



Dirección: Martín Aleandro

Jefe de redacción: Gastón Zarza

Edición: Carlos Martins Christian Ardiles

Consejo Editorial:

Jorge Lafforgue Sofía Spanarelli Beatriz Hall Guillermo García

Consejo Académico:

Elena Vinelli Laura Tantignone

Colaboradores:

Luján Oliva
Claudio Pombinho
Torres Postolov
Marisa García
Gloria Chicote
Elena Vinelli
Beatriz Hall
María Colombo
Carlos Martins
Sofía Spanarelli
Natalia Barrenha (Brasil)
Analía Mehlber

Corrección:

Gastón Zarza Patricia Ivione Marisa García

Fotografía: Amalia Retamozo

Arte y diseño: Pamela Royo

Coordinación General: Luz Canella Tsuii

> **Traducción:** Elena Vinelli Martín Aleandro

Contacto: buscadordevertientes@hotmail.com

Dirección:

TE: 4293-3637

Camino de cintura y Juan XXII, Llavallol, provincia de Bs.As. (CP:1836)

> ISSN en tramite Derechos de la propiedad intelectual en trámite

CARTA AL LECTOR:

"...la función de la literatura es hacer sugerencias

que abran caminos, un poco misteriosos, al pensamiento"

César Aira

Esta revista pretende establecer un canal de comunicación y diálogo entre el cuerpo docente y el alumnado de la UNLZ Sociales así como también con otras universidades. La idea es disminuir la brecha que existe entre los proyectos personales de investigación o de creación artística que hay en los equipos académicos y en la población de alumnos. Nosotros como alumnos sabemos que los docentes universitarios realizan diferentes investigaciones académicas y también tienen producción artística. Por otro lado gran parte del alumnado universitario también investiga y produce arte. Es importante crear un vínculo que permita dar a conocer e interactuar las distintas voces en un medio de comunicación común a todos.

La cultura se plantea aquí como un lenguaje, un tejido continuo de significantes productores de sentido. En esta línea de pensamiento la pluralidad de voces es importante porque permite dar un paso democrático en lo que refiere a comunicación entendida como este cruce de expresiones en diálogo permanente.

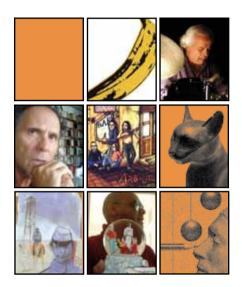
El proyecto de revista que trazamos funcionaría como canal de expresión y vínculo donde se plasmarían todas estas lenguas antes dichas. Es importante disminuir esta brecha comunicacional existente para que la universidad no sólo sea entendida como un lugar de aprendizaje académico si no también como una institución productora de textos. Para lograr un medio de comunicación común a todos debemos plasmar las inquietudes de los estudiantes y de los docentes; esto se logrará a través del diálogo fluido. Por este motivo la revista OCNI queda abierta a la participación de alumnos y docentes que quieran comunicarse.

Martín Aleandro

Agradecimientos: la revista OCNI agradece afectuosamente a todos los integrantes de la revista Mirabilis: Edgardo Verón, Paula Ligresti, Martína Verón, Roberto Morel; a todos sus colaboradores: Eduardo Sinnot, Alfredo Rubbione, Jorge Lafforgue, Guillermo García, Laura Cilento, Eduardo Oswald, entre otros. OCNI es la consecuencia de la revista Mirabilis, la cual funcionó como proyecto estudiantil y como prueba piloto para que hoy algunos de los integrantes de Mirabilis y otros que se han sumado podamos darle forma a la revista OCNI como proyecto cultural gráfico de la UNLZ.



Sumario #1



Pag. 4 Entrevista a Fabián Casas

Pag. 14

El murmullo de la historia "Las actas del juicio" de Ricardo Piglia. *Por Elena Vinelli*.

Pag. 24

La literatura medieval española desde Johann Herder hasta Ramón Menéndez Pidal. Por Gloria Chicote.

Pag. 32

Poesías de Marisa García.

Pag. 36

Resonancias. Cuento por Carlos Martins.

Pag. 40

Fotogalería: Amalia Retamozo.



Pag. 42 Entrevista a Tomás Abraham

Pag. 66 Velvet Underground

Pag. 74 Arbolito

Pag. 46

Prácticas De Lectura Y Escritura Universitarias. Avances de una investigación en curso. *Por Beatriz Hall*.

Pag. 54

Diseño curricular y praxis. Por Sofía Spanarelli.

Pag. 60

Lectura y escritura en la Universidad. *Por María Colombo.*

Pag. 87

Encuentro de estudiantes de letras 2010



Foto de tapa e ilustraciones de este número:

Man Ray



Fabián Casas | Entrevista

Por Carlos Martins, Torres Postolog

Un jueves por la mañana, alrededor de las once, llegamos al departamento de Fabián Casas, quien nos atendió con mucha amabilidad para concedernos la entrevista previamente pactada. El jueves había sido una de las pocas opciones de las que habíamos dispuesto, dado que el encuentro tendría lugar antes del mediodía y el escritor tenía algunas mañanas ocupadas con sus lecciones de Karate. Luego de que, en dos tandas, subiésemos por el ascensor, entramos al departamento y, ya desde el principio, nos sentimos cómodos con la conversación informal que se generó de inmediato. Por lo menos a uno de nosotros (aunque parece que la impresión es compartida), le llamó la atención el contraste entre el aspecto recio, hasta se diría torvo, que el entrevistado suele mostrar en las fotos, y su voz y modo de hablar desde que uno lo ha escuchado por primera vez. Su tono es amistoso y, en general, su trato desmiente por su calidez lo que podría sugerir alguna de aquellas instantáneas.

Como a veces ocurre, el reportaje propiamente dicho comenzó cuando le preguntamos por sus orígenes como escritor.

Torres Postolov

Este reportaje fue publicado en la revista *Mirabilis* en septiembre de 2009. Ahora es publicado de forma completa. Se agradece a los responsables de *Mirabilis*.



¿Cómo fue el proceso que te llevó a constituirte como escritor?

En realidad, yo no me pensé como escritor, sino que simplemente empecé a escribir. Esto se asoció al hecho de que leía muchos cómics cuando era chiquito. También me gustaban los libros de la colección Robin Hood, los cuales, cuando todavía veo uno, me producen un sentimiento proustiano. Además, en séptimo grado, cuando yo estaba por repetir, ocurrió un hecho muy puntual. Mi maestro era Alfredo Chitarroni, el hermano de Luis Chitarroni. Era el maestro de séptimo grado de Boedo, al que todos querían llegar, porque el flaco, aparte de darte clases, te hacía jugar al fútbol. Era lo más, porque aparte era el único maestro hombre del colegio, y era un tipo canchero que te súper estimulaba. Una vez ocurrió que mi profesora faltó, y cuando faltaban las maestras, si vos ya estabas en el colegio, no te hacían volver a tu casa, te distribuían en los grados; y entonces a mí me tocó, siendo chiquito, estar en el grado de Alfredo. Era rarísimo, te rompía la cabeza..., porque en todo momento te daban matemática..., y el tipo te hacía escribir. Entonces ese día, creo que dentro de castellano, los chicos habían hecho redacciones. Pasaban al frente y lo que leían era demencial. Uno había escrito una historia en la que vivía en Júpiter..., y Chitarroni los estimulaba. Ellos estaban en séptimo grado y yo estaría en tercero. Había faltado la maestra y me ubicaron en séptimo y... me rompieron la cabeza. Chitarroni era muy carismático, y hacía bromas y todos se reían. Era un ambiente diferente, muy estimulante, ¿viste? Y yo me dije: "Quiero llegar con este tipo". Bueno, cuando llegó séptimo grado, matemática..., y todas esas materias..., me mataban. No me gustaban, no me interesaban. Y aparte yo me aburría en las clases. Entonces me llevaron a un gabinete pedagógico para ver por qué me aburría. Tenía amigos de mi barrio más grandes que yo. Entonces con mis compañeritos de mi edad me aburría, ¿me entendés? Y bueno, se comprobó que yo no tenía problemas mentales, sino simplemente que sufría porque era un adolescente diferente. Entonces Chitarroni me preguntó por qué



en todas las materias me iba mal y qué era lo que me gustaba... porque si no iba a tener que repetir. Y yo le dije que me gustaba escribir..., pero nunca había escrito nada. Leía, era un lector, y dibujaba cómics con mis hermanos. Él me dijo: "Bueno, mostrame lo que escribís". Entonces yo volví a mi casa y escribí un relato que era "El bosque pulenta", pero para chiquitos. Después se lo llevé y él no me dijo nada. Un día llegué y lo había pasado a máquina y había dejado los espacios en blanco para que lo ilustrara. Me hizo un libro, ¿viste? El flaco me superestimuló. Me empezó a dar clase a la tarde en su casa y me daba libros. Me daba libros de Luis, que trabajaba en Sudamericana. Entonces leí todo el Boom latinoamericano, El anticristo de Nietzsche, Sobre héroes y tumbas. Yo tenía doce o trece años. Empecé a leer toda la literatura con él; la literatura argentina, la latinoamericana y después empecé con los clásicos.

¿Querés comentar algo sobre la supuesta versión renovada de la oposición Boedo/Florida en la que a



veces se te quiere ver participando?

Yo no tengo un interés programático en que se me reconozca como un escritor de Boedo. No guiero representar ni a Argentina ni a Boedo, porque Argentina y Boedo son fatalidades para mí. Constituyen los lugares donde nací y donde estuve. No quiero hacer una especie de gueto turístico con eso. No me interesa representar a un país. Detesto el himno argentino. Cada vez que escuché el himno argentino fue en situaciones horribles. Fue cuando mi mamá me dijo: "No vayas al colegio porque están los militares"; fue cuando invadieron Malvinas y compañeros y amigos míos murieron ahí. O sea, el himno me parece lo peor del mundo, y representar a un país me parece una estupidez. Y de alguna manera tampoco quiero representar a un barrio. Los periodistas generalmente me dicen: "Vos sos Boedo contra Florida", "Vos estás en contra de Alan Pauls". No, no estoy en contra de nadie. Estoy a favor de cruzarme con todo el mundo. No me interesa ser un escritor costumbrista, no forma parte de mis intereses. De la misma manera que nunca formó parte de mis intereses que

me hagan reportajes. Yo vengo escribiendo desde que tengo once años y publicando desde comienzo de los noventa. Siempre publiqué cada tanto; cada seis o cuatro años, que es lo que tardo en escribir un libro. Hay un cuento de Los Lemmings que tardó diez años. Se llama "Asterix, el encargado".

En tu ensayo "The piper se tomó el palo" decís: "... lo único interesante pasa cuando la gente se cruza, las culturas se mezclan..." ¿Cómo considerás que se da esta característica en tu obra?

Toda mi obra está construida de esa forma. En mí, desde chiquito, se produjo un cruce de personas que venían de la alta cultura y otras de la cultura popular. Pero para mí no existe esa





diferencia. Para mí es todo lo mismo. Empecé a leer a Schopenhauer cuando era chico y me superfascinó. Después, cuando estudié filosofía, tuve herramientas más técnicas para entrar en otro tipo de discusión con esos autores que me fascinaban pero, por momentos, no entendía nada. Hay un montón de autores que aún hoy leo y no entiendo. Quizás te diría que gran parte de la literatura que más me interesa es la que no entiendo. Y eso te genera como lector. Yo no quiero crear al escritor sino que el escritor te cree a vos, te genere un estado de incertidumbre. Me encanta eso. Yo leía a Schopenhauer y escuchaba a un amigo mío que era japonés, hijo del tintorero, que me hablaba de budismo, pero no porque él pensara que formara parte de la cultura alta sino porque formaba parte de su cultura. Te hablaba de budismo zen y a mí me rompía la cabeza. Después, quería leer todo lo que había leído la familia de él. Eso es como trabajar con un soldador, vas soldando de todo lo que vas aprendiendo y te va estimulando.

En el poema "Fritura" de tu libro El hombre de overol reiterás varias veces el verso: "Te alineás o no te alineás". ¿Respecto de qué te sentís alineado (o comprometido) y dónde establecerías un límite infranqueable?

A mí me parece que nosotros nos alineamos fatalmente a un montón de cosas que forman parte de nuestra sociedad y de nuestra cultura. Yo siempre pienso: "crecí comiendo animales", y me gusta comer animales; me gusta comer un asado..., pero cada vez siento más culpa por eso. Te estoy diciendo una de las cosas respecto de las cuales te podés alinear o no. ¡Qué genial sería que dijéramos: "No matamos más animales para nuestra comida ni para nuestra ropa". Yo estaría de acuerdo con eso; creo que me plegaría. Hay cosas radicales que tendrían que modificarse. Salvo que vos seas un idiota, te das cuenta de que una cucaracha tanto como vos tienen el mismo valor para el Cosmos. Lo que envenena todo es la porquería del Humanismo. Suponemos que hay valores humanos que trascienden todo, pero si vos te ponés a pensar en el Cosmos: ¿cuál es la diferencia entre nuestra vida que es un segundo y la vida de una cucaracha? Hay una cultura de desprecio por los otros seres, por los que son diferentes.

En un reportaje que te hicieron en el 2005 en *Diario de poesía* comentás el proceso de reescritura al que sometiste tu poema "Paso a nivel en Chacarita" y cómo el libro Tuca, que constaba originalmente de ochenta poemas, pasó por un proceso de selección hasta quedar sintetizado en los quince poemas que conocemos. ¿A partir de qué criterios efectuás el proceso de reescritura y selección para conformar una obra? ¿Cuál es el núcleo expresivo esencial al que te interesa llegar?

Yo, cuando escribo, siempre siento dos voces: la voz extraña y mi voz personal. Si no aparece la voz extraña, la que me da más vergüenza, la que me da incertidumbre, la que no sé muy bien qué es o para dónde va, yo no conservo los textos. Cuando es mi voz, que yo identifico con algo mío, con algo que me da tranquilidad y comodidad, eso lo descarto. Cuando algo me genera incertidumbre, no sé muy bien qué está pasando, si funcionará o no funcionará, yo prefiero guardar eso. Ante lo que yo encuentro como una voz personal mía, digo: "esto lo escribí yo", y eso lo tiro. Los textos que yo puedo bancar son los textos en los que todavía no me siento cómodo. Eso publico. Me gusta trabajar en un estado de incertidumbre. A mí me parece que donde está el peligro, está la salvación; pero no solamente con la escritura,



sino también con mi vida privada. Me gusta estar en estado de incertidumbre, generar algo más riesgoso, más vital. Me gusta ser inaccesible, con mis amigos, con mis seres queridos, con los que yo creo que valen la pena.

En el primer número de la revista 18 Whiskys escribiste un ensayo sobre Samuel Beckett en el cual planteas que en las novelas del genial autor irlandés asistimos a la puesta en escena de un universo cartesiano sin dios y concluís: "Entonces el hombre queda separado para siempre de los objetos, en off side permanente". En varios de tus poemas el extrañamiento del hombre respecto de las cosas parece generar un sentimiento de desasosiego. Por ejemplo, en el poema "A mitad de la noche", de El salmón, se lee: "Estoy desnudo en el medio del patio.

Y tengo la sensación de que las cosas no me reconocen".

¿Podemos considerar que la utilización de imágenes objetivistas constituye un medio de religar poéticamente al hombre con el mundo?

Esa es una lectura que podés hacer vos y está bien. A mí me parece que cuando alguien escribe algo interesante y, en mi caso, cuando leo algo que es interesante, es cuando yo puedo poner mi subjetividad en el relato que escribió otro. Si vos escribís algo que está completamente cerrado, que viene con explicación, es como una publici-

dad; entonces ninguno de nosotros puede poner su subjetividad porque está franqueado, está cerrado y ya te viene incluido lo que te quiere decir. Eso es la literatura más banal y ciertas prácticas del periodismo. No permiten riesgo y necesitan explicarte y adoctrinarte. En cambio, la literatura que a mí me interesa permite que vos pongas tus incertidumbres, tus miedos, permite que te identifiques, que para un mismo relato hayan cinco o seis interpretaciones.

Eso se potencia en la poesía...

La obra que a mí me interesa es la que tiene poesía. Ahora, me podés decir: ¿qué es la poesía? A la poesía no se la define, se la reconoce; porque definirla sería antipoético y como reducirla. La poesía es como la inminencia de algo que va a suceder y atrapa todo tu sentido nervioso y emotivo. Y también la idea de hacerle trampas al lenguaje; o sea, nuestra vida es un cliché. Todo el tiempo estamos como formateados y glosados. Eso es lo que te van enseñando de chico. Te glosan la realidad. Vivís dentro de una glosa. Cuando irrumpe la poesía, esa glosa se desintegra; entonces se empieza a trabajar en contra del cliché que es nuestra vida. Irrumpís en lugares que son extraordinarios porque te conectás con otras cosas que están fuera del cliché. Eso es la poesía, la irrupción del lenguaje, el extrañamiento por los objetos, cuando los ves de otra manera; te irrumpen y te dicen cosas sobre tu mundo, sobre el mundo humano. Irrumpe algo que antes no estaba y que para vos aparece como conocimiento, lo capturás como conocimiento. Por eso un escritor también tiene que trabajar en con-



tra de su habilidad; porque, a medida que vas escribiendo, adquirís una habilidad. Esa habilidad termina imponiéndote un cliché y tapando todas las ventanas de tu mónada. Entonces, llega un momento en que hay olor a encerrado y... ya está. Eso también te pasa cuando te creés muy importante; es lo mismo, es la misma operación. Por lo general, la gente que se cree que es muy importante se termina rodeando de otros que le dicen a todo que sí. Y eso es ser un esclavo, porque los esclavos son los únicos que tienen la necesidad de representar su poder. Un amo, un amo de sí mismo, no tiene la necesidad de representar su poder. Un esclavo tiene la obligación de representar su poder; decirte: "Yo soy el que manda, yo la tengo más larga, yo soy el mejor escritor, soy el mejor periodista, yo voy a crear un diario que va a cambiar el mundo". Eso es ser un esclavo, para mí.

Si bien hay una homogeneidad de estilo en tus cuentos, ensayos y poemas, podemos ver que en los dos primeros hacés un uso recurrente de la ironía y la parodia, mientras que los poemas tienen un tono melancólico y serio y, hasta por momentos, pesimista:

¿Por qué la ironía y la comicidad son infrecuentes en los poemas?

Sabés que no sé. Me lo preguntaron varias veces. Pero a mí me parece que hay algunos poemas donde aparece cierta ironía y cierto humor. Hay un íntimo amigo mío que se llama Sergio Parra, un poeta chileno, que me dice que yo me permito más humor en los relatos. Quizás porque el relato tiene una determinada respiración donde vos podés trabajar de una manera más larga, con más tiempo, algo que forma parte del humor o de la ironía. En los poemas, salvo en algunos muy puntuales, trabajo esto menos, pero no lo tengo muy pensado. Es algo que por ahí sería bueno que me lo diga otro. Yo no sé. Lo que es una cagada es que yo no tengo tampoco un trabajo de gramática sobre lo que escribo; no tengo una autoconsciencia, porque a mí me parece que si yo tuviera una autoconsciencia, con mi forma de ser, dejaría de escribir. Si tuviese autoconsciencia me paralizaría. Es como si vos salís a caminar y te ponés a pensar en todo lo que movés; una autoconsciencia de cómo hacés para mover el pie derecho y te rompés la cabeza. Al segundo paso rodás y te caés. No tengo tanta autoconsciencia sobre lo que escribo. Por ahí pienso mucho más sobre lo que escriben los demás, porque yo soy un lector más que un escritor. Entonces me estimula más leer a otros autores, pensar más sobre otros autores. No estoy pensando tanto sobre lo que yo escribo.

Cuando en el comienzo de "Los Lemmings", el narrador dice: "La dictadura fue como la música disco" y enseguida pasa a contarnos que viene de ver la pe-

lícula de Led Zeppelin: ¿podríamos interpretar que allí hay un acto simbólico en contra del autoritarismo? ¿Era solamente el gusto por *La canción es la misma* lo que explicaba el hecho de ir a ver tantas veces esa película o constituía también un gesto de rebelión en contra de la dictadura?

Yo pienso que era un gesto de rebelión en contra de la dictadura. Pensá que cuando yo tuve mi infancia habían





destruido todo el esqueleto social que formaba un equipo de resistencia política. Habían matado a todos. No te encontrabas con un tipo que te dijera: "Che, hay que unirnos para hacer tal cosa". Hubo un caso muy puntual, el del boleto estudiantil, los llevaron presos y los mataron a todos. Yo era muy chiquito durante la dictadura. La dictadura militar nos enseño a escribir, ¿me entendés?, en el peor sentido. Por ejemplo, durante la dictadura militar yo valoraba de una manera extraordinaria un libro muy malo de

Cortázar, el Libro de Manuel, precisamente porque era un libro prohibido. O sea, también generaba que vos no pudieras valorar en su exacta dimensión un texto porque lo que valorabas era el carácter de resistencia que ese texto tenía. Por ahí, en ese momento otras cosas de Cortázar me gustaban menos y ahora me gustan más y las valoro más. Todo estaba teñido y atravesado por ese momento de opresión. Entonces, ver La canción es la misma era ir a hacer algo que estaba en contra de lo que teníamos que hacer, de lo que se proponía que había que hacer. Y yo ahora puedo disfrutar la música disco o podría -si fuera, cosa que no hago - disfrutar de ir a una discoteca; ya no las veo como un enemigo. En ese momento se atraviesa todo y las cosas son mucho más puntuales. Lo que tenía la música disco, que era ir a conseguir una chica, bailar y todas esa bolude-

ces..., que están buenas también..., pero en ese momento estábamos en la dictadura. Y nosotros la enfrentábamos con el rock. Para mí el rock siempre fue sinónimo de rebelión. Por eso, muchas veces, cuando veo a los rockeros cantando en la Casa rosada me produce rechazo. Me parece que no hay que estar en el poder, el rock es contracultura; aunque la cultura de verdad es invisible, por lo general. Cuando ya se vuelve cultura es que está asimilada de alguna manera. Hay ciertos autores que en cierto momento armaron, para mí, como una rebelión: Spinetta, Charly García. Cuando yo era chico, escucharlos a ellos era muy estimulante. Spinetta me estimuló a leer a los surrealistas. Yo escuchaba Artaud y era antes y después. Yo acumulaba experiencia escuchando Artaud. Ahora con muchos músicos de rock no me pasa eso, no acumulo experiencia. Si tu canción se puede escuchar en un celular, ¿viste?... una canción nunca se

Fabián Casas nació en el barrio de Boedo en 1965.

Publicó los libros de poesía Tuca (1990), El salmón (1996), Oda (2003), El Spleen de Boedo (2003), El Hombre de overol (2007) y, Horla city (2010).

En narrativa y ensayo, Ocio (novela, 2000), Los Lemmings y otros (relatos, 2006), y Ensayos bonsai (2007).

puede escuchar en un celular... no sé... estás perdiendo experiencia. Sentarte a escuchar música era como algo revelador; vos te sentabas y la música estimulaba tu cabeza, tu cerebro..., recuperabas experiencia. Era una cosa que te atravesaba y, aparte, te cambiaba como persona...

A veces en tu obra tomás influencias de la cultura del rock y le das más relevancia que a ciertos escritores prestigiosos...

Tiene que ver con la pregunta que vos me hiciste antes. Yo no tengo una diferencia entre cultura alta y cultura baja. Los que hacen diferencias entre la cultura alta y la cultura baja son: o las personas que son muy oprimidas, que ven a la cultura alta como agente del opresor, algo que no sirve; o los tipos que están muy arriba, que siempre mamaron de la cultura alta y creen que la cultura baja es populista. Yo, por suerte, crecí

en el medio de donde están todos los cruces, entonces nunca experimenté eso. Son estimulantes los dos lados y mezclarlos, mixturarlos, metabolizarlos.

Es conocida tu admiración por la poesía de Joaquín Giannuzzi y Ricardo Zelarayán. ¿Qué aspectos de la obra de estos autores fueron fundamentales para la gestación de tu propia poética?

Joaquín Giannuzzi para mí fue central porque cuando empecé a escribir no tenía aún una estructura y no había encontrado mi voz propia. Cuando vos empezás a escribir necesitás una voz personal, aunque sea para después trabajar en contra de ella. Entonces, primero vos necesitás atarte de alguien; y yo, cuando leí un libro de Joaquín que se llama Señales de una causa personal (lo encontré en una mesa de saldos), encontré mi voz. Dije: "esto es lo que me gusta a mí; esta forma de construir el poema es la que me gusta a mí y le voy a afanar a este tipo. Y a partir de robarle a este tipo voy a empezar a construir mi voz". Después, Zelarayán es un escritor paradigmático porque él no hace diferencias de géneros. Un poema puede ser una novela y una novela puede ser un poema, y eso es lo que aprendió nuestra generación. No tenés tanta diferencia de géneros. No decís: ahora voy a escribir un poema; vos escribís, y todo está atravesado por la poesía. Zelarayán tiene dos grandes libros que son La obsesión del espacio, de poemas supuestamente, y La piel de caballo, que es supuestamente una novela, pero en realidad no se sabe muy bien que son. Eso está buenísimo; está todo como mixturado.

Tu obra posee un significativo contenido autobiográfico: ¿Cuáles son, para vos, las ventajas y desventajas expresivas de una obra anclada en lo autobiográfico por oposición a una obra de ficción pura?

Beckett decía que él no había escrito ni una sola línea que no estuviera atravesada por la experiencia; con lo cual vos podés escribir un poema sobre el tomate y que sea un poema político y que hable de tu vida, aunque aparentemente no signifique eso. Mi elección por la autobiografía es una fatalidad, es sobre lo que puedo escribir, porque tiene que ver con mi capacidad. Yo no tengo una capacidad para inventarme mundos separados de lo que sería mi experiencia, y tampoco tengo la capacidad de crear personajes como podría crearlos Thomas Mann. Por ejemplo, pienso en una de sus grandes novelas: La montaña mágica. En la vida real él fue a visitar a su mujer que estaba internada en un sanatorio. A partir de ahí creó quinientos personajes extraordinarios, que nunca existieron, y debe meter muchas cosas de su experiencia. La ficción nunca es totalmente pura. Te lo ejemplifico con un relato de Los Lemmings, "Asterix, el encargado", que tardó diez años en escribirse. Lo que pasaba es que yo siempre estaba muy pegado al segmento experiencial que lo había provocado; con lo cual, nunca lo podía escribir. Lo empezaba a escribir y me devoraban los personajes reales: el portero que había matado a esos pibes, la situación que había pasado... A lo largo de diez años hacía intentos, porque yo sentía que lo quería narrar. Después de mucho tiempo, los personajes reales que propiciaron ese relato desaparecieron y fueron como personajes de ficción para mí, nada más. Ahí, pude empezar a meter cosas que no eran de ellos, y entonces lo empecé a escribir. O sea que a cierto nivel hubo un proceso, que a mí me llevó diez años, en que la experiencia se metabolizó y se convirtió en el personaje ficticio; aunque el relato tiene un origen experiencial y tiene cosas que me pasaron, porque son casi todas ciertas, salvo el final. Cuando me morfa mucho la persona real en la que el relato está inspirado, no puedo escribir. Lo primero que tenés que lograr es que esa experiencia que te pasó se vuelva extraña para vos y, cuando se vuelve extraña para vos, se vuelve también interesante para los demás.



El alter ego no es imprescindible, como puede verse, por ejemplo, en los "Apéndices al Bosque Pulenta", o podría no ser principal. ¿Estás escribiendo algo nuevo en esta línea?

Claro, no es imprescindible. Yo no soy una persona que tenga una gran imaginación ni hago una literatura de imaginación, pero, si bien la literatura que yo escribo parte de la experiencia, el personaje de mis libros no tengo que ser yo o un alter ego. Hace bastante que estoy escribiendo un relato que trata sobre un personaje muy lateral que aparece en "Los Lemmings" y siempre me intrigó porque era un compañerito del barrio que era el tipo al que todos despreciaban. Era un peruano que había venido a vivir a Argentina y al que todos despreciábamos. ¿Viste que los nenitos en las bandas, cuando somos chiquitos, son muy salvajes, son muy crueles? La naturaleza es de derecha. La izquierda que para mí es más interesante, la izquierda de verdad, tiene más riego de permanecer y sostenerse porque plantea cosas que van en contra de la Naturaleza. La Naturaleza es supercruel. Y la izquierda para mí más interesante es: "Pongamos nuestra vida en función de servicio; tengamos una vida espiritual; no desgastemos nuestras relaciones; potenciémonos -como dice Spinoza-, o sea, que yo me potencie con otro; no confrontar de manera estúpida con los que son diferentes". Y tengo una gran compasión por los animales. Para mí eso es superior. A veces me afecta más ver un animal sufriendo..., y lo digo como algo que no está bueno..., porque creo que la causa de todos los males la tenemos los seres humanos. La cultura nuestra es una enfermedad. Hay un montón de gente que es alucinante, personas que hacen servicios, que laburan de verdad, y que son invisibles; los que no son reconocidos, por lo general, pero que son los que hacen que esto se sostenga todavía un poco más.

En varias ocasiones te declaraste fanático de Schopenhauer. Su influencia puede verse en afirmaciones tales como aquélla de tu cuento "El bosque pulenta": "¿Qué es un adulto? Alguien que comprende que la vida es un infierno y que no hay ninguna posibilidad de buen final.". Schopenhauer llega a creer que la cosa misma tiene un valor moral negativo ¿Suscribirías a esta tesis radical?

Sí, suscribiría. En relación a la cosa como voluntad

suscribiría al carácter negativo. Y lo relaciono con lo que hablábamos antes en torno a que la naturaleza es de derecha. En Schopenhauer, la irrupción del ser como objeto en sí mismo, digamos como una especie de inmanente, es como una voluntad ciega que solamente intenta salvarse a sí misma. Somos una cosa que está atrapada en una voluntad, pero no la voluntad de que me levanto a la mañana, sino la voluntad de la cosa en sí, que intenta ser, yo te diría casi has-

ta depredadora. En Schopenhauer, todo tiene voluntad, todo tiende a ser. Schopenhauer estaba muy cruzado por la filosofía oriental, y ésa fue su particularidad. Era contemporáneo de Hegel, y hasta llegó a dar una clase en el mismo lugar en que la daba Hegel, y él se asomaba, y se informaba de que Hegel era quien interpretaba la historia, quien estaba en la historia. Schopenhauer traía malas noticias, mientras que Hegel traía buenas noticias, porque hablaba de la evolución de la historia, la concepción de la Idea, la encarnación de la historia como algo positivo en un montón de cosas. Estaba la revolución de Napoleón. Hegel fue pro-Napoleón en un momento. De hecho, cuando Napoleón entra en Jena, él anda corriendo y mirando emocionado la ilusión de Napoleón y



tiene acá escondida la *Fenomenología del Espíritu*. Es una imagen increíble. Tendría que haber un guionista: Hegel corriendo por Jena, las tropas de Napoleón irrumpiendo, él mirándolo emocionado, como miraba emocionado al tipo que iba a cambiar el mundo y llevaba la idea del Espíritu, igual sabiendo que si le agarraban eso se lo quemaban..., ésa era la contradicción. Y Schopenhauer te trae malas noticias. Las malas noticias son: que estamos abandonados, que



no hay nadie, no hay ningún tipo de trascendencia. Vos pensás sobre vos mismo que vas a tomar un vaso de agua y tenés que tener confianza en que no te vas a atragantar, pero en realidad no hay nada, nada que te diga que eso no va a pasar. Pero, a su vez, por el lado oriental, Schopenhauer tiene algunos toques de espiritualidad que otros filósofos no tienen, porque también podés entrar a la filosofía de él como un buscar y alcanzar el satori, el Nirvana; él no lo dice en esos términos, pero hay una cosa que es la revelación, cuando el mismo ser, que es una cosa obtusa, se aparece y te atraviesa. Entonces, lo general es: "el ser es algo que simplemente intenta trabajar para sí mismo". Vos te casás con una mujer; la Naturaleza, ¿que quiere?, que te reproduzcas, porque la función de la naturaleza es reproducirse. Una vez que te reprodujiste, te abandona con la tarjeta de crédito, una mujer que no te gusta más, los pibes, todas tus obligaciones sociales, y te liquida. Te abandona a eso, a la cultura, al trash, pero la función de la naturaleza cuál era: reproducirse, que es lo único que le interesa. La reproducción ciega; en ese sentido es negativo para mí. O sea, ¿en qué momento puede volverse positivo?; solamente cuando vos hacés un trabajo de introspección, ¿no?, espiritual, y te escapás de esa obligación...

¿Negás la voluntad?

Sí, como que tratás de negar la voluntad y de encontrar dentro tuyo..., bueno, eso después lo desarrolla Heidegger, la aparición del ser, la búsqueda por el ser, ¿no?, la maravilla del ser, donde vos sos uno con todo, te atravesás con todo. Ahí ya desaparece la boludez de los signos y todo, no es que vos sos con el argentino, con el amigo: te hermanás con todo. Te das cuenta de que todo es un complejo que sufre, que necesita de otras cosas. Entonces vos tendés a entregar servicio, a tratar de: si alguien está llorando, calmarlo; si alguien tiene hambre, darle de comer. Vos abandonás a tu ego, tu ego se disminuye completamente, porque estás en estado de servicio. Eso es lo que tenían los santos, ¿no?, en el mejor sentido, los tipos que entregan servicio. No como los políticos, porque los políticos son todo lo contrario, como dice Spinoza "son seres impotentes que aprovechan la tristeza de la gente para gobernar", y eso acá lo vez todo el tiempo <a>D



El murmullo de la historia "Las actas del juicio" de Ricardo Piglia

Por Elena Vinelli Ilustraciones: Luis Scafati



La verdad es un punto de llegada, no un punto de partida. Los historiadores (y, de un modo diferente, los poetas) hacen de su profesión algo que es propio de la vida de todos: desenredar el entramado de lo verdadero, lo falso y lo ficticio que es la urdimbre de nuestro estar en el mundo.

Carlo Ginzburg, 2005. 1

Los historiadores son el modelo más extraordinario de lector que uno puede imaginar. Pasan días y días leyendo documentos ciegos hasta que encuentran una luz que titila en medio de la oscuridad y con ese destello empiezan a iluminar una época.

Ricardo Piglia, 2006.

Ricardo Piglia escribió "Las actas del juicio" a los veintitrés años con el título "Las dos muertes".² El cuento fue constantemente reeditado y sigue convocando a los lectores como el primer día. Piglia contó que un tiempo antes de escribirlo había seguido un curso de Carlos Heras sobre Urquiza y se había propuesto escribir algo sobre esa muerte llevado por la admiración que sentía por la montonera entrerriana: "Eran los mejores jinetes del mundo y atacaban en malón, como los indios. Recién pudieron vencerlos cuando Urquiza pactó con Mitre y se fue sin pelear en Pavón.".³

Siempre me interesó el modo en que ese cuento provoca y conmueve al lector desde la voz de un gaucho entrerriano, de ciento y tantos años atrás, que logra capturar un punto ciego de la historia política argentina en la comisura del lenguaje (y sin hablar en verso). Dicho de otra manera, menos efectiva, me interesa ocuparme de la enunciación más que de la historia política, aunque una parece indeslindable de la otra, en la medida en que se trata del murmullo de la historia.

1. ¿Hay una historia?

Es posible afirmar que Ricardo Piglia trabaja, en ocasiones, no en los puntos de luz sino en los huecos, las fallas, los puntos ciegos del discurso de la historia, los documentos, las cartas, los testimonios y desde

allí construye una ficción que ilumina una época.

Por cierto no se necesita conocer la historia del asesinato de Justo José de Urquiza⁴ para leer un relato que no se postula histórico. Pero la referencia es propiciada por el mismo cuento desde el momento en que dialoga, retoma, refuta, discute con otros relatos sociales, especialmente históricos.

Por un lado, Piglia conocía bien los relatos de la historia y la literatura vinculados con las luchas civiles del XIX. Por otro, él leyó las actas judiciales del Proceso a José María Mosqueira (partícipe de la emboscada contra Urguiza),⁵ un proceso abierto en razón del asesinato de Urquiza. Piglia siempre recuerda que el profesor Enrique Barba lo inició en el trabajo con archivos históricos. Y es posible reconocer en el cuento algunos giros de las declaraciones originales y tal vez una organización que tiene que ver con cómo aquel paisano (Mosqueira) narra los hechos, por decir así, en crudo, y a la vez lleva un hilo argumentativo para terminar diciendo que, cuando él entró a la residencia, el General ya estaba muerto, y que él entró para llevarse las armas y la espada del General. Sin embargo la argumentación de Mosqueira difiere de la que Vega despliega en el cuento. Porque en el cuento, Vega no habla para salvarse, más bien parece hablar para mostrar que los hechos fueron otros según la experiencia de los entrerrianos, para que queden inscriptos en la memoria de los lectores como si

² Piglia, Ricardo (1964): "Las dos muertes", en: Alvarez, Jorge (Ed.). Crónicas de la violencia, Buenos Aires, Jorge Álvarez, 1965. Posteriormente el cuento fue publicado como "Las actas del juicio", en el libro Jaulario (1967) y reeditado en numerosas compilaciones y libros del autor, y también en Internet.

^{3 &}quot;Las actas del juicio" acaba de ser reeditada entre las primeras lecturas de las serie que propone el suplemento "Verano 12" de Página 12, 26/12/2010.

Al caudillo Justo José de Urquiza se le tendió una emboscada en su propia residencia del Palacio San José, de la que resultó asesinado. El asesinato dio lugar a numerosos estudios históricos que política e ideológicamente se oponen entre sí, aunque hasta los años en que se escribe el cuento predominaba una versión de los hechos. Igualmente la actitud polémica continúa abierta como lo muestran las cartas publicadas en El diario de Paraná, en abril y junio de 2009 (Cfr. Gonzalo García: "El asesinato de Urquiza: otra versión", en: El diario, Año 14, edición Nº 4498, Paraná, Entre Ríos, 06/06/2009 - Lector Nº 35286291, Disponible: http://www.eldiario.com.ar/textocomp.asp?id = 168660).

Nunca se supo fehacientemente si López Jordán ordenó o no la detención de Urquiza el día de la emboscada. Él no entró al Palacio, sino un grupo de entrerrianos jordanistas, de modo que se siguen hallando diversas versiones. En su declaración de Mosqueira lo menciona como parte del grupo organizador que se proponía detener a Urquiza. López Jordán siempre negó haber sido partícipe del hecho, incluso a los pocos días, al asumir como gobernador de Entre Ríos. Lo que se sabe es que el 11 de abril de 1870, bajo el mando del Coronel Simón Luengo, un grupo armado de unos treinta o cincuenta entrerrianos, irrumpe en el palacio San José (hacienda y residencia familiar del general Urquiza) y sorprende al General. Al momento, Urquiza busca un arma. Del confuso episodio resulta asesinado. Participan del hecho: Robustiano Vera, Juan Piran, Pedro Aramburú, Nicomedes Coronel, José María Mosqueira, N. Alvarez, Fernando Feco, Ambrosio Luna, entre otros. Alguno de ellos le disparó en la boca y alguno de ellos le asestó varias puñaladas. A todos se les abrió sumario.



fueran recuerdos propios. Vega, el interpelado, nos interpela cuando habla: habla como si hablase con enemigos y va convenciendo a su lector hasta la empatía.

Las actas del Proceso *Mosquiera*⁶ forman parte de las lecturas previas de Piglia, pero son un relato más, aunque en algunos aspectos parece determinante respecto de otros relatos históricos y literarios. Comentaré a continuación solo algunos datos de los que ofrece el Proceso:

En las actas del proceso figura la declaración indagatoria de todos los que tuvieron conocimiento del hecho: la Sra. Dolores Costa de Urquiza, las hijas de Urquiza, los familiares y allegados que estaban en el Palacio en esa ocasión, y la del implicado José María Mosqueira (preso y procesado por complicidad). Como los otros sumariados no estaban reducidos a prisión, se ordena que se los llame a través de edictos y se solicita para ellos la prisión preventiva.

Las declaraciones indagatorias del proceso a los presuntos asesinos de Urquiza se abren el 18 de agosto de 1871 en Concepción del Uruguay, Entre Ríos, Argentina.

Según las actas, la indagación de los magistrados parte de la cita de otro testimonio: "Güemes oyó decir que (...) fueron Vera (Robustiano), Piran, y un Aramburú, los inmediatos ejecutores (...)". Pero las respuestas que obtienen son heterogéneas, respecto de este testimonio del mencionado Güemes:

- Dolores Urquiza, una de sus hijas, declara que "fue al cuarto de su mamá donde encontró a su padre que arreglaba un arma, y entonces vio un hombre que desde la piezas interiores hacía fuego sobre su finado padre, momentos después aparecieron varios por la misma puerta, que fueron quienes haciendo fuego sobre el padre de la declarante una de sus balas fue la que le pegó en la cara y le quitó la vida, que después que el padre de la declarante cayó a tierra entraron varios a la habitación entre los cuales se encontraban un Capitán Álvarez cuvo nombre él mismo dio, José María Mosqueira, Luengo, cuyo nombre no sabe, Nicomedes Coronel, Luna Facundo Feco, que estando la declarante abrazada al cadáver de su padre, vio que Nicomedes Coronel infirió a su finado padre dos o tres puñaladas por bajo el brazo de la declarante. (...) Dijo que Alvarez se dirigió a la declarante y a su hermana Justa diciéndole 'no tenga Ud. miedo, soy el Capitán Alvarez, con este puñal que he muerto a su padre he de defender a Uds. ` y que Mosqueira les dijo 'Soy Mosqueira, soy su amigo, no teman Uds. señoritas, con Uds. no es la guerra`." [Declaración del 24 de agosto.]

- Pero la Sra. F. Brizuela dice que Nicomedes llevaba puesta una careta...
- Otra de sus hijas, Justa, confirma los dichos de su hermana y agrega que, una vez muerto su padre, gritaron: "Ya murió el tirano vendido a los porteños".
- Otro testimonio dice que el balazo en la cara se lo pegaron Mosqueira o Luna y que Mosqueira estaba ahí con el puñal ensangrentado que mató a Urquiza.
- Mosqueira relata toda la organización del crimen por parte de López Jordán y de todos los que participaron en el hecho, pero luego afirma que cuando él entró, el General ya estaba muerto [sic].

En esa suerte de indeterminación respecto de la identidad de los ejecutores inmediatos que resulta de las declaraciones y, también, de la variabilidad de los caracteres gráficos manuscritos de las actas de la época, se cuela la versión de este cuento de Piglia, que pone en primera persona la declaración de un encausado, Robustiano Vega, que despliega una argumentación de carácter polémico.

La versión de Piglia, en el decir de algunos investigadores, condensa la relación propia de los caudillos con sus montoneros, como no lo había hecho nunca el relato de la historia.⁷

2. La historia empieza el 17 de agosto de 1871

El cuento de Piglia se presenta con la forma de un acta judicial: como una cita fragmentaria de las actas del Proceso mencionado. Una cita, porque el acta parece haber formado parte de ese Proceso y porque es formulada como la transcripción de una transcripción: "transcribe" el testimonio de uno de los acusados que ha sido a su vez "transcripto" por un escribano; fragmentaria, porque parece arrancada de las actas del Proceso original y porque se escamotean las preguntas de los magistrados.

La fórmula de inicio identifica el anclaje temporal del relato: localidad y fecha, mención de los protagonistas de la situación de enunciación ficcional.⁸ Registra el motivo que los convoca y consigna el juramento de verdad del declarante, su vínculo con el caso, aclarando que se hará registro de sus dichos.

8 Acerca de la enunciación ficcional, cfr. Fillinich (1998), obra citada.

⁶ Las actas del Proceso a José María Mosqueira están en la sede del Archivo General de la Nación Archivo Histórico de la Nación, en Avenida Leandro N. Alem 246, Ciudad de Buenos Aires.

En una conversación con el investigador Ariel de la Fuente (1989 circa), él afirmaba que "Las actas del juicio" de Piglia condensa la relación subjetiva entre el caudillo y sus seguidores montoneros, y que esa relación no había sido lo suficientemente estudiada por la historiografía. En investigaciones posteriores, de la Fuente da cuenta de que la relación entre los gauchos y los caudillos se estableció en el contexto de la lucha política que dominaba en el XIX, y que de ella los gauchos no solamente obtenían beneficios materiales de los caudillos a los que seguían (alimento, ropa, trabajo), sino que se sostenía en un contrato implícito y un vínculo "emocional [y de] identificación cultural entre líderes y seguidores, un lazo construido, en parte, a través de las representaciones que los seguidores tenían de sus caudillos". (...) "Los estudios sobre el caudillismo han ignorado a los seguidores como sujetos políticos, pasando por alto el hecho de que el liderazgo caudillista fue también unas construcción de quienes lo seguían". En: De la Fuente, Ariel (2001): Los hijos de Facundo, Buenos Aires, Prometeo, 2007:20-21. En 1998, de la Fuente había definido la montonera como grupos de gauchos movilizados que se rebelaban contra las autoridades, por ejemplo, porque el caudillo al que respondían no había cumplido o había traicionado el contrato implícito que los unía. En esos casos, por lo general, los montoneros lo abandonaban.

Y también los del funcionario que escritura y da fe de los datos consignados, en cuanto responsable del enunciado escrito. Toda la fórmula corresponde a una práctica legal canónica que queda cristalizada como marca de género (ver recuadro).

En la ciudad de Concepción del Uruguay, a los diecisiete días del mes de agosto de mil ochocientos setenta y uno, el señor juez en primera instancia en lo criminal, doctor Sebastián J. Mendiburu, acompañado de mí el infrascripto secretario de Actas se constituyó en la Sala Central del Juzgado Municipal a tomarle declaración como testigo en esta causa al acusado Robustiano Vega, el que previo el juramento de decir verdad de todo lo que supiere y le fuere preguntado, lo fue al tenor siguiente: 9

El texto de la declaración de Robustiano Vega queda enmarcado por esa fórmula introductoria. El solo hecho de ser obligado o llamado a dar testimonio como presunto acusado, coloca a Vega en una situación asimétrica, respecto del magistrado que implícitamente lo interpela.

Al presentarse con la forma de un documento, el cuento arras-

tra para sí el efecto pragmático propio del género discusivo al que subsume (actas judiciales). ¹⁰ En virtud de esas actas, el lector está llamado a compartir la presunción de delito del sumariado. De ese modo el relato construye y actualiza las competencias del lector acerca de ciertas prácticas judiciales que, en el momento de declaración indagatoria, reúnen elementos que sirven a la investigación. El cuento se inicia con la toma de una declaración; y el lector sabe, por experiencia de lectura, que está siendo parte de la historia de una investigación, dentro de la cual Vega relata la historia del crimen. Pero en este relato, la historia del crimen no es una sola, sino que está desdoblada. La voz del que declara instituye, simultáneamente, dos historias que se refutan entre

El acta judicial como género discursivo

El género "actas", correspondiente a las prácticas jurídicas, estaba ya en el siglo XIX sumamente codificado o sometido a convenciones sociales específicas. Asimismo, como todo género devenido del ámbito jurídico, tendía y tiende a la inmovilidad de sus formas y fórmulas, de modo que condiciona en varios aspectos la posición de la persona a la que se le toma declaración y, por lo tanto, sus dichos. En el contexto de las prácticas judiciales, un acta es un documento con valor legal: es un hecho jurídico. Tanto la declaración como el acta que la transcribe son actos regulados por instituciones y convenciones de dominio jurídico que exceden lo puramente lingüístico. Una declaración judicial que conste en actas no puede ser modificada sino a partir de otro acto jurídico. A su vez, genera otros hechos, como el caso del texto de una condena o declaración de inocencia por parte de un juez. La transcripción en un acta de la declaración de un acusado de asesinato no es sin consecuencias para la sociedad y para el sumariado: será usado a favor o en contra del que presta testimonio o de otra persona. La declaración presume obligación: tanto negarse como avenirse a declarar pude ser motivo de punición. Esta prescripción a la que está sometido todo el discurso de un sumariado que presta testimonio condiciona la construcción discursiva de su imagen en función de sus efectos punitivos (es sabido que, actualmente, los abogados defensores instruyen al que declara respecto de la forma de construir su propia imagen y la de los hechos: qué contar, qué omitir, qué dar por olvidado, etc. En ese sentido, un proceso jurídico ostenta su condición de puesta en escena teatral.) Formalmente, un acta es una cita en estilo directo o indirecto (o indirecto encubierto) y, en ocasiones, un resumen de una declaración. 1 A partir de una fórmula introductoria, que da cuenta de la situación específica de enunciación, un discurso base transcribe el discurso oral del que declara casi en simultaneidad respecto del momento de emisión. En este sentido puede considerarse un caso de "enunciación citada o referida". ² Las actas correspondientes a un proceso jurídico son siempre una escrituración de la puesta en escena de todo el proceso jurídico desplegado por un juicio. El recorrido temático de la declaración está estructurado a partir del eje pregunta-respuesta. Las preguntas orientan la variación temática y restringen el campo temático del declarante, cuya palabra tiene, socialmente, valor legal y moral desde el momento en que declara bajo juramento de verdad. La serie de preguntas (una o varias) cobran la forma de interrogatorio al que el declarante está obligado.

- 1 En el ejemplo del Proceso a J. M. Mosqueira (de 1871), el Secretario de Actas trasponía toda la declaración a la tercera persona, según la práctica habitual de esa época, transcribiendo en estilo directo solamente el discurso citado por el mismo declarante. (Cfr. punto 1 de este trabajo)
- 2 Fillinich, M. I. Enunciación, Buenos Aires, Eudeba, 1998: 23-29.

sí. Dos historias (dos enigmas, dos desenlaces) que se entreteien en el cuento.

En una de las historias, Vega cuenta cómo y por qué mató a alguien (al General). Quién, cómo y por qué es lo que el juez intenta dilucidar. La resolución de una parte de este enigma aparece en el desenlace: Vega mató al General en tanto mano armada de un grupo de los entrerrianos liderados por López Jordán. Vega lo confiesa y lo asume: "Fue por eso que yo lo hice...". Pero las motivaciones del asesinato son parte del enigma de la otra historia.

En la otra historia, Vega cuenta que mató a un muerto. Desde sus primeras palabras, Vega construye un enigma con la forma de una metáfora: ¿Qué quiere decir que el General estuviera muerto antes

⁹ Fórmula inicial de "Las actas del juicio", en: Piglia, R. Prisión perpetua, Buenos Aires, Sudamericana, 1988: 65. De ahora en más, para todas las citas identificaremos el nombre del cuento con la sigla: AJ, y usaremos la edición de 1988. Cabe aclarar que el cuento presenta variaciones en algunas de sus ediciones, de las que no nos ocuparemos en este trabajo.

¹⁰ El cuento reproduce la estructura y fórmulas propias de un documento y tiende a reproducir, también, su efecto de sentido; un acta judicial es un documento que transcribe y certifica una declaración oral, vale decir que le presta su cuerpo verbal escrito a la evanescencia de la palabra oral que ha sido dicha bajo juramento de verdad. Un acta juicial es un hecho jurídico.



de que lo mataran? Vega despliega esa metáfora: en forma elíptica y fragmentaria narra la traición del General¹¹ y la relación entre el General y la montonera entrerriana antes, durante y después de esa traición. El General abandonó los ideales propios de la Conferderación y los del grupo que lidera y, en actitud simétrica, los entrerrianos lo abandonan ("Pasa que nos volvemos, mi General", AJ, p. 73. "Esa fue la vez que lo hicimos", AJ, p. 74).

Ambas historias comparten el enigma vinculado con las motivaciones de ambas muertes: ¿qué cosas anduvieron pasando? La respuesta está implícita de forma fragmentaria e incompleta, y el cuento ofrece al lector la placentera tarea de reconstruirla. Vale decir que el enigma relacionado con la traición del General se desplaza hacia afuera del cuento y permite o estimula la confrontación con algunas versiones de la historia argentina, cristalizadas en los libros de historia y los manuales escolares de los años cincuenta y sesenta.

Una de las particularidades de este cuento es que pone en escena (en 1964), no el relato de los vencedores, sino la voz "oralizada" de los relegados del relato de la Historia: la voz (ficcional) de un paisano que opone su versión a los supuestos que perduran en las versiones escritas de la Historia (de la época en que se escribió el cuento). 12 Esta estrategia ficcional es comparable a la del historiador Carlo Ginzburg, cuando (en 1971) rastrea el relato de los vencidos en los documentos de los vencedores y rescata la voz de un molinero en las actas del juicio de la Inquisición que lo condena. 13

3. El cuerpo del acta: Robustiano Vega como sujeto enunciador

El cuerpo del *cuento-acta judicial* escamotea las preguntas del magistrado, que pueden ser inferidas a partir de las respuestas del que declara.

Salvo por el hecho de que Vega trata de "usted/es" o "señor" al juez y al secretario de actas, 14 el discurso de Vega se presenta de inmediato como una afrenta, ya que no observa estrategias de cortesía ni concesión ninguna a la señoría de los magistrados, pese a que está situado en el punto más bajo del eje de un poder que lo sobredetermina (en la relación que se establece entre los lugares que ocupan el magistrado y el acusado) y pese a que el hecho en el que está implicado es social y jurídicamente grave (se trata del crimen de un General).

Robustiano Vega instaura inmediatamente una relación polémica con los magistrados, pero no con el objeto de defenderse en tanto implicado en el asesinato de Urquiza -hecho que aclara y asume aunque como mano armada de su grupo de pertenencia (el colectivo "entrerrianos")-, sino con el objeto denunciar hechos políticos (hoy día históricos) no investigados, previos al momento del crimen, y de deslegitimar con esa denuncia la investigación efectuada hasta el momento de su declaración por parte del aparato judiciario al que pertenecen sus interlocutores. Es decir que se construye a sí mismo como un sujeto del saber (experiencial) y a sus destinatarios, los magistrados, como sujetos del no saber, respecto de la entidad de referencia del discurso de ambos: el general Urquiza.

La estrategia enunciativa que le permite oponerse a la tesis de los magistrados respecto de la muerte de Urquiza es la de desdoblar a la figura de Urquiza en dos entidades discursivas que se oponen entre sí: aquel General al que los magistrados creían asesinado un 11 de abril de 1870, habría muerto antes de esa fecha (lo que sugiere que el proceso por el asesinato es inválido como tal; o más bien que el General murió dos veces). ¹⁵ La estrategia de Vega, siendo aberrante a la lógica convencional, puede parecer propia de una conciencia esquizoide, pero no hay marcas en el cuento que estimulen una lectura de esa índole: el enunciador va transformando esa duplicidad de la entidad discursiva en una metáfora política del mundo de referencia.

En este sentido, la relación enunciador-destinatario, ¹⁶ vinculada específicamente con las marcas de primera y segunda personas, no es independien-

El tema de la traición es un tópico de la literatura argentina caro a Ricardo Piglia (Roberto Arlt y Jorge Luis Borges han sido sus principales cultores, tal como se señala en Piglia, R. (ed.) La Argenina en pedazos, Buenos Aires, de la Urraca, 1993. El cuento de Piglia revierte la versión del relato histórico que predominaba en los años previos y simultáneos a su escritura: la del Urquiza traicionado por su montonera al mando de su protegido López Jordán.

¹² Hizo falta igualmente que Jauría, la novela de David Viñas (1974), retomara la historia de Urquiza y volviera a desenmascarar el relato de la Historia.

¹³ Cfr. Carlo Ginzburg (1971). El queso y los gusanos, Barcelona, Península, 1986.

¹⁴ El hecho de que evite los términos de enaltecimiento jerárquico ("su señoría", por ejemplo), usuales en esa época, también podría ser considerado una afrenta. Pero es imposible desambiguar si trata de "usted" a su destinatario para conservar la distancia del tratamiento de respeto mutuo o porque su condición cultural restringe sus posibilidades de variación léxica.

¹⁵ Tal como lo sugería –borgeanamente– el título de la primera versión del cuento: "Las dos muertes".

Verón, Eliseo (1987): "La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política", en VERÓN, Eliseo (et. al.) El discurso político. Lenguajes y acontecimientos, Buenos Aires, Hachette, 1996: 13-26. Verón define enunciador y destinatario como entidades discursivas construidas a partir de un conjunto de estrategias lingüísticas, donde el enunciador es la imagen o lugar que el que habla se atribuye a sí mismo y, el destinatario es la imagen atribuida a su receptor o interlocutor. En el nivel de la enunciación, el que habla construye una imagen de sí mismo, una imagen del receptor, una relación entre ambos y aquello que se dice.

te de la construcción de otras entidades discursivas asociadas a las terceras personas, en las que el sujeto se inscribe a través de su sistema axiológico. Se verá entonces, a través de las marcas de su subjetividad, de qué manera Vega construye su testimonio y, en él, cómo se ve a sí mismo, a su destinatario y cómo ve o construye los hechos.

4. Relación enunciador-destinatario específico

La primera frase de su testimonio resulta fundacional respecto de las estrategias enunciativas de toda la declaración:

- Lo que ustedes no saben es que ya estaba muerto desde antes (...). $(AJ, p. 65)^{17}$

En ella instituye a su destinatario implícito ("ustedes") y a su propio discurso con la forma de réplica, a través de la que refuta la tesis central del interlocutor (su saber) acerca de los hechos del mundo de referencia. En esa refutación, habíamos visto, construye el enigma de la primera muerte del General. A su vez, través de enunciados negativos, el enunciador se opone constantemente (rechaza, refuta, contradice o rectifica) a los presupuestos positivos de su destinatario específico. La reiteración de los enunciados negativos hace de esta estrategia una de las marcas más relevantes del posicionamiento polémico de Vega:

-Lo que ustedes no saben es que ya estaba muerto desde antes. Por eso yo quiero contar todo desde el principio, para que no se piense que ando arrepentido de lo que hice, que una cosa es la tristeza y otra distinta el arrepentimiento, y lo que yo hice ya estaba hecho y no fue más que un favor, algo que sólo se hace para aliviar, algo que no le importa a nadie. Ni al General.

Porque para nosotros estaba muerto desde antes. Eso ustedes no lo saben (...) $(AJ, p. 65)^{19}$

Asimismo, el que enuncia asume, desde el yo,

la finalidad de su discurso ("Yo quiero contar todo desde el principio"); y asume también la responsabilidad de sus actos ("Lo que yo hice"; "Fue por eso que yo lo hice..."), más allá de que atenúe la evaluación social que pesa sobre lo que la doxa considera un asesinato ("lo que yo hice ya estaba hecho y (...) fue (...) un favor"). A su vez, se construye a sí mismo como integrante de un grupo de pertenencia ("nosotros", los entrerrianos),²⁰ y restringe el alcance de su primera afirmación a la subjetividad de los entrerrianos ("Porque para nosotros [vs. para ustedes o para todos] estaba muerto desde antes"). Pero inmediatamente introduce nuevas estrategias que descalifican al interlocutor, al devaluar el Proceso que está a su cargo tratándolo de "bochinche" (un acto ostentoso, ruidoso, una suerte de "pantalla" para justificar la acción de la justicia realizada a partir del desconocimiento o enmascaramiento de los hechos previos al asesinato):

- Eso ustedes no lo saben y ahora arman este bochinche y andan diciendo que en los Bajos de Toledo tuvimos miedo. Que lo hicimos por miedo. A nosotros, que lo corrimos a Don Juan Manuel, y a Oribe, y a Lavalle y al Manco Paz. (AJ, p. 65)

Trae así la voz de su interlocutor –en estilo indirecto– para desmentirla a través de la historia del coraje de los entrerrianos.

Cada intervención en la que alude de forma encubierta al destinatario constituye una nueva afrenta desde la que vuelve a desacreditar la versión de los magistrados, por ejemplo, asimilándola a la de los porteños (opositores políticos de los entrerrianos). En ese uso, la entidad nominal "porteños" adquiere un matiz injurioso. Los descalifica también al integrarlos al colectivo de tercera persona "Los que hablan", invalidando con ello la voz de los otros como fuente de conocimiento (la voz del rumor, la de los porteños y, en forma encubierta, la de los jueces).²¹

Por eso los que hablan que tuvimos miedo no saben nada y seguro son porteños. (AJ, 67)

¹⁷ De ahora en más, el énfasis en la citas se corresponderá con los dichos del artículo y no con el texto original del cuento.

Los enunciados negativos deben ser entendidos como una forma de polifonía (Cfr. O. Ducrot, 1986, y García Negroni, M. M. 1998:227): en el discurso referido en estilo directo, los ecos imitativos, los diálogos imaginarios, los enunciados negativos, etc. son fenómenos de doble enunciación. En el caso de la negación, el locutor (yo) crea dos enunciadores (uno positivo y otro negativo) y se identifica con el que niega. La reiteración de enunciados negativos permite considerar esta estrategia como marca por excelencia del posicionamiento polémico del enunciador respecto de sus destinatarios. Ese rasgo de enunciación sobredetermina la diversidad de matices enunciativos de cada tipo de negación (me refiero a las diferencias entre negación polémica, negación polémica metalingüística y negación descriptiva. Cfr. O. Ducrot, O. y M. M. García Negroni, obras citadas en la bibliografía).

¹⁹ Algunos ejemplos de la posición polémica por uso de negaciones:

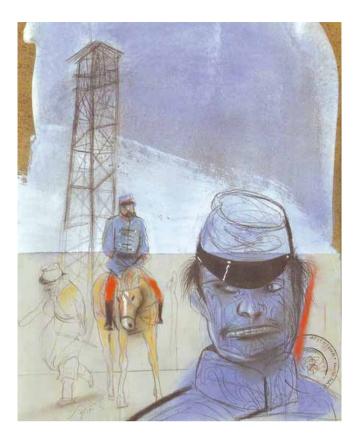
^{- &}quot;Lo que yo hice (...) no le importa a nadie. Ni al General". Donde un enunciador se opone al punto del vista del juez, a quien le importa lo que Vega hizo desde el momento en que, en calidad de acusado, lo ha llamado a declarar. (Posteriormente menoscaba la importancia que se le otorga al asesinato, puesto que no le importa ni siquiera al que ha perdido la vida: "No le importaba... Ni al General").

^{- &}quot;No fue más que un favor" (No fue un asesinato, fue un favor); "Para que no se piense que ando arrepentido de lo que hice, que una cosa es la tristeza y otra distinta el arrepentimiento" (Rectificación del presupuesto del discurso del otro: no hay "arrepentimiento", sino "tristeza").

²⁰ El nosotros exclusivo (Primera persona plural –yo y los entrerrianos–) construye una entidad colectiva que excluye a su interlocutor (en este caso, al magistrado).

²¹ Fillinich. Obra citada, Pág. 101.





Pero también desconoce la autoridad del magistrado que ha interrumpido y censurado su declaración evaluándola como inadecuada, al responder a esa advertencia con un cuestionamiento a la investidura del juez ("¿Quién dice que...?"). La modalidad interrogativa intensifica el matiz refutativo de sus dichos:

¿Quién dice que no es esto de lo que tengo que hablar? Si fue por eso que yo lo hice y por estas cosas entendió el general que no era el miedo a lo que nosotros le cuerpeamos, la noche aquella, en los Bajos. (AJ, p. 68)

Vale recordar que Vega mantiene el tono de ese movimiento enunciativo, cuando construye dos modos de conocimiento incompatibles entre sí: habíamos dicho que deslegitima el saber "letrado" (el de los jueces) y legitima el saber experiencial (el de "nosotros" los entrerrianos: "Ninguno de ustedes sabe lo que es andar todo el día y toda la noche, de un tirón, hasta entrar en Entre Ríos". AJ, p. 70).²² De esa manera tiende a revertir la situación jerárquica inicial: ahora es Robustiano Vega el que pre-

gunta y acusa a los jueces de no saber y los pone en la obligación de hacer lo que no están haciendo (*investigar* en lugar de *hacer bochinche*). El carácter realizativo y de necesidad de su expresión (haber + infinitivo: "hay que averiguar") asegura la tensión entre el que enuncia y su destinatario. La frase que cierra este párrafo conlleva tres rasgos semánticos típicos de la modalidad deóntica: obligación, futuridad y orientación hacia el otro.²³

De esas cosas les quiero preguntar, a ustedes, que son letrados, aunque se hayan juntado aquí para que sea yo el que hable. Porque yo no puedo decir más que lo que sé y el resto lo tienen que averiguar. (AJ, p. 72)

Es así como el enunciador construye el nuevo enigma: alude a cierta información que es desconocida por todos (por nosotros, ustedes y, tal vez, la sociedad entera), y sostiene la necesidad de hacer una investigación sobre los hechos previos al asesinato. En cuanto al grado de sabiduría de los hechos, el sujeto de la enunciación tiende por un lado a simetrizar la relación enunciador-destinatariosociedad apelando a un "no saber" compartido: "Alguna otra cosa anduvo pasando que no sabemos";24 sin embargo, esta última estrategia es usada para reforzar la afrenta, ya que le había asignado a su interlocutor una mayor responsabilidad -respecto del grado de conocimiento de los hechos- por estar a cargo del Proceso (del "bochinche") y de la responsabilidad de la investigación.

Pero hubo otras cosas, porque si no ustedes no armarían este bochinche y yo no estaría hablando de esto que sólo me da pena. Alguna otra cosa anduvo pasando que no sabemos, algo que viene de lejos y que fue lo que modificó al General. Y de eso parece que no hay quien conozca. Ni entre ustedes. (AJ, p. 74-75.)

Esta aserción, gobernada también por la modalidad negativa, funciona como una marca de la divergencia entre el mundo construido por el enunciador (la modificación del General) y el mundo de referencia del destinatario (que pregunta por un único General, el que fue asesinado). Son los magistrados los que deberían saber. Algo del orden de la obligación se juega, elidido, en ese "ni". Incluso en el nivel de los conectores argumentativos ("pero", "ni [siguiera]") se construye la oposición entre ambas

En las frases: "ninguno de ustedes sabe lo que es andar..." y "En aquel tiempo ya teníamos casi diez años de saber qué cosa es no haber escapado nunca, qué cosa es galopar", está implícito "el yo/nosotros sabemos por experiencia": con lo que el enunciador se instituye como centro epistémico del conocimiento por evidencia directa de los sentidos, modalidad a partir de la cual introduce buena parte del racconto de todos los hechos vividos por los entrerrianos y el General, antes y hasta el momento del crimen.

²³ Fillinich. Obra citada, Pág. 101.

²⁴ El "nosotros inclusivo" es una marca de inclusión del destinatario en el discurso. Aunque en esta frase hay cierta indeterminación respecto del uso del nosotros: puede ser inclusivo (yo + destinatario) o puede estar manteniendo el nosotros exclusivo (yo + el colectivo entrerrianos) con que el enunciador venía designándose a sí mismo como miembro de un grupo.

entidades.

Esta última afrenta a la imagen del destinatario puede ser leída como una ironía descalificatoria,25 ya que con el uso del "parece" se puede estar desmintiendo o revirtiendo lo que había sido enunciado como una negación (no es que los jueces no lo sepan, sino que lo saben y lo ocultan): en este último caso, la acusación investiría al destinatario de cierta impostura, ya que estarían fingiendo no saber lo que había sucedido. Esta interpretación se ve reforzada por el léxico con el que retoma la anterior devaluación de las motivaciones del juicio ("armar bochinche") y por el recurso argumentativo que despliega con la forma de una conjetura: "Hubo otras cosas, porque si no ustedes no armarían este bochinche". De este modo el enunciador parece poner en duda el estatuto de 'verdad' del discurso institucional, del que los magistrados forman parte.

Esta relación enunciador-destinatario no es independiente de la construcción de otras entidades discursivas (Urquiza, los porteños, Rosas, Mitre, por ejemplo) en las que el sujeto se inscribe a través de su sistema axiológico. Son entidades asociadas a las terceras personas (él, ellos, eso): unas vinculadas al enunciador por afinidad o empatía, con las que Vega se identifica; y otras opuestas al enunciador, de las que se diferencia.

5. Entidades discursivas de tercera persona: el General

Yo soy padre de la familia entrerriana, tengo un deber y en mí es un placer cuidar del bienestar de mis paisanos. (Justo José de Urguiza)

En el discurso de Vega se despliegan otras entidades en cuya construcción se inscribe el sujeto de la enunciación a través de operadores pragmáticos axiológicos y modales, y a través de la puesta en escena de las voces de los otros (en estilo directo, indirecto y narrativizado).

Para construir su propia imagen y la de su grupo de pertenencia, y para ubicar a su destinatario específico, el enunciador construye una serie de entidades a las que enfrenta ideológicamente entre sí como si su discurso fuese un campo de luchas políticas.

Entre esas entidades, la imagen del General

(Urquiza) aparece desdoblada y participa de dos campos semánticos opuestos: por un lado, la del General asociado a los entrerrianos con un proyecto político en común; y, por otro, la del General asociado a los opositores: Mitre y los porteños, y, antes, al proyecto de Rosas (a algunos pactos previos a la derrota de Caseros).

Estas dos figuras están delimitadas por el cambio de la relación con el colectivo "entrerrianos", que son los que tienen el saber de la experiencia, los que tienen coraje, 26 los que dicen la verdad, los que



son leales.

Vale aquí retomar la afirmación del historiador Ariel de la Fuente (comentada en la nota al pie 7 de este trabajo) respecto del contrato implícito y el vínculo emocional y de identificación cultural entre los caudillos líderes y sus seguidores: "un lazo construido, en parte, a través de las representaciones que los seguidores tenían de sus caudillos" (de la Fuente, 2007): 1) Mientras el General "fue el de siempre" es también el del "poncho blanco" y el primero entre pares. Vega cita su voz en estilo directo para dar cuenta del contenido programático e ideológico que habían compartido. La voz de Urquiza los reúne en un *nosotros* que los opone los porteños:

"Galerudos [los porteños] a los que vamos a empujar (...) y a enseñar lo que somos los entrerrianos, enseñarles qué cosa es la Patria y qué cosa es ser Federal", como nos dijo aquella vez. (AJ, p. 72-73)

"Porque con la mitad de mis entrerrianos los espanto", dijo el General (AJ, p. 66).

2) El General que los ha ido traicionando es el Urquiza que se "deja hacer", que no actúa, es el Urquiza alienado o "muerto" después de que "lo cambiaron".

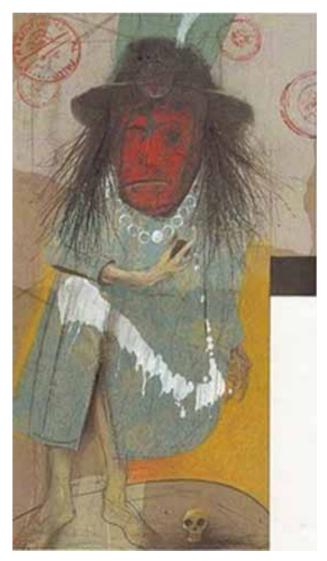
La ironía es otro caso de doble enunciación (Cfr. Ducrot, Reyes, Calsamiglia, Fillinich). "Adoptar el modo irónico de enunciación es instalarse en una posición difícilmente cuestionable puesto que el ironista no asume la responsabilidad de lo afirmado sino que se la atribuye a otro: tal distanciamiento lo libera de todo compromiso, pone de manifiesto su sagacidad y anula a su contrincante" (Cfr Fillinich, M. I. Enunciación, Buenos Aires, Eudeba, 1998, págs. 46-48).

Legitima la calidad de valientes de los entrerrianos a través de la cita de autoridad de la palabra de Urquiza ("Dijo que si los porteños eran mil alcanzaba con quinientos"). Con lo que desmiente y se opone a la voz de los porteños: "Por eso los que hablan que tuvimos miedo no saben nada y seguro son porteños."



Si hay algún rasgo que define a un traidor a los ojos del que se siente traicionado es el desdoblamiento: la traición lo transforma en otro diferente del que había sido antes. Habíamos visto que Vega da cuenta de esa figura a través de metáforas y metonimias y otras marcas de subjetividad: "como si le hubiera quedado la envoltura, el cuero nada más", el que "estaba como muerto", el que "ya no se mandaba ni a él", el de la "voz tan quieta", "Un tronco arrancado de la tierra", el del "poncho gris", y el que los humillaba. Cuando Urquiza transforma la autoridad en arbitrariedad, pierde corporeidad, identidad, vitalidad, deseo, autoestima e ideales:

Ninguno de nosotros sabe de dónde le nacían las ganas



de hacer esas cosas que no podían gustarle ni a él. Lo de quedarse con las tierras de las viudas. O querer llevarnos a pelear contra los paraguayos, que nunca nos hicieron nada, y al lado de Mitre. Y eso con los desertores de hacer que los lanceáramos en seco igual que a indios." (AJ, p. 70-71)

Hasta que vino lo de Pavón, que fue como si buscara humillarnos." (AJ, p. 71)

Con el poncho medio gris, color ceniza, parecido a un tronco arrancado de la tierra, tirado en medio del río. (...) / Por las tardes se paseaba cerca del río, y uno lo miraba de lejos y era como ver pasar el viento. Se andaba solo y callado y daba una especie de indignación" (AJ, p. 74).

Era como si empezaran a decirnos lo que andábamos sabiendo: que el General estaba como muerto. (AJ, p.70).

En la tropa leal a Urquiza, son los correntinos los que pueden dar cuenta del cambio del General; pero si lo dicen, corren riesgo de ser asesinados por los entre-rrianos, que no pueden aceptar la traición de su líder. En la singularidad del mundo posible de los entre-rrianos, al que matan es al general "muerto", al que hacía lo que no quería hacer enajenado de sí mismo; entonces el crimen es presentado por el enunciador como un acto de conmiseración: así como el General mató a su caballo quebrado; así, Vega mató a un General que era un "potro quebrado".²⁷ Al asesinar-lo, los entrerrianos procuran congelar la primera imagen, la del general mítico.

La figura de los porteños (los que mienten) se construye por oposición al colectivo entrerrianos y a ellos serán asociados todos los que representen el discurso institucional ("Los que dicen...", "para que no se diga...", los magistrados en la medida en que sus preguntas estén atravesadas por una sola versión de

los hechos).

Mientras el General no actúe del modo en que lo pregonó, mientras no luche contra los porteños (contra el avance de la centralidad que se impone desde Buenos Aires), los entrerrianos dejan de ser sujetos de acción: el cambio del General engendra el peligro de disolución de la identidad social de los entrerrianos.

Coda: "Quien tira un hueso inventa al perro que irá a buscarlo"

Si bien hasta aquí, reconocimos por lo menos un enunciador, un destinatario y una *relación polémica* entre ambos,²⁸ en el discurso de Vega aparecen también elementos enunciativos susceptibles de ser vinculados con la construcción

²⁷ El paralelismo entre el asesinato del caballo y el del general, parece guardar memoria del asesinato por conmiseración propio de la nouvelle "¿Acaso no matan a los caballos?" de Horace Mc Coy (1932), que Piglia contribuyó a difundir en la Argentina junto con otros relatos del policial norteamericano.

La dimensión polémica del discurso se asocia con las estrategias argumentativas que comandan la construcción de la totalidad del texto.

de otro destinatario, más o menos encubierto, que incluye a los jueces pero que a su vez los trasciende: un grupo social más amplio e indiferenciado respecto del cual construye una relación de persuasión. En este sentido, la declaración de Vega aspira a trasponer los límites de la interlocución que en el mundo posible creado por el cuento le impone el contexto del juicio.

Este efecto pragmático-persuasivo del relato está remarcado por la determinación del enunciador de comandar la transcripción de sus dichos: "Mienten, y yo quiero que usted anote que ellos mienten, para que se sepa." (AJ, p. 66). Vega reconoce que lo escrito (vs. lo oral) es ley: lo escrito en un documento portará la memoria de los hechos y sobre lo escrito se sancionará lo verdadero. Ese enunciado conlleva la urgencia de una denuncia que se resiste a ser borrada de la historia.

A través de la puesta en escena de esta batalla verbal entre el enunciador y su destinatario implícito, el cuento polemiza con los discursos de la historia tradicional²⁹ reinterpretando todo el episodio y construyendo 1) un contrato de complicidad con el lector persuadido por la versión de los pactos políticos encubiertos, 2) una relación de confrontación con el lector persuadido por el discurso histórico tradicional, y 3) una relación de persuasión con el lector ocasional, a quien el cuento parece dirigirle las frases: "Para que se sepa...", "para que no se piense que...", "hay que averiguar...". En este sentido, el cuento tiende a construir al lector como un investigador.

Esto se condice con la elección del género que el cuento subsume (las actas judiciales) y con el pasaje del primer título "Las dos muertes" al definitivo: "Las actas del juicio", con el que el cuento se construye a sí mismo como un documento previo al relato de la historia.

A través de la construcción del enigma, el relato le hace lugar a un *lector investigador y especulativo*, 30 un lector capaz de preguntarse por las fisuras del relato histórico tradicional o de los relatos institucionales totalizadores, por la falibilidad de sus aserciones, por el redimensionamiento político de los hechos, introduciendo preguntas donde no las había. Pero también le hace lugar a un *lector pasional* que vaya por más, dado incluso a averiguar lo que estuvo pasando... Esa parte del enigma, habíamos dicho, se desplaza hacia afuera del cuento y es presentada como un desafío: quien tira un hueso inventa al perro que irá a buscarlo

Bibliografía

CALSAMIGLIA, H.; TUSÓN VALLS, A. Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso, Barcelona, Airel, 2001. CHÁVEZ, Fermín: "López Jordán (1822-1889)", en: Lafforgue Jorge (Ed.) Historias de caudillos argentinos, estudio preliminar de T. Halperin Donghi, Buenos Aires, Alfagura, 1999. DE LA FUENTE, Ariel (2001): Los hijos de Facundo, Buenos Aires, Prometeo, 2007. DUCROT, Oswald. El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación, Barcelona, Paidós, 1986. FILLINICH, M. Inés. Enunciación, Buenos Aires, Eudeba, 1998. GARCÍA NEGRONI. María Marta: "La negación metalingüísitica: argumentación, gradualidad y reinterpretación", en: revista Signo y Seña nº 9, junio de 1998. GINZBURG, Carlo. Il filo e le trace. Vero, falso e finto, Milano, Feltrinelli, 2006. (Versión en español: El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio, Buenos Aires, FCE, 2010.) GONZÁLEZ SAWCZUK, Susana Ynés. "La ficción y la retórica de la barbarie", Cap. II, 7, en Ficción y crítica en la obra de Ricardo Piglia, Medellín, La Carreta Editores, 2008: 98-108. KERBRAT-ORECHCHIONI, C. La enunciación. De la subjetividad en el lenguaie, Buenos Aires, Hachette, 1986, MENGENEAU, D. Introducción a los métodos de análisis del discurso, Buenos Aires, Hachette, 1980. REYES, Graciela. Polifonía textual. La citación en el relato literario, Madrid, Gredos, 1984. RICOEUR, P. "La enunciación y el sujeto hablante", en: Sí mismo como otro, México, siglo veintuno, 1996. RODRÍGUEZ PÉRSICO, Adriana (Ed.) Ricardo Piglia. Una poética sin límites, Universidad de Pittisburgh, Pittisburgh, 2004. VERÓN, Eliseo (1987): "La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política", en AAVV. El discurso político.

Lenguajes y acontecimientos, Buenos Aires, Hachette, 1996.

29

El "para que no se diga" alcanza a interpelar "el decir" de los relatos de la historia tradicional.

³⁰ Lugar que puede ser ocupado o no por el lector pragmático.



La literatura medieval española desde Johann Herder hasta Ramón Menéndez Pidal: ¿exégesis crítica o invención del canon?¹

Por Gloria B. Chicote (IdIHCS UNLP-Conicet)

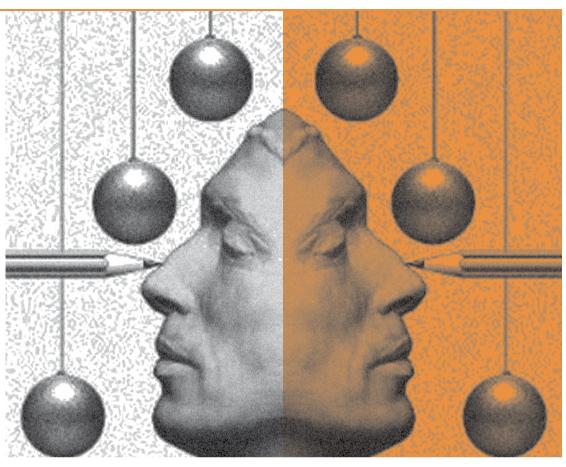
El punto de partida de estas reflexiones fue un trabajo publicado hace ya unos años en Valencia que se titulaba "El romanticismo alemán y la construcción del romancero como objeto de estudio" (Chicote 2000), en el que indagué las conexiones entre lecturas estéticas e ideológicas que diferentes teóricos alemanes y españoles habían hecho del género romancero, las cuales dieron como resultado su integración al corpus de la literatura "clásica" hispánica. En ese momento el estudio del romancero fue el disparador de diferentes interrogantes acerca de las particularidades del complejo proceso intelectual que determinaron la constitución de la literatura medieval española en los estudios críticos del siglo XIX. Sobre estas cuestiones, aún incipientes y abiertas al debate, deseo retornar en estas páginas, referidas ahora no exclusivamente a los romances sino a diferentes textos representativos de la literatura medieval. Con ese propósito en una primera parte me adentro en las distintas operaciones ideológicas y discursivas que se ubican con mayor o menor evidencia en la construcción de un canon y en una segunda parte de la exposición ejemplifico estos procesos en la delimitación de la literatura medieval española tal como se llevó a cabo en el transcurso del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX.

Hacia el comienzo de su libro *La larga revolución*, Raymond Williams (2003: 56), afirmaba que:

Sólo en nuestro tiempo y lugar cabe abrigar la esperanza de conocer, de una manera sustancial, la organización general (de la cultura, o en nuestro caso de la literatura). Podemos aprender mucho de la vida de otros lugares y tiempos, pero ciertos elementos serán siempre irrecuperables. Aun los que son recuperables se rescatan como abstracciones, y esto es de crucial importancia. Conocemos cada uno de ellos (los elementos) como un precipitado, pero en la experiencia vital del tiempo, todos los elementos estaban en solución, como partes inseparables de una totalidad compleja. Al estudiar cualquier período del pasado lo más difícil de aprehender es esa sensación vívida de la calidad de la vida de un lugar y un momento determinados: percibir cómo se combinaban las actividades específicas en un modo de pensar y vivir.

Según este análisis en cada período de la cultura se produce una tradición selectiva de las obras produci-

¹ Este trabajo fue publicado en F. Calvo y L. Amor (comp.), **El erudito frente al canon: filología y crítica en Menéndez Pelayo y Gaston Paris**, Santander, Real Sociedad Menéndez Pelayo, 2010. Agradezco a las compiladoras su autorización para que sea reproducido.



das, un repertorio de ciertas obras "representativas" de ese período entre toda la masa de creaciones, por ejemplo literarias, se hace hincapié en algunas y se las valora especialmente. Esa selección reflejará la organización del período en su conjunto, aunque esto no significa que más adelante, los valores y énfasis se confirmen. Dicha operación se puede observar con claridad desde una perspectiva historicista y, cuando es estudiada a partir de los comienzos de la modernidad, tienen especial importancia dos índices/ termómetros: el mundo editorial y las instituciones educativas y académicas consagradas a mantener viva la tradición. Dicha tradición selectiva, como la llama Williams (2003: 60), tiene facetas diferentes: conforma una cultura humana general, crea el registro histórico de una sociedad particular, pero también desplaza, deja a un lado, una zona considerable de producciones que formaban parte de esa cultura viva. De este modo la tradición selectiva sigue las líneas del crecimiento de una sociedad, pero como éste es complejo y continuo, la relevancia de una obra pasada en una situación futura es impredecible. De este modo surge la selección de un canon que se convierte en sumamente importante para el desarrollo de la alta cultura y la teoría del perennialismo educativo, según la cual la tarea de la escuela es conservar y perpetuar las conquistas de la humanidad.² En el marco de esta operación las instituciones académicas, a través de sus representantes más destacados, depuran la selección e interpretación del patrimonio recibido, producen bibliografía crítica y proporcionan listas, que conducen a la consolidación del canon. Se fija un conjunto de obras a las cuales se considera que, ya sea por su calidad, su originalidad, o por ciertos rasgos formales y temáticos, han trascendido en la historia y en la cultura occidental, sin perder vigencia y, usualmente se asocia este conjunto con las obras denominadas clásicas.

Pero todos sabemos que, muy puntualmente a partir del intento de consumación dogmática de Harold Bloom (1995), la construcción del canon está cada vez más bajo sospecha en los estudios de teoría y crítica literaria y que el cuestionamiento clave radica en la pregunta sobre la autoridad: ¿quién tendría el poder de determinar qué obras son

² El perennialismo educativo es una teoría representada por los tomistas y neotomistas que defiende la validez de verdades eternas y constituye la base estructural de la educación medieval. Según esta concepción, es función de la escuela aprovisionar la mente de conocimientos considerados válidos por su génesis sagrada que sirvan a la reproducción de las estructuras dominantes (Dewey 1971).



esenciales para ser publicadas, leídas y enseñadas? Ríos de tinta, a los que no aludiré, se han vertido sobre esta cuestión referidos a las literaturas de todas las épocas, pero sí creo que vale la pena detenernos en la literatura medieval, especialmente la española, para pensarla desde esta focalización debido a su misma especificidad. Si consideramos que las marcas diferenciadoras de esta literatura son: a) la agrupación de letrados en cenáculos independientes, b) la existencia y alternancia de los soportes materiales de la escritura manuscrita y la oralización en la génesis y en la reproducción de los textos, c) las modalidades particulares de difusión de los mismos (a veces causales y otras meramente casuales), d) la convivencia indiferenciada de textos historiográficos, filosóficos y ficcionales, que debe prevenirnos de la pretensión de estudiar la literatura antes de la existencia de la literatura en sí misma.

Todos estos factores propios de la literatura medieval determinaron la imposibilidad de acceder a la tradición selectiva antes mencionada, ya que no existió una clasificación hegemónica realizada por la cultura contemporánea a la creación, y determinó, en cambio, que en el siglo XIX se haya llevado a cabo una operación de redescubrimiento, que inevitablemente trató de reponer parcialmente y con múltiples deficiencias, hasta desconocimientos, las relaciones artista - obra - receptor y medio cultural en la literatura medieval española. Fue entonces cuando la academia europea decimonónica (macro-institución que es objeto de discusión en las distintas contribuciones de este libro) diseñó rumbos que actualmente continuamos transitando, debatiendo, ampliando



y contradiciendo.

Para comenzar el análisis de estas intervenciones intelectuales, podemos, en este punto, retrotraernos al pensamiento romántico. El romanticismo constituyó sin lugar a dudas un momento clave para la cultura occidental debido a su efecto bifronte: por una parte, su postura hacia el pasado reglamentó la mirada retrospectiva hasta la génesis del universo europeo, y por otra, se generaron en su seno prácticas culturales que proyectaron mandatos hacia el futuro y que se observan aún en nuestros días. El problema planteado por el Iluminismo francés acerca de la disociación de la modernidad con respecto a los modelos antiguos sigue presente para los románticos. Recordemos que en 1680 en una reunión de la Académie Française se plantea la Querelle des anciens et des modernes, querelle que para los románticos todavía está abierta, ya que piensan que el poeta antiguo había llegado a una perfección a través de su educación natural que no puede ser retomada por el poeta moderno debido a que está separado de la naturaleza por una educación artificial y por lo

tanto incompleta (Gumbrecht 1992: 84). Para los románticos la nueva conciencia del tiempo adquiere una construcción discursiva que otorga forma lingüística a ese pensamiento, elevando la instancia verbal, en su forma escrita, a un objeto autónomo que constituye una esfera independiente en el espectro de la cultura. A partir del Romanticismo la historia literaria y los estudios de los géneros que surgieron del afán clasificatorio desarrollado en la época, fueron la materia prima según la cual fue posible acceder a la comprensión de la historia y el modo privilegiado para modelar el futuro. Por su inspiración metodológica la historia literaria llega aún más lejos ya que encarna el espíritu de la historia (Geistesgeschichte), vinculado con el emergente nacionalismo alemán que formuló su objeto de estudio como la búsqueda del "espíritu nacional".

En 1808 Friedrich Schlegel afirma que el término "romántico" designa el espíritu particular del arte moderno en contraste con el antiguo o neoclásico, denomina a su propio tiempo como romántico con una historia específica conecta-



da hacia atrás con el género literario de los relatos de caballerías. La Edad Media se erige como el comienzo y el punto más alto del período cristiano que fue completamente diferente de la antigüedad y al final de cuyo recorrido los románticos se encuentran a sí mismos. Tres principios sociales denominadores comunes de ese pensamiento son identificados con la Edad Media: el monoteísmo, la constitución de la monarquía y la monogamia. Con idéntico propósito de hallar constantes en la evolución de la historia, unos años después Hegel en su Estética atribuye un género dominante para cada uno de los períodos que diferencia: la lírica al preantiguo, la épica al antiguo y el drama a la era romántica (Gumbrecht 1992: 89-91).

En este sentido, los ideólogos románticos se consideraron a sí mismos como el eslabón final de un proceso de autonomización y legitimación de los productos literarios que se había iniciado en la Edad Media y, en tanto letrados, filólogos, poseedores del lenguaje, asumieron una responsabilidad ante aquellos con quienes lo compartían: los miembros de la Nación. La historia

de la literatura será de aquí en más el instrumento para llevar a cabo esa legitimación: el escritor romántico escribe en el presente para el futuro de su patria, a partir de la evidencia de un pensamiento mágico que se ubica en el pasado (en un pasado no germánico) con la intención de formar a un receptor que se sienta representado en forma total por su escritura.

Me interesa volver sobre lo que acabo de destacar. Los teóricos alemanes no encontraron en su propia Edad Media demasiada evidencia literaria de este proceso y después de búsquedas vacilantes, el modelo cultural que reunía estos valores fue ubicado en la literatura española, especialmente la del Siglo de Oro, cuyo prestigio había sobrevivido a los embates del neoclasicismo francés, pero también, ya veremos, en la literatura medieval, aunque muchas veces en forma indirecta, distorsionada en ecos de otros tiempos y espacios. El interrogante de por qué España fue elegida como modelo pre-moderno, es respondido por Wlad Godzich en un esclarecedor análisis en el que afirma que cuenta con "the privileging of its own early modern times" (Godzich 1994: 77). España había alcanzado tras la finalización de la Reconquista, la expulsión de moros y judíos, su identidad territorial, étnica y religiosa, en torno a la aureola de un primer estado moderno, capaz de poner en marcha un aparato cultural, al mismo tiempo que se lanza a aventuras imperialistas dentro y fuera de Europa. Para los románticos alemanes, el romancero y el teatro áureo (Calderón en particular) se convierten en ejemplo paradigmático de este movimiento.

Pero antes me referí a ecos falsos y distorsiones, y éste es el signo de la primera aproximación crítica a la literatura medieval española. Tomemos, por ejemplo, el romancero, género especialmente útil al pensamiento romántico para recalcar la distinción entre la Naturpoesie (poesía de la naturaleza) y la Kunstpoesie (poesía de arte). Cuando los teóricos románticos dirigen su mirada hacia el romancero, posicionan en un mismo plano indiferenciado a los romances cultos, compuestos por reconocidos poetas de los siglos XVI y XVII, transmitidos a través de la nueva tecnología de la imprenta, y los romances populares, de génesis medieval, que rescatan con igual fervor con el propósito de validar la noción romántica de "pueblo poeta". Esta vacilación, entre lo culto y lo popular, se torna muy confusa y sólo podemos encontrar una explicación en el llamado a que España represente la perfecta corporización de una cultura, y esa presencia debe llevarse a cabo en forma continua en todas sus manifestaciones. Quizás es necesario agregar, que principalmente esta confusión se debe a la distancia lingüística y cultural entre



los teóricos y el objeto de estudio que vuelve a aparecer en reiteradas ocasiones.

Johann Herder (1990 [1773]) había sido el primero en acercarse con propósito laudatorio a las letras hispánicas. Después de haber calado en las literaturas griega y romana las desechó porque el afán de universalidad de dichos períodos las distanciaba de sus propósitos nacionalistas. El pensamiento de Herder se conectó obsesivamente con su interés por el origen de las marcas nacionales e identitarias (Morton 1982). Entendió la formulación narrativa como la base de la lógica de la vida y la génesis del lenguaje como la de la literatura de una Nación. En su teoría del lenguaje se exponen características diferenciadoras positivas para los universos de la oralidad y la escritura: cuando el lenguaje es todavía canción (oralidad) es rico en imágenes y posee una sublime armonía. En cambio, cuando se convierte en el lenguaje de la moral, se enriquece con expresiones políticas, pero la sublime armonía y las imágenes disminuyen; cuando el lenguaje se convierte en libro, se enriquece en conceptos, pero la armonía poética se convierte en prosa, la imagen se vuelve alegoría, y las palabras sonantes se pierden, en tanto lenguaje filosófico se torna más preciso, pero más pobre, pierde sinónimos y no respeta la armonía. Poéticamente es más perfecto antes de ser escrito, y filosóficamente es más perfecto cuando es sólo escrito; es más útil cuando es hablado y escrito. Herder afirma que se debe buscar el origen de las cosas y esa búsqueda se vincula con los Volkslieder.³ En Von deutscher Art und Kunst (1990 [1773]) Herder efectúa una valoración del hombre primitivo a partir de un humanismo abstractamente unitario, y, en

su énfasis por diferenciarse del estilo del arte dieciochesco, confunde las producciones desarrolladas según costumbres de otras épocas de modo indiscriminado, convirtiendo a Homero, Dante y Shakespeare en un todo "homogéneo". Se refiere específicamente a la literatura española en *Der Cid* y en los *Volkslieder* (Herder 1990 [1778]), pero, al decir de Ramón Menéndez Pidal (1953, I: 16), confunde como poesía popular los artificiosos romances moriscos, y considera:

la amarañada traducción francesa del muy tardío romancero de Escobar, nada disonante con el espíritu heroico y homérico que él percibía en la vieja leyenda cidiana.

Milá y Fontanals (1874: 73) afirma que Herder conoció el Cancionero de Romances de Amberes, las Guerras civiles de Granada de Pérez de Hita, el Romancero de Sepúlveda y el Romancero general, de los cuales tradujo directamente catorce romances para Der Cid (obra en la que ensaya el metro octosilábico). A pesar de esto no siempre escogía los mejores ejemplos, ya que cuando en 1778 reúne los Volkslieder incluye romances de las Guerras civiles de Granada, poemas de Góngora, del Parnaso español y de La Diana de Gil Polo, mientras que paralelamente afirma que la poesía popular vive en los oídos de la muchedumbre. De todos modos es importante destacar que, a pesar de sus incongruencias, las afirmaciones







de Herder constituyen el primer momento de la fijación del canon romancístico: este malentendido inicial se convierte en la base de todos los estudios posteriores, primero germánicos y más tarde hispánicos. Recordemos, en este sentido, el juicio de Milá y Fontanals (1874: 73-4):

Esta obra [Volkslieder] alcanzó gran boga en Alemania, que la ha adoptado en cierta manera como parte de su literatura nacional y contribuyó a promover los estudios harto más formales de los romances que después se han hecho.

Federico Schlegel en 1811 vuelve sobre la importancia del poema histórico del Cid ya que considera a la épica como el género que influye más inmediata y poderosamente en los sentimientos nacionales, y así también en el carácter de un pueblo, aunque continúa elogiando los romances, caracterizándolos como:

cantos nacionales, caros y atractivos para el pueblo y bastante nobles bajo el aspecto de las ideas como de las expresiones para que gusten a los hombres instruidos. (Milá y Fontanals 1874: 76)

Volverán más adelante sobre el tema Jacob Grimm cuando en 1815 publica en Viena la Silva de romances viejos, Fernando Wolf y Conrado Hofmann cuando en 1856 publican la Primavera y Flor de Romances, obra que dedican a Don Jacobo Grimm:

el primero que ha sabido escoger y apre-

ciar los romances verdaderamente viejos y populares de los españoles.

Tal como se destacó, en la historia crítica de la literatura, a la inversa que en la historia literaria, el Romancero precede a la Épica. Fernando Wolf había presentado en 1831 un extenso estudio sobre la Edad Media Española en el que se refiere al romancero y al Cantar de Mio Cid, siendo uno de los primeros que valoran positivamente al cantar de gesta (Milá y Fontanals 1874: 89).

A pesar de que en 1596 Juan Ruiz de Ulibarri había realizado la primera transcripción del códice de Vivar, en los siglos XVII y XVIII crece la recepción de la literatura medieval española, pero no su valoración. En 1779 ve la luz la edición del Cantar de Mio Cid de Tomás Antonio Sánchez, y podemos señalar que a partir de ese momento se consuma su ingreso en la historia de la literatura pero, bajo el imperio de la preceptiva neoclásica, aún queda cerrada la entrada al canon de la poética (Funes 2008). Es a mediados del siglo XIX cuando la revaloración romántica de la literatura medieval se reproduce entre los estudiosos españoles, y, de este modo, Agustín Durán en su Romancero general de 1851 sostiene lo siguiente:

[El Cid del Poema, de los romances y de las crónicas] es el monárquico, devoto y democrático: es el que representa ante el monarca los intereses del pueblo, el que defiende los derechos de éste contra la aristocracia, es el que eleva su voz contra los aduladores cortesanos que circuyen y corrompen a los reyes, y en fin, es el Cid que ha prevalecido como figura del espíritu nacional sobre el de la Crónica rimada, contra quien luchó durante algunos siglos. El Cid así considerado no tendrá más verdad histórica que la que tienen



todos los mythos análogos, pero también es cierto que cualquiera otro modo de representación, incluso el verdadero e histórico, no dará por resultado la figura del Cid popular, del ídolo que, después de haberlo creado a su imagen y medida, adoró el pueblo.

No cabe duda de que está construyendo el héroe paradigmático de la literatura medieval española, quien a partir de ese momento continúa un camino de consagración, consustanciándose con las diferentes posturas teóricas y críticas que se sucedieron. Así, la construcción heroica de Rodrigo puede desmarcarse de ese primigenio idealismo romántico para asentarse en realismo historiográfico que le imprime Menéndez Pelayo y perfecciona Menéndez Pidal a partir de exhaustivos estudios lingüísticos y textuales, llevando a su máxima expresión el concepto de verismo que le es totalmente funcional para diferenciar la épica hispánica de la francesa, negar toda filiación genética entre estas dos tradiciones, y proponer en cambio una común y antiquísima génesis germánica. Se suceden después las encendidas controversias teóricas entre individualistas y neo-tradicionalistas las cuales, en su primer momento, no hacen más que reeditar matices de un antiguo enfrentamiento entre Francia y España: por parte de Francia, acusaciones de un pasado negro español en el que se pretendió el gobierno y el dominio universal, junto con las denuncias de



tiranía y crueldad en la conquista de América (camino de dominación en el que seguramente fue pionera pero igualada y superada por las prácticas del colonialismo posterior), y por parte de España, la necesidad de diferenciación de una cultura y literatura que se había vuelto hegemónica y la posibilidad que daban para este desplazamiento los teóricos alemanes.

La visión anti-francesa de este canon medieval hispánico en ciernes, determina seguramente esta primacía absoluta de los estudios sobre épica y romancero, la denominada "juglaría", mientras que son postergados el estudio y la edición de los textos de clerecía, de indudable procedencia francesa. Por eso en un primer momento se rescató fundamentalmente la obra piadosa de Gonzalo de Berceo, que tempranamente fue dotada por la

crítica de un halo de ingenuidad, popularidad y auténtico fervor religioso. La opinión de que Berceo no pasaba de ser un clérigo ingenuo y bien intencionado, fue la extendida, incluso hasta el pensamiento de Marcelino Menéndez Pelayo, aunque sus juicios fueron, como en todos los casos, más precisos.

De Berceo ha hablado con más profundidad que nadie y con hondo sentido del misticismo católico el crítico alemán Clarus (Guillermo Volk.) También Fernando Wolf, Puymaigre y Amador de los Ríos le tributan justos elogios. Nadie le ha calificado de gran poeta, pero es sin duda un poeta sobremanera simpático, y dotado de mil cualidades apacibles que van penetrando suavemente el ánimo del lector, cuando se llega a romper la áspera corteza de la lengua y la versificación del siglo XIII. No tiene la ingenuidad épica de los juglares, pero



aunque hombre docto, conserva el candor de la devoción popular, y es en nuestra lengua el primitivo cantor de los afectos espirituales, de las pías visiones y de las regaladas ternezas del amor divino. Aunque poeta legendario, más bien que poeta místico; aunque narrador prolijo, más bien que poeta simbólico; aunque sujeto en demasía a la realidad prosaica, por su profunda humildad y respeto un tanto supersticioso a la letra de los textos hagiográficos, (Menéndez Pelayo, 1944, t. I: 168)

También recordemos las apreciaciones sobre Berceo de Antonio Machado (1964: 48) en *Mis poetas*, en las que quiere salvar del olvido por la vía de la sensibilidad a los autores del mester de clerecía, en la figura del buen clérigo de La Rioja, frente a la extremada valoración de la épica, y en especial del *Poema del Cid*,

que emprende el Centro de Estudios Históricos, con Menéndez Pidal a la cabeza (López Estrada 1977).

Por esa misma época, los demás textos de clerecía derivados de los textos franceses tuvieron poca atención por parte de críticos españoles, y apenas comenzaron las ediciones en manos de estudiosos ingleses, alemanes o franceses. Obras como Libro de Apolonio, Libro de Alexandre, Libro del Caballero Zifar, entran tardíamente en el canon y aún las novelas de caballerías que contaban con la atención temprana nada menos que de la obra fundacional de la novela moderna, el Quijote de Miguel de Cervantes, son postergadas por considerarlas derivación cristalizada de la literatura artúrica.

Aquí llegamos al tercer punto de este análisis: el edificio de la literatura medieval española continúa levantándose a comienzos del siglo XX a través de valores de diferenciación, mediante la búsqueda de una supuesta originalidad y será Marcelino Menéndez Pelayo quien insista en ello y defienda a capa y espada los textos españoles, debiéndose despegar en muchos casos de los preceptos morales imperantes. Citaré tres ejemplos al respecto: la obra de Don Juan Manuel, El libro de buen amor y La Celestina.

Don Juan Manuel es el cuentista medieval por excelencia para la crítica decimonónica. En Orígenes de la novela Menéndez Pelayo (1947, t.1: 138) comienza destacando la influencia en su obra de antiguas traducciones del árabe efectuadas en el taller alfonsí, oportunidad que aprovecha para reivindicar un aporte diferencial de España a la cultura europea medieval. También señala las relaciones de Don Juan Manuel con su tío Alfonso X y de este modo insinúa otro tópico diferenciador de la literatura española, el debate entre las armas y las letras que vivieron conflictivamente escritores como el mismo Juan Manuel, Garcilaso o Cervantes. Hasta tal punto Menéndez Pelayo considera importante la obra de Don Juan Manuel que refiriéndose al Conde Lucanor llega a decir que junto al Decameron de Boccaccio "comparte la gloria de haber creado la prosa novelesca en Europa..." (Menéndez Pelayo 1947, t.1: 139).

Tanto el *Libro de buen amor* y como *La Celestina* contaban para Menéndez Pelayo con la marca distinti-



va de la originalidad, por esta razón tuvieron su atención entre los primeros, pero ofrecían otros problemas no menores que debieron ser sorteados en esta primera etapa de la crítica hispánica: la dudosa enseñanza de valores religiosos y la construcción moral del héroe.

Con respecto al Libro de buen amor, en 1901 aparece la edición de Ducamin y en 1914 Cejador presenta la primera edición que usa los tres manuscritos. Menéndez Pelayo (1944, t. III: LXXIII) no sólo es quien otorga el nombre al texto misceláneo sino que se explaya del siguiente modo:

Considerado como poeta, el Arcipreste se levanta a inmensa altura, no sólo sobre los ingenios de su siglo, sino sobre todos los de la Edad Media española, sin excepción ni ofensa de nadie, y reconociendo desde luego todo lo que valen en géneros diversos un Ausias March, un Juan de Mena, un Santillana, ambos Manriques, para no hablar de los poemas anónimos y populares. Hay quien tiene más intimi-

dad de sentimiento lírico que el Arcipreste: muchos le vencen en la nobleza de las fuentes de inspiración; casi todos le superan en el concepto poético de la vida; pero en dos cosas capitales él lleva ventaja a todos. Escribió en su libro multiforme la epopeya cómica de una edad entera, la Comedia Humana del siglo XIV; logró reducir a la unidad de un concepto humorístico el abigarrado y pintoresco espectáculo de la Edad Media en el momento en que comenzaba a disolverse y desmenuzarse. Y tuvo además el don literario por excelencia, el don rarísimo o más bien único hasta entonces en los poetas de nuestra Edad Media, rarísimo todavía en los del siglo XV, de tener estilo.

Cuando Menéndez Pelayo se refiere a *La Celestina* la ubica en segundo lugar después del *Quijote*. A propósito de la edición de Kraft (Vigo, 1900), destaca de su anotador

El joven y ya ilustre filólogo don Ramón Menéndez Pidal, que ha cuidado de la corrección del presente libro, ilustrándole con útiles notas, y señala lo siguiente:

Figuras de toda especie, trágicas y cómicas, nobles y plebeyas, elevadas y ruines, pero todas ellas sabia y enérgicamente dibujadas, con tal plenitud de vida, que nos parece tenerlas presentes. El autor, aunque pretenda en sus prólogos y quiera en su desenlace cumplir un propósito de justicia moral, procede en la ejecución con absoluta indiferencia artística; y así como no hay tipo vicioso que le arredre, tampoco hay ninguno que en sus manos no adquiera cierto grado de idealismo y de nobleza estética. Escritas en aquella prosa de oro, hasta las escenas de lupanar resultan tolerables. El arte de la ejecución vela la impureza, o, más bien, impide fijarse en ella. Esa misma profusión de sentencias y máximas, esos recuerdos clásicos, esa especie de filosofía práctica y de alta cultura difundida por todo el diálogo, esa buena salud intelectual que el autor disfruta, y de la cual, en mayor o menor grado, hace disfrutar a sus personajes más abyectos, salvan los escollos









de las situaciones más difíciles, y no consienten que ni por un solo momento se confunda esta joya con los libros torpes y licenciosos, igualmente repugnantes al paladar estético y a la decencia pública. Digno será de lástima el espíritu hipócrita o depravado que no comprenda esta distinción. (Menéndez Pelayo 1941: 235)

Hasta aquí llegan las ejemplificaciones y citas que intentan responder al interrogante inicial de este artículo de un modo conciliador: la exégesis crítica a la que fueron sometidos los textos medievales españoles durante el siglo XIX constituyó el método para legitimar su ingreso en el canon académico que se estaba construyendo. La crítica romántica, ambigua y vacilante, portadora de concepciones abstractas y caracterizaciones equívocas, marcó el punto de partida. Bajo el ala de los estudios románticos, la literatura medieval española se edificó confundiéndose, en algunos casos, con el prestigio de la literatura del Siglo de Oro a partir de la construcción de un imaginario de valores nacionales y la aplicación de una rigurosa metodología filológica. Todo esto determinó la sujeción a valores estéticos con un claro trasfondo ético y, por consiguiente, ideológico.

A partir de ese "descubrimiento" romántico se pueden diferenciar claramente tres etapas en la fijación del corpus académico de la literatura medieval española: una etapa inicial con predominio absoluto de los estudios sobre romancero y épica, conectado con la difusión de los valores heroicos en la esencia del nacionalismo, una segunda etapa en la que se reivindica la religiosidad cristiana (específicamente católica) de autores como Gonzalo de Berceo y Jorge Manrique, y una tercera etapa en la que se privilegia una originalidad diferenciadora de las letras hispánicas, representada por los abordajes a las obras de Don Juan Manuel, El Libro de buen amor y La Celestina.

Este recorrido permite asimismo reconstruir de qué manera las diferentes líneas de análisis filológico se conectan con los movimientos socio-culturales desarrollados en Europa en un largo siglo que podemos extender desde la revolución Francesa hasta la Primera Guerra Mundial. En las décadas siguientes los avatares de la Guerra Civil Española y el posterior aislamiento de España en los primeros años de la dictadura franquista determinaron que debiéramos esperar a la segunda mitad del siglo XX para asistir a la ampliación del canon de la literatura medieval a partir de los estudios desarrollados fuera de España, en los ámbitos académicos hispánicos del exilio, latinoamericanos y anglófonos, y, después de la muerte de Franco, en el florecimiento de una sólida y prolífica tradición en la misma península. De hecho podemos afirmar que la reflexión sobre la existencia de un corpus literario medieval más amplio, integrador y polifónico se encuentra en el eje de los debates académicos actuales □



Los misterios del quehacer poético LA PALABRA TEMIDA



Bajo los puentes

Llámenme así. No importa cómo. Se trata de agostar la rosa del olvido.

Si crece, si creciera en su cauce de espinas, ni yo recordaría mi cara.

Vería, frente al espejo, a este desconocido sin espada ni flota, lamiendo como un perro el hollín de la vida.

Algo.
Algo que diga
alguien.
Que me acuchille el frío
con un aliento ajeno
hasta parirme nombre.

Despojamiento

Desgajada de rosas, de nubes de rosas, de polvo de rosas. Sin ir más lejos, ayer, del polvo de un pétalo de rosa.

Y este día que invita con la furia de un ciego a podar el pasado hasta la oscuridad, hasta la tierra negra que sueña semillas del polvo de un pétalo de rosa despinada.

Sin palabras

Había una taza.
Volcada.
Ingenua.
Sin hélices.
Manchas oblicuas.
Cielos tachados.
Persistencia
ante el ocaso de una lluvia
doliente de bostezos,
de herrumbres.

Moría por sobredosis la espera de un terrón, del lienzo lírico.

Por fuera un gnomo gris juntaba las cenizas, el rictus palo santo donde ardían sus dedos.

Mnemósine in vitro

OBJETO CULTURAL NO IDENTIFICA

Tanta lluvia ha caído. ¿Cómo pudieron secarse el pan, el piso, estos papeles? ¿Qué tempestad de soles? ¿Qué maremoto-beso? ¿En qué piel de lagarto se agosta tu paraguas?

Tam

Clar
Ra
Rat
Rata
Plan
Plan
Plan
Sigue la lluvia vomitando en mis
tripas,
en mis abecedarios,
anegándolo todo,
hasta las nueve musas
que duermen en mi espalda.

Poco le ha de faltar a este espejismo para parir su cauce.
Mi baldazo aprendiz admite el eco, la escoba, el afán dominó del hechicero.



Re menor, La mayor

Entre tanto día refulgente, sórdido, cielos de óleo, soles cuadrados, pisos al agua... ...ciénagas de prodigio, pariendo en latidos, en escamas, por podredumbres.

Como el sueño de un guardabosque la conciencia alcanza sonidos de vigilia. Saca un ojo de la cama. Se vislumbra.

El día ya no duerme. Ni siquiera en la noche más lóbrega.

Dos piernas transitan contra el viento.

Sin salida

En las alas se vuelan los días. De tanta sed los días las secan. Resquebrajan. Hasta que vuelan las alas. Se vuelan.

Efímero, el blanco las cubre. Son medias suelas de alas.

Casi un milagro el gris en el umbral de un purgatorio henchido.

Es de llanto la pluma. Escupe el nuevo encierro de lo inocuo.

Carta a Beatrice

Cuando vuelva
será preciso
el suelo sin baldosas,
el patio sin aljibe,
la cocina sin pan,
el cuarto sin ventanas,
la cama sin cobijas,
el baño sin espejo,
tus ojos sin premura.

He buceado el vacío de días oscuros como lavas. No deseo la muerte del eclipse.

Me conforma la ochava lisa que circunda la casa, el gusto de empezar a no morir entre sus grietas.

Gravámenes

De la bruma.
Del color inhóspito.
Del grito desmedido.
A la luciérnaga.
Al arco iris.
Al beso del viento.

El resto de la vida en un cofre, aguardando su turno, santiguándose, mirando de soslayo el dolor de la ida, la vuelta. El dolor de la vuelta, la ida.

Arte y Literatura

La palabra temida

Flotaba
y el piso estaba quieto.
Implosiones,
voces desnudas,
marea de palabras.
Como suspiros
ayer silbidos,
chiflidos,
gritos,
otro escenario.

Pensé estar en el sueño que desmiente vacíos, mientras destripa cofres.

Equivocada. Evanescente. Me tulizaba. Y los zapatos firmes.

Pasaron horas alas, sin hélices ni tiempo. Hasta yo, ¿con manos invisibles? ¿ojos azules?

Sobre el vientre jaspeado de aquel pecho nacieron las primeras hebras. Me aferraba a la silla como a un bote sin remos.

El piso, un alud, una torre ultrajada en su marfil más intimo.

Nunca más nomeolvides

Nomeolvides.
Miles de nomeolvides.
El nombre apuñalado.
El cuerpo como un junco.
Sin peso,
sin prestancia.
Que flota.
Que no sabe que flota.
Y el agua,
que lo arrastra,
que lo hunde
Y brota un nomeolvides
de su noche.

Venganza de ruido el Nomeolvides. Perfume de hijo pródigo. Regresa en bofetadas de memoria.

El eco es un jardín. Aún no sabe que existe.



Homenaje

Honor y gloria, por siempre

Javier Adúriz Poesía argentina Fallecido la tarde del 21 abril de 2011



Palabra de honor

Antes de irme voy a colgar la ropa en una percha

Senda

A cada paso vas hundiendo tus pie: en otra carne.

¿Me bendice?

Cansado de la corte, Tzu Mei, es hora del ermitaño. El bosque llama. Vea no es que desprecie la compañía humana, la detesto nada más. No quiero a nadie. El odio pareciera inapropiado, pero sueño con los monos y su parla difusa y río, como hace tanto tiempo. Creo que cada flor consuma una fiesta natural. A esta altura de mi vida, si fue vida la mía, debiera encontrar el humor como pulso de las horas perdidas. Discutir con las ranas puede ser un don, ¿no? Lo mismo, percibir cada gota en el filo de las hojas, del sombrero... De La verdad se mueve (2008)

Maestro, siempre estarás con nosotros Analía Mehlber



Resonancias

Carlos Martins

Para los egipcios, el único animal hablador era el gato, decía un como que lograba unir las dos puntas magnéticas de su bigote.

José Lezama Lima

Estoy, ahora, mientras escribo, aquí, en la otra orilla, amarrando la barca cargada con cajas negras al muellecito que, aún estando el agua así, calma, espejeante, sumisa ante los rayos del sol que descienden por su interior para indagar el mundo móvil que la habita, muestra su precaria estabilidad, mientras él, el que allá hace una maniobra impecable con el remo izquierdo para acercar con pericia la barca al muellecito de tablas ya casi podridas en las que se evidencia la implacable constancia del tiempo, desciende con una cuerda en la mano y amarra la embarcación a un pivote cubierto de musgo, y luego, camina por el breve trecho del muellecito sin necesidad de sopesar la distancia entre las tablas, tal vez, por demasiado conocidas, tal vez, porque entre su cuerpo que se desplaza y el lugar hay, por así decirlo, un íntimo festejo mutuo de reconocimiento, entonces, se sienta sobre la arena y se seca el sudor de la frente con un pañuelo sucio de algodón azul

> ¿qué es la vida? una gota de vino diseminada en el mar

mientras contemplo, solitario y distante, escri-

bo, ahora, que estoy allá, en la orilla opuesta desde la que escribo, recorriendo nuevamente el trecho de tablas casi podridas que se balancean a pesar de la calma casi perfecta del agua, hacia la barca cargada con cajas negras que, por la distancia, no se sabe muy bien si son de metal o de madera, incluso, tal vez, de un cartón resistente o de otro material cualquiera que, para el caso, no es tan importante precisar, entonces, el pañuelo, después de secar el sudor, deja entrever con claridad las manchas, se tiñe de un azul más intenso, entre los dedos que lo hacen un bollo y lo guardan en el bolsillo trasero del pantalón de fajina, mientras él, siempre con una lentitud eficiente que demuestra, no cansancio ni holgazanería sino, el oficio reiterado durante años, sube a la barca, inmóvil sobre el agua calma, en claro contrapunto con el vaivén del muellecito desde el que él, con un pequeño salto elástico, regresa a su embarcación e inspecciona una a una las cajas negras, de un negro opaco y uniforme, y se acuclilla, en un movimiento mecánico de las piernas que evidencia la cotidianeidad de la operación y, al azar, siempre con una mesura que parece el resultado de un cálculo instintivo, agarra una de las cajas que, por la tensión que trabaja las facciones



de su rostro, casi una máscara de puro esfuerzo detrás de la cual es difícil, ahora, reconocerlo, parecen aún más pesadas de lo que uno, en principio, hubiese creído

> ¿qué es el tiempo? un pájaro errante entre lotos azules

aquí, sobre la hoja blanca, de un blanco deliberado que hiere, en conjunción con la intensa luz del mediodía, la mirada, donde escribo y ahora ya no puedo percibir la inscripción de palabra alguna, tal vez, por el trazo diminuto y contraído, casi opresivo, diría, una cualidad adquirida con el tiempo que ya me es imposible modificar, manifestada en mi propia escritura, una vez dispuesta sobre el blanco incandescente de la página, se torna irremediablemente ilegible, incluso para mí, lo que hace que en última instancia, escribir se asemeje a encubrir y, pasado un tiempo, no años ni días sino, apenas unas horas, o un instante en que mi atención se fuga de la tarea misma de escribir, del acto de transcribir lo que pienso, imagino o siento, cuando regreso, si es que regresar es la metáfora adecuada, de cierta dispersión, sólo hay, como ahora, manchas de

tinta sobre la página en blanco, los dos párrafos anteriores y éste, aún inconcluso, destinado tal vez al fracaso, ostentan su presencia como un enigma que me interpela, y allí, de repente, una sombra comienza a cubrir, al principio, el borde superior de la página, luego, la página, mi mano y parte de la mesa rústica en la que escribo y, al mismo tiempo, pero sin coincidir plenamente con la aparición inicial de la sombra, un golpe leve en el hombro derecho, la sensación de cuatro nudos móviles que descienden sujetándose con sus garras a la lana rígida del suéter, hasta encontrar sobre la mesa su rincón adecuado, más bien, el espacio habitual de su compañía somnolienta, me mira y se recuesta, flanqueando con su cuerpo arqueado la página, que ahora, me intimida con sus tres manchas inescrutables

¿qué es el alma? una hoja de otoño en el cauce de un río

desisto, entonces, por un instante, de escribir, para acariciar ese pelaje atigrado, tan hermético como esas inscripciones criptográficas que parecen cerrarse cada vez más sobre sí mismas, alejándose, creo, en



busca de su hábitat originario, mientras la sensación placentera que me embarga al acariciar esa trama de grises me recuerda, sin pensarlo, en el interior mismo de la sensación que, por la cadencia suave del ronroneo y la delicada danza de movimientos, intuyo, es un placer compartido, tal vez, diferente en cuanto a la cualidad, pero no, seguramente, en cuanto a la intensidad, ceremonia efímera que, como el amor, ratifica nuestra presencia como un ritmo escandido de encuentros que nos sustraen momentáneamente del sello indeleble de la muerte, y allí, en ese pelaje tibio y sensual que parece custodiar todas las respuestas, mientras mi mano lo recorre, una y otra vez, aunando la sensación de una cercanía perfecta y el ostinato melódico del ronroneo, recuerdo que alguien intuyó, y luego, tuvo la plena certeza, de ir develando allí, con paulatina paciencia, la escritura secreta de alguna divinidad

¿qué es la verdad? caballos apareándose bajo la lluvia de primavera

siento, entonces, un ruido de agua astillada, y veo, en la otra orilla, una barca que se acerca al muellecito de maderas casi podridas y, con cierta pericia que no sé muy bien cuando aprendí, acerco la embarcación y la amarro a un pivote cubierto de musgos y, con un saltito elástico, subo al muellecito y lo recorro con minuciosa cautela, sorteando los intersticios entre las tablas hasta llegar a la playa desierta donde me siento y, mientras simulo que me seco el sudor de la frente que efectivamente está cubierta de sudor, por lo cual, en realidad, entre simular que me seco el sudor de la frente y secármelo efectivamente, tal vez, no haya diferencia alguna, entonces miro, subrepticiamente, hacia la otra orilla, donde alguien, sentado a una mesa, parece estar contemplándome, subrepticiamente, mientras simula escribir sobre una hoja blanca, de un blanco tan intenso que hiere la mirada, entonces, me paro y simulo que camino sobre los tablones titubeantes del muellecito hasta descender a la barca, con un saltito elástico, y allí, me acuclillo y contemplo las cajas negras, cada una de un tono específico de negro que sólo, luego de años de experiencia, es posible comenzar a discernir, entonces, agarro una de las cajas, en principio, por pura intuición o azar, aunque sabiendo, que no hubiese sido posible agarrar más que esa caja que, en este caso, no sólo se trata del matiz adecuado de negro, sino también, de su



textura suave, casi sensual, amuleto que me justifica, en cierto modo, cuando regreso nuevamente a la orilla

¿qué es el amor? un gato dormido bajo la sombra del tiempo

me asombra, de repente, mientras escribo, constatar que puedo, al mismo tiempo, escribir y contemplar, en la otra orilla, un grupo disperso de cajas negras, no muy lejos del muellecito de tablas casi podridas que creo, tal vez, en otro tiempo haber frecuentado, cuando aún era posible ir hasta allí con una barca y amarrarla al pivote cubierto de moho que, si mal no recuerdo, estaba en ese tiempo pintado de un blanco intenso, casi una señal o una advertencia, un sutil mecanismo de seducción que parecía invitar, con cierta cortesía impersonal, a dejar sobre la arena un grupo disperso de cajas cuyos matices de negro que, por cierta impericia o fatiga premeditada de la contemplación, uno asignaba como un negro opaco y uniforme aunque, considerando bien las cosas, al ver detenidamente las cajas cargadas en la barca, que ahora se aleja, mancha solitaria viajando hacia el ocaso, presentaban, más



bien, casi infinitos matices de negro que asediaban a la imaginación y la palabra, un aspecto enigmático, si uno tiene en cuenta que era imposible saber, por ejemplo, quién había cargado las cajas negras en la barca o, más enigmático aún, cómo uno había llegado hasta allí y comenzaba a disponer, seguramente contra su propia voluntad, las cajas negras sobre la arena, siguiendo un orden y una disposición que eran dictados, después de todo, por una intuición lindante con el instinto que creaba, en cierto modo, la necesidad urgente de alejarse de allí, como si se estuviese configurando, o profanando, un espacio donde, ante la duda, se actuaba con la precaución de que cierta presencia divina, o al menos, las huellas antiguas y endebles de una divinidad habían quedado inscriptas, o se iban gestando, en esa disposición aleatoria de grupos dispersos de cajas negras, ahora inaccesibles, por el desmoronamiento paulatino que, día a día, sufre el muellecito de tablas casi podridas que caen, una a una, a pesar de estar el agua calma, casi inmóvil, sumisa ante la luz que bosqueja trayectos sobre el espejo de su superficie, y sólo deja entrever, pequeñas manchas de moho que, en otro tiempo, si es que alguna vez estuve allí, habían estado adheridas al pivote de amarre que casi invitaba, desde la lejanía, a acercarse, allí, con una embarcación

¿qué es el hombre?

...

veo, entonces, mi sombra descender, lentamente, primero, como una mancha sobre el borde superior de la hoja de un negro intenso, tan intenso que provoca un placer súbito a la mirada, luego, cubriendo la página y la mano que va trazando sobre la misma un mosaico laberíntico de signos que reconozco y leo como la faz única y múltiple de la verdad, reír el cuerpo, las ideas, reír verdad, mientras me sujeto con mis garras al brazo de él, que deja, ahora, por un instante de escribir, para permitirme descender plácidamente sobre la mesa de tablas cubiertas de musgo, y luego dar un rodeo, ante esa presencia que parece comenzar a tomar vida sobre la página, recostarme, entonces, flanqueándola, mientras su mano recorre mi pelaje y despierta, casi sin darme cuenta, un sonido monótono que vibra en mi garganta, y a través de ese contacto ilusorio, creo, o casi puedo asegurar, que él, el que ahora escribe, en la otra orilla, sobre la arena, su única sentencia ilegible, su voz que muere con su muerte porque habita en el devenir, distante, alejándose cada vez más de mi doble muerte que discurre por la eternidad del instante, y así, casi involuntariamente, mi mano se alza y roza, sin saber muy bien por qué, con mis uñas crispadas ese cuello pálido, remoto, manchado ahora por un hilillo de sangre, entonces, me paro, y camino alrededor de la página, trazando una espiral con mi cuerpo eléctrico, eco que llega hasta mí desde el futuro como una ecuación de depurada alquimia, mientras mis pupilas, que contemplan todo con minuciosa atención, parecen resguardar el paisaje que lentamente se reduce a nada, una nada que ahora habita en mí, desgarrada de la sucesión, y cuando llego, nuevamente, al punto de origen, miro la página negra, de un negro espeso y brillante, casi viviente, o viviente ya, ingreso entonces en su interior, con un saltito elástico, con la certidumbre de portar en mí un mundo, y al llegar a su centro, siento que lentamente me diluyo, en ese tejido de signos blancos, o negros, de un blanco o un negro iridiscente, que se confunden, como si fuesen las caras de una moneda de un solo rostro, y aquí, ahora, en este aquí y este ahora que ya no me pertenecen, mi conciencia siente, antes de disiparse, que en esa incipiente (...) se cumple el pleno acontecimiento del sentido, entonces, todo... comienza 🗆

Fotogalería OCNi



Bienvenidos al mundo visto por mis ojos

Amalia Retamozo

Recuerdo que tenía seis años y había un cuadro con una fotografía de mi padre mirándonos.

A los seis años descubrí la fuerza de las imágenes. Debíamos portarnos bien porque mi padre miraba desde una foto y luego contaba... La solución era sencilla: dar vuelta el cuadro.

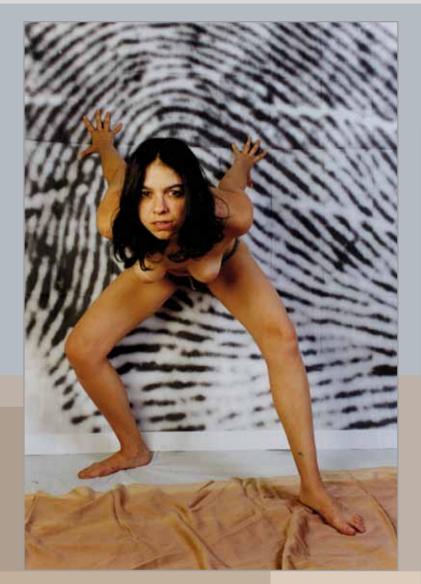
¿Qué poder tenía la fotografía para que mi padre muerto pudiera verlo todo?

Desde el principio también la fotografía estuvo ligada a la memoria y creo que en un momento lo que intentaba era cambiar unas imágenes por otras.

Hoy la fotografía es para mí, un modo de expresión. Lo que hago, es mostrar cómo se ve el mundo desde mis ojos. El desafío, es mantenerme despierta y encontrar un nuevo modo de ver las cosas.

Nadie ve solo con sus ojos, vemos con nuestras almas.











EL Regreso Infinito Diego Fasoletti

EL Regreso Infinito nos cuenta la historia de un retorno desesperado, un retorno que es una fuga donde la identidad es el punto de partida y de llegada; y en la prisión que imponen ambos

extremos; un personaje, desnudo, despojado, revela un intrincado mecanismo de fuga... se propone nacer cada día, volverse a la existencia intrauterina de un modo bizarro para luego volver a ser con la vaga esperanza de haber alterado su destino, ignorando que la construcción del mismo está oculta detrás de ese mecanismo de la asfixia

Fotogalería



Un día en la vida de Eva

Graciel Bazán

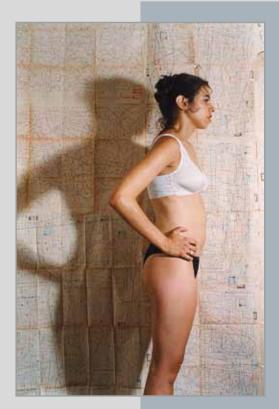
Un día en la vida de Eva transita a través de la mirada aguda de Amalia Retamozo, mostrando imágenes de profunda sencillez.

La búsqueda se da a través del juego de espejos, partes fragmentadas, iniciando un reencuentro en la propia mirada y en la de los otros, buscando el espacio interno que transformará para ser un todo.

Significativo día, en el que Eva inicia un cambio que posibilitará otra mirada y el intento de salir en otra búsqueda con una nueva identidad.

Su mirada es fragmentaria, no porque renuncie a la totalidad, sino porque la busca en los detalles casi invisibles.

Walter Benjamín











El Recorrido de la Memoria

Eduardo López

El Recorrido de la Memoria es una muestra para hacer pensar, para reflexionarla en su conjunto. En su trayecto de 10 años de concentraciones llevadas a cabo en Plaza de Mayo y alrededores nos plantea la necesidad de recordar el comienzo de una de las etapas más salvajes de la historia argentina.

En sus imágenes estamos los sobrevivientes de un estado sin ley, aquellos que desde nuestros trabajos y nuestras casas tejemos día a día la democracia.

Este recorrido es tan necesario porque las cosas que se olvidan son aquellas que pueden volver a ocurrir, ya que sin memoria se pierde la identidad, es por ello que es imperioso que las fotografías de esta muestra lleguen a la mayor cantidad de gente posible.

Esta muestra que comenzó a caminar la semana del 24 de Marzo de 2007 en la Facultad de Ciencias Económicas, tiene la importancia de poseer un valor documental incalculable no sólo por la calidad de sus imágenes y por el trabajo de graficar pacientemente el último decenio de las marchas, también radica su importancia en el ojo profesional de Amalia Retamozo que brinda un elevado valor artístico y estético.

Cada imagen se convierte en un relato en el que cada toma nos habla en hechos, en miles de historias de gente común que comparte un compromiso y el mismo dolor.

Finalmente como los espacios públicos son lugares donde no hay exclusiones de ningún tipo es bueno y saludable proponer muestras en las que el arte se acerque al público desprevenido, que no espera encontrar en estos sitios muestras que conjuguen una variedad tan rica de elementos.





Tomás Abraham | Entrevista

Por Martín Aleandro y Carlos Martins



1)¿Cuáles son, a su criterio, los temas principales que están en debate en la filosofía actual?

Los que nos plantean la política y las ciencias. Finalmente, no estamos lejos de la definición de Althusser de la práctica filosófica: el ejercicio del pensamiento determinado por las ciencias y la política que traza líneas de demarcación en lo ideológico. Según Foucault, la filosofía como política de la verdad.

En este sentido lo que se refiere a la "vida", llámese biopolítica, bioética, sin juzgar el modo en que se enuncian en la actualidad – por lo general o son edificantes o catastrofistas, son temas que tienen relevancia. Por otro lado los efectos políticos de las religiones históricas, las mutaciones culturales que empujan el eje del poder al Este, también tienen peso civilizatorio y modifican a la historia del presente.

Le agrego la economía no como disciplina técnica sino como lenguaje valorativo a partir de nociones como empresa, competencia, marketing.

Le sumo el tema de la espiritualidad, en el sentido de conversión subjetiva y sentido de la existencia. Por lo visto, nada demasiado nuevo.

2) A veces se tiene la impresión de que existe una fuerte desconexión entre la filosofía y el contexto socio-político, es decir, que la filosofía se ha tornado un asunto eminentemente académico. ¿Qué opina al respecto? ¿Qué función debería cumplir la filosofía en la época de la globalización?

No se trata de globalización, que ha hecho del globo un zepelín con dirección desconocida. Es inevitable que las universidades sean centros de formación y difusión de la filosofía. Pero no son los únicos. La filosofía es uno de los modos en que se lleva a cabo el oficio de pensar. Pensadores, intelectuales y filósofos no son lo mismo, pero tanto unos como otros a través de la palabra interpelan a los juegos de lenguaje y a las formas de vida de nuestro presente.

Los pensadores a través de una dispersión imprevisible de procedencias. Pessoa, Gombrowicz, Paul Veyne, G.K Chesterton, Borges, Glenn Gould, Primo Levi. La novela, la poesía, las artes en general como también las ciencias, son fuente de los más ricos aportes





en ideas y pensamientos a la cultura moderna. Los intelectuales intervienen en la esfera pública, en el espacio común, en la polis. Foucault, Sartre, Russell.

Los filósofos remiten a la tradición de pertenencia, en sus actos de lenguaje filosófico dan cuenta de su procedencia y evocan a otros filósofos.

Esta división no es de casilleros sino de orientación con el objeto de distinguir actitudes frente al ejercicio del pensar.

3) La ciencia cuenta con la corroboración empírica para establecer sus verdades "provisorias"; por el contrario, la filosofía carece de un criterio estricto de validación (de allí, tal vez, que a lo largo del siglo XX se hayan postulado múltiples teorías de la verdad). ¿Cómo considera que el discurso filosófico se legitima en términos de su aspiración a decir una "verdad" sobre lo real?

La filosofía no se legitima. No tiene sanción. Existe por el hecho de que hay filósofos vivos y no por la eternidad de un género. Su utilidad es la de interpelar desde el no saber a las autoridades que sí legislan en



nombre de la Verdad. No hay progreso en filosofía, Wittgenstein no es superior a Platón, su discurrir no es acumulativo.

Hay una fuerza de ignorancia en la filosofía desde sus inicios: el sólo sé que nada sé, de Sócrates, que interpela, es decir enfoca la atención sobre el poder de la palabra y su función de veracidad. Con esto abre un espacio y genera una discusión, con lo que pondera la contingencia frente a la inmovilidad de lo necesario custodiado por la Ley, lo Real, la Ciencia.

4) ¿Considera que el problema de la educación es una prioridad absoluta entre los problemas de la humanidad (en el supuesto de que todo otro problema requiere la pre-

via solución del problema educativo), o que está al mismo nivel de ellos?

El hambre, la degradación de la vida, la crueldad del poder, no son separables de la educación. Tenemos que sacar a la educación de su identificación con el aparato escolar. Un jefe de Estado es un educador, un periodista también, una autoridad religiosa. La gente forma sus ideas y opiniones en sociedad a partir de múltiples canales. Además, la educación en su sentido específico, es un asunto de supervivencia. El analfabetismo, la mala formación en ciencias y letras, la negligencia educativa, son un factor de opresión a futuro. Destina a las nuevas generaciones a la marginalidad y a la exclusión de los tiempos que se avecinan.

5) Varios de los más grandes filósofos del siglo XX (Heidegger, Sartre, Deleuze, etc.) han producido agudas reflexiones sobre el hecho artístico, prestando especial atención a la literatura. ¿Qué temas de interés para la filosofía considera que están en juego en el arte actual?

Las artes interesan al filósofo, porque es probable, además, que su quehacer también sea un arte. El jue-



go, la creación, la tensión con el material, la incertidumbre, hacen a la filosofía pariente de las artes.

Hay artistas que han escrito sobre nuestros tiempos de un modo que producen encuen-

tros inevitables y decisivos para todo aquel que es aficionado a la filosofía.

6)¿Cuál es, a su criterio, la causa del goce estético?

No se sabe. Los neurólogos no sirven para responder a este misterio. Los románticos son los que más han sabido sobre el tema, desde el primer gran romántico, me refiero a Kant. Detener el tiempo, acceder a otra dimensión, manipular lo inalcanzable, estar cerca del KUN, lo que en árabe para el islam es la cifra de la existencia de cada uno de nosotros. ¿Qué es esto!?, es el asombro ante el tapiz de la vida, nos deja anonadados. El arte es el dar forma a esa nada.

7) Se podría afirmar que con la postmodernidad se produce un declive radical del discurso utópico. ¿Estima que es posible pensar aún en términos de utopía? ¿En qué sentido?

Las utopías viene con retraso respecto de la velocidad en que se transforma la realidad. El mundo tiene una aceleración que en términos de diez años presenta panoramas que hace de los ficcionalistas lactantes seniles. La necesidad de utopía tiene algo de reaccionario. Proviene de quienes rechazan el mundo post 89 y hacen de la melancolía su único consuelo para el inevitable envejecimiento de sus vidas.

La aventura de la historia, tanto a nivel individual como social, prosigue, y está en las manos de los que tienen, conservan, e incrementan sus energías vitales. En ese sentido soy spinoziano.

8) ¿Piensa que el sistema democrático continua vigente, o debe ser superado?

El sistema democrático es el que piensa en términos de mayorías. Desde Hobbes es el horizonte del pensamiento político. Pero no se relaciona necesariamente con el símbolo de la libertad. La idea de democracia tiene que ver con la importancia de lo "común y ordi-

nario", del bienestar de los cuerpos, de la utilidad de lo social. Por eso puede haber democracias fascistas o fundamentalistas. La democracia cuando se agrega a la idea de república adquiere entonces, sí, una especificidad orgánica que remite a la división de los poderes, a una estructura política relativamente autónoma de lo social, y a los límites del poder.



9) En su opinión: ¿la acción ética tiene como finalidad a la felicidad general?

No, no tiene que ver con le felicidad. Por varias razones. Una es la de Kant, el ideal de la felicidad es un derivado del egoísmo, y éste es amoral. Los antiguos entendían por felicidad un ideal de inmunología respecto del azar de la vida, por lo tanto felicidad es seguridad, consecuencia de una ascética de control de sí y mesura.

La ética para otros tiene que ver con un ejercicio de la libertad, no puede haber ética apéndice a un poder. La ética comienza como un desprendimiento de la sujeción ya sea política o idiosincrática. En caso contrario es moralidad, sometimiento a un ideario colectivo que se autoprotege.

Creo que la ética tiene que ver con la consciencia y la culpa, es la voz interior que nos presenta al otro. Es la voz gregaria que nos hace vernos a nosotros mis-

mos en relación de proximidad. La presencia del prójimo. Limita la codicia y hace que el instinto de conservación no sea necesariamente primordial. La ética es una forma de combate contra el miedo a la muerte. Hegel habla algo de eso.

10) Usted es un reconocido especialista en la obra de Michel Foulcault y Gilles Deleuze. ¿Qué aspectos de la filosofía de estos autores considera que son fundamentales para pensar la realidad socio-política actual?

Las ideas "micro". Por el lado de Foucault mostrar que los conceptos clásicos de Estado, ideología y clases sociales, no bastan para analizar el poder. Por el de Deleuze, que el deseo no es algo individual, doméstico, sino que se apropia del material social y le da orientaciones que exceden las elaboraciones secundarias



PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA UNIVERSITARIAS

Avances de una investigación en curso1

Beatriz Hall

1. Introducción

En las últimas décadas, se ha acuñado el término anal-fabetismo académico para referirse a las dificultades que presentan los estudiantes que cursan estudios superiores cuando interpretan y producen textos académicos. Publicaciones recientes coinciden en que la lectura y la escritura requieren el desarrollo de competencias complejas que no han sido adquiridas aún por los estudiantes cuando ingresan a sus estudios universitarios (Arnoux, et. Al, 2002; Cárdenas, 2006; Cassany, 2006; García Negroni, M.M., B. Hall y M. Marin, 2005; Roux, 2006, Marin, M y B. Hall, 2007, entre otros).

Actualmente existen valiosas investigaciones que –desde distintas perspectivas teóricas- se ocupan de este tema y, también, proponen intervenciones con el objetivo de encontrar soluciones a esta situación. Diferentes investigadores destacan el valor epistémico de la lectura y escritura y afirman que no son habilidades que se aprenden y enseñan de una vez para siempre, en la educación básica, sino que es necesario enseñar a leer y escribir en todos los niveles educativos (Dubois, M.E., 2006; Marín, M., 2006, Parodi, 2008, etc.). Por su parte, Rinaudo (2006) señala la importancia de la alfabetización en tanto se relaciona con las representaciones que las personas hacen de sí mismas, en el marco de procesos identificatorios como miembros de grupos culturales.

Desde el Interaccionismo, postulado por Claudia de Lemos y continuado en Argentina por Norma Desinano, se propone el estudio de las posiciones del sujeto en relación con la lengua. Según Desinano (2008a: 8), cuando los estudiantes presentan dificultades en la escritura, no revelan "el desconocimiento de la lengua materna", sino aspectos relacionados con "el acceso al discurso científico". En este sentido, la autora (Desinano, 2009) afirma que los supuestos "errores" que aparecen en textos escritos por estudiantes universitarios obedecen, no a un desconocimiento del uso de la lengua por parte del estudiante, sino a las dificultades que se le presentan para convertirse en sujeto de discurso.

La propuesta que se inició dentro del ámbito anglosajón plantea incluir la lectura y la escritura como contenidos en la enseñanza de cada asignatura, de acuerdo con la especificidad de cada "campo de estudio", (Lea y Street, 1998; Creme, P. y M. R. Lea, 2000). En esta dirección, de Narváez Cardona, Cadena Castillo y Calle (2009), desde Colombia, proponen abarcar tres ámbitos: el primero comprende guías de lectura y conversación sobre los textos escritos; el segundo, el trabajo colegiado; y, por último, los objetivos de formación y el camino para alcanzarlos. Desde México, Ruth Roux (2009) plantea profundizar las nociones que los profesores y estudiantes tienen acerca de qué es cada género y cómo se construye y, también, advertir si estas nociones se hacen explícitas en el aula. En argentina, son ampliamente conocidos los aportes de Paula Carlino (2005, 2009).

Los autores inscriptos en la corriente denominada Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), que prefieren utilizar el término "literacidad" en vez de "alfabetismo" o "alfabetización", adaptan los principios de la etnografía de la comunicación a la literacidad y describen cómo

¹ Este trabajo recoge resultados parciales de la investigación de Programación Científica de la UNLZ, 13/B 132, en el que participo como codirectora. María Isabel López y Lorena G. Donati participan como investigadoras, Aldana Ursino es investigadora alumna y la dirección está a cargo de Edith Elorza. Este proyecto, que está en curso, tiene su antecedente en un proyecto anterior realizado en el período 2008/9 y cuyo título es "Modos de decir propios del discurso académico y modos de leer de los estudiantes universitarios. Análisis de textos que leen y que producen los estudiantes de la carrera de Letras de la UNLZ".

se utilizan los escritos dentro de una determinada comunidad. Estos autores proponen enseñar a escribir usando recursos propios de cada contexto y disciplina (Cassany, 2006). Consideran que, actualmente, las prácticas letradas se desarrollan en un "ámbito multimodal (con interlocutores heterogéneos, diversos idiomas, múltiples géneros discursivos y varios contextos)" y plantean la necesidad de estudiar "las múltiples variaciones culturales que ponen de manifiesto las prácticas letradas de hoy, así como la integración de diversos códigos en un mismo discurso" (Cassany, 2008:4).

Según Mabel Giammatteo e Hilda Albano, los estudiantes muchas veces tienen dificultades en "la comprensión de nuevas áreas temáticas porque no poseen los marcos conceptuales necesarios para la inserción de nuevas piezas léxicas" (2007:118). Por este motivo, las autoras sostienen que "un entrenamiento léxico intensivo, sistemático y gradual beneficia notoriamente la comprensión de los estudiantes y colabora eficazmente en el desarrollo de su producción textual" (2007:119).

Por su parte, Giovanni Parodi y los miembros de la Escuela Lingüística de Valparaíso profundizan en la lingüística de corpus – definida y caracterizada desde una óptica socio-cognitiva y lingüística— y afirman que "la lectura es un paso fundamental en el acceso al conocimiento y la estructura discursiva del material escrito, pero solo la producción escrita efectiva de los géneros requeridos revela el máximo nivel de competencia discursiva de un sujeto experto en la disciplina (Parodi, 2009: on line). Proponen enfrentar a los estudiantes a procesos progresivos de alfabetización permanente.

En este contexto investigativo, se inscribe nuestro proyecto de investigación que se denomina "Modos de decir del discurso académico: Practicas de lectura y escritura universitarias no contenidistas" y que adopta como marco teórico los aportes provenientes del Análisis del Discurso (línea francesa-brasileña). Uno de nuestros objetivos generales es optimizar las competencias lingüísticas y discursivas de los estudiantes universitarios para interpretar y producir textos académicos. En este sentido, nuestra propuesta se basa en la práctica de lectura y escritura que hemos denominado no contenidistas y a las que nos referiremos en este trabajo.

2. Discurso académico y prácticas universitarias

2

La discursividad académica universitaria se pre-

senta para muchos estudiantes como altamente extraña y, al mismo tiempo, excluyente. En este sentido, afirmamos que ciertos aspectos lingüísticos- discursivos de los textos académicos constituyen escollos para la interpretación y, por lo tanto, son —de alguna manera- también responsable del llamado analfabetismo académico.

No obstante, existe la representación – erróneade que los textos solo transmiten ideas (Hall, 2007) y de que las dificultades que presentan los estudiantes para interpretar textos provienen -casi con exclusividad- de la falta de conocimientos previos disciplinares (Marin y Hall, 2003). Esta representación se ve reforzada por algunos docentes que consideran que su función consiste en dictar "contenidos" de su disciplina. Sin embargo, como es sabido, una disciplina es un espacio discursivo y retórico así como conceptual, por lo tanto aprender los "contenidos" de cada materia consiste no solo en apropiarse de su sistema conceptual-metodológico, sino también de sus prácticas discursivas características. Al respecto, Carlino considera que con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y la escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento (Carlino, 2005:25). Dicho de otro modo, la enseñanza-aprendizaje de los contenidos de cada asignatura es indisoluble de una práctica discursiva sostenida. Como bien afirma Gutiérrez (2008) "la formación académica depende de los géneros discursivos a través de los que se nos acerca al conocimiento de una determinada disciplina".

Por nuestra parte, consideramos que - previa y paralelamente - a la enseñanza-aprendizaje de los modos discursivos propios de cada disciplina es necesario sumar espacios destinados al ejercicio de prácticas de lectura y escritura basadas en conocimientos lingüístico-discursivos (saberes letrados) que no conciernen exclusivamente a la especificidad discursiva de las disciplinas². Estos conocimientos letrados -comunes a diferentes disciplinas conciernen al funcionamiento mismo del lenguaje. Se trata de prácticas de lectura y escritura que parten del estudio de los modos de decir de los textos (Hall, 2007) y se fundamentan en la idea de que, como sostiene Marta Marin (2007:120): "No hay ideas, no hay conceptos sin lenguaje. Y sin trabajo con el lenguaje no hay apropiación de los conocimientos". Así, el trabajo de interpretación y producción de textos tiene su eje en el proceso de desnaturalización del lenguaje. Proceso que implica



alejarse de la idea de que el lenguaje es transparente³ y advertir cómo se construye sentido con palabras.

Ciertamente, el concepto de alfabetización académica, entendida como un proceso permanente (Marin, 2006), cuestiona la tendencia a considerar que la alfabetización es un estado que un sujeto alcanza de una vez y para siempre como "resultado" de una actividad. Por el contrario, la alfabetización debe ser permanente y las instituciones universitarias son también responsables de que sus estudiantes desarrollen su potencial para aprender y adquirir las habilidades discursivas que les permitan participar de comunidades académicas. Las universidades exigen esas habilidades, pero no siempre las enseñan (Carlino, 2005).

En este sentido, es que este proyecto propone como uno de sus objetivos la elaboración y ejecución de prácticas de intervención - no contenidistas- basadas en saberes lingüísticos-discursivos acerca del funcionamiento del lenguaje, en general, y en conocimientos lingüísticos-discursivos propios de la disciplina, en particular. Son prácticas focalizadas en la materialidad discursiva, es decir, prácticas que tienen en cuenta el conocimiento acerca de cómo se construye sentido con la materialidad del lenguaje (Marin y Hall, 2007). Este conocimiento no se limita al estudio de los aspectos composicionales de los textos, al dominio de la gramática de una lengua, ni al saber normativo acerca de cómo se deben escribir los textos. Por el contrario, toman en cuenta los modos de decir propios de los textos que leen y que producen los estudiantes.

En el marco de nuestra propuesta, entonces, consideramos que el estudio de los *modos de decir* de los discursos - a los que haremos referencia a continuación- resulta una instancia ineludible para quienes nos preocupamos por encontrar maneras de acompañar a los estudiantes a leer y escribir textos académicos.

3. Discurso académico: análisis de casos

3

Nos permitimos recordar que los géneros son formas discursivas relativamente estereotipadas en relación con prácticas sociales de una comunidad. En términos generales, la denominación discurso académico⁴ refiere al ámbito de producción y circulación de discursos que involucra a investigadores, docentes y estudiantes y remite al conjunto de producciones, ya sea en forma oral o escrita, realizadas en contexto de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, por nuestra parte, adoptamos la perspectiva del Análisis del Discurso (línea francesa- brasileña) que parte de la definición de discurso como efecto de sentido

entre locutores (Pêcheux 1969) y propone considerar el proceso de constitución y funcionamiento del lenguaje, en el marco de relaciones dialécticas entre éste y la ideología.

Desde este punto de vista, la lengua no es un "instrumento", sino que constituye la "condición de posibilidad" del discurso: es un lugar material en el que se realizan los "efectos de sentido", que son históricos e ideológicos. Consideramos, entonces, que el concepto de funcionamiento discursivo es decisivo no solo para todo análisis que tome como objeto de estudio a los discursos, sino también para las prácticas de lectura y escritura que denominamos *no contenidistas*.

Tomamos distancia, entonces, de las perspectivas que centran sus investigaciones en el "contenido" de los textos, es decir en "lo que los textos dicen". En general, suele producirse una separación entre forma y contenido, y, en esta operación, se suele dejar de lado el orden del lenguaje. Dicho de otro modo, en muchas prácticas docentes, la materialidad discursiva aparece como si fuera un objeto transparente: se suele buscar por "detrás" de las formas lingüísticas un contenido (Orlandi 2004). Y esa materialidad discursiva, muchas veces naturalizada, es dejada de lado por ciertas prácticas de lectura y escritura (Hall, 2007).

En efecto, las prácticas de lectura y escritura habituales que se desarrollan en los distintos niveles educativos suelen reparar, en muchos casos, en el nivel de los contenidos de los textos sin tener en cuenta que los conceptos solo se expresan a través del lenguaje. Así, por



ejemplo, y como es fácil constatar en los diferentes manuales de estudio destinados a estudiantes de la escuela primaria y secundaria, aparecen consignas cuyos presupuestos son que los textos contienen "solo" ideas, que esas ideas están expresadas "claramente" y que el lector debe y puede "encontrarlas". Llamamos contenidistas a estas prácticas que focalizan en "lo que los textos dicen" e ignoran los modos de decir con los cuales se construye ese conocimiento (Hall, 2007). Estas prácticas son insuficientes porque, como sostiene López Ferrero (2002), contenido disciplinar y uso retórico propio del discurso académico resultan indisociables (García Negroni y Hall, en prensa).

Es decir, alejarse de la idea de que la "realidad" existente independientemente de las palabras que usamos para nombrarla o describirla.

Se suelen utilizar también las denominaciones discurso científico- académico, discurso académico- científico (Hall, 2008).

En el siguiente apartado presentamos brevemente algunos resultados de nuestra investigación. Nos ocupamos de las características con las cuales se describen los manuales universitarios para luego describir y analizar algunas formulaciones lingüístico- discursivas que hemos encontrado en nuestro corpus.

3.1. Manuales universitarios

Los llamados manuales universitarios constituyen un género que "adquiere gran relevancia en el marco de la enseñanza y aprendizaje inicial de una disciplina" (Gutiérrez, 2008). De acuerdo con K. Hyland (1999:3), los textbooks juegan un rol central porque, proporcionan "[...] a coherently ordered epistemological map of the disciplinary landscape and, through their textual practices, can help convey the norms, values and ideological assumptions of a particular academic culture." (Hyland,1999:3).

Los manuales suelen ser caracterizados como objetos "coherentemente ordenados" que- con fines didácticos- "transmiten" panoramas generales de las disciplinas. Pretenden "hacer fácil lo difícil" y para ello sus autores alternarían "expresiones científicas" con "lenguaje de todos los días" (Cubo de Severino, 2005). Se supone, entonces, que estos los textos son facilitadores para el aprendizaje de los estudiantes porque comunican ("informan") saberes de modo sencillo.

Ahora bien, como hemos señalado en trabajos anteriores (Hall, 2007, 2008), el supuesto carácter informacional de los textos es un efecto de sentido que se produce –fundamentalmente- en relación con la simulada neutralidad⁵ con que se presentan los objetos de estudio y con la ilusión de que, en estos textos, habla la voz del saber o de la ciencia. En otras palabras, tal como si los objetos del discurso fueran evidencias empíricas producto de un discurso sin sujeto y como si la relación entre la palabra y las cosas fuera directa: el mundo se presenta, así, como "lo dado" y "evidente" (Hall, 2008).

En realidad, consideramos que no existen discursos "objetivos" y "neutros" que "reproducen" realidades y "transmiten" "verdades". Ni la lengua es un instrumento de información, ni los sujetos son portadores de simples intenciones comunicativas. Desde esta perspectiva, consideramos que la supuesta "objetividad" se relaciona con el postulado "tradicional" de la unicidad del sujeto ha-

blante. Ciertamente, para lograr ese efecto de objetividad, en este tipo de textos, se intenta suprimir la dimensión polifónica (pluralidad de voces).

No obstante, a la luz de los trabajos fundacionales de Bajtín (1979, 1993), consideramos que la presencia del otro es constitutiva de todo discurso. Desde el Análisis del Discurso, se agrega que todo enunciado se realiza en una situación definida por coordenadas espacio-temporales (Pêcheux, 1975), por lo que se afirma que diferentes voces se cruzan en un discurso y son traídas al presente por la memoria discursiva.

De modo que el intento de borrar la polifonía de los textos es de suyo vano. Y esto es lo que ocurre, obviamente, también en los *manuales universitarios*. Nuestra hipótesis de trabajo es que esos intentos de borramiento son esfuerzos poco conducentes. Por un lado, porque la heterogeneidad es constitutiva de todo discurso y, por otro lado, porque lejos de cumplirse el "efecto facilitador", que se persigue en el caso de los manuales universitarios, entorpece la tarea interpretativa de los lectores. A continuación describimos y analizamos algunas formulaciones lingüístico-discursivas recurrentes en dos *manuales universitarios*. Por razones de espacio, hemos realizado solo una selección a modo de ejemplo.

3. 2. Manuales universitarios: descripción y análisis de casos

En el marco de nuestra investigación, con el objetivo de analizar los *modos de decir* de los textos que leen los estudiantes, hemos constituido un corpus compuesto por la bibliografía obligatoria de las asignaturas Teoría y Crítica Literaria I y II, de la carrera Letras de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina. De ese corpus, hemos seleccionado dos manuales de Teoría Literaria. Uno lleva por título *Una Introducción a la Teoría Literaria* y su autor es Terry Eagleton. El otro está escrito por Jonathan Culler⁶ y se llama Breve Introducción a la Teoría Literaria. De cada uno de esos manuales hemos trabajado con los siguientes capítulos:

- Culler, I., Breve Introducción a la Teoría Literaria.
- "¡Qué es Teoría?, de ahora en más Texto A1
- -"¿Qué es Literatura y qué importa lo que sea?", de ahora en más ${\bf Texto}~{\bf A2}$
- Eagleton, T., Una Introducción a la Teoría Literaria:
- "¿Qué es la literatura?, de ahora en más Texto B1

Orlandi (2003:29) afirma que "O DP se disimula como transmisor de informação, e faz isso caracterizando essa informação sob a rubrica da cientificidade. O estabelecimento da cientificidade é observando, segundo o que pudemos verificar, em dois aspectos do DP: a meta-linguaguem e a apropriação do cuentista feita pelo profesor."

Vale aclarar que los trabajos investigativos de esta etapa se relacionan con la experiencia recogida, como profesoras, en el dictado de la asignatura Teoría y Crítica Literaria I. En efecto, la mayoría de los estudiantes manifestaban serias dificultades para identificar los sujetos responsables de los puntos de vistas explicados en los capítulos de esos manuales y esto, en parte, traía como consecuencia ciertas interpretaciones confusas materializadas en parciales y trabajos prácticos. A partir de esto, nuestras primeras hipótesis se basaron en la sospecha de que las dificultades provenían de los textos y no solamente de los sujetos.



- "Conclusión: crítica política", de ahora en más Texto B2

Ciertamente, y como ha sido reconocido, la presencia de formulaciones que permiten al lector identificar los sujetos responsables de los enunciados constituye una herramienta facilitadora en el proceso interpretativo de los textos (Martinez Solís, 2001, 2004; Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002). Sin embargo, motivado por la búsqueda de "objetividad" (neutralidad) o, tal vez, con la finalidad de borrar complejas disputas teóricas, en los manuales universitarios analizados encontramos una fuerte recurrencia de formulaciones que ocultan los sujetos de la enunciación y del enunciado⁷. Sea por el motivo que sea, este modo de decir se contrapone con el fin que persiguen los manuales universitarios: ser "textos facilitadores" para "el acceso al conocimiento".

En efecto, el intento de que los manuales sean "textos fáciles", en algunos casos, como los que vamos a mostrar, se reduce a una expresión de deseo: resulta plausible hipotetizar que el borramiento de las fuentes de enunciación constituya una dificultad aún mayor para los estudiantes destinatarios de estos textos. Por cierto, reponer implícitos resulta una tarea prácticamente imposible para

sujetos que se inician en una disciplina.

• Formulaciones de despersonalización: pretensión de neutralidad

Las "estrategias de despersonalización" que, según García Negroni (2008: 12), "refuerzan la pretensión de neutralidad" y "diluyen la responsabilidad en tanto ocultan la fuente de la enunciación" son altamente frecuentes en ambos textos analizados. Presentamos a continuación algunos ejemplos de las formulaciones que hemos encontrado en el corpus analizado:

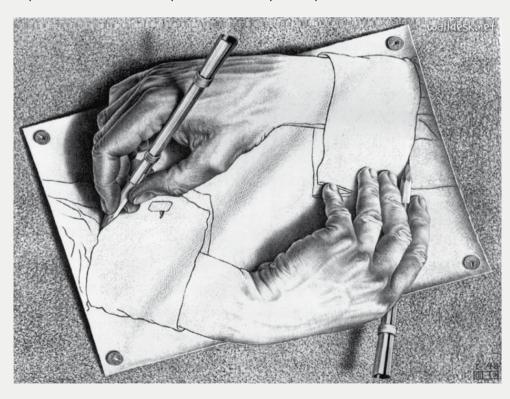
▲ Formas nominales como responsables enunciativos y éstas, en algunos casos, sumadas a otras formas verbales también complejas, en una misma oración:

1) Asimismo, la teoría literaria ha insistido en la importancia crucial que en muchos textos no literarios –ya se trate de las narraciones freudianas de casos clínicos o de obras de discusión filosófica- tienen recursos retóricos como la metáfora, que se creía definitoria de la literatura, pero solía concebirse como meramente ornamental en otros tipos de discurso. (A2: 30)

Obsérvese que a la forma nominal "la teoría literaria" que funciona como responsable enunciativo (sujeto) de

"ha insistido", le sigue un "se creía" y un "solía concebirse": verbos de significado enunciativo que carecen de responsable que enuncie. La complejidad es aún mayor por la dificultad que implica identificar la relación entre "la metáfora" y "solía concebirse". Esto no es solo por lejanía entre "la metáfora" y "solía concebirse", sino porque entre "se creía" y "solía concebirse" aparece un "pero" que complejiza aún más la interpretación: no queda claro cuáles son los dos puntos de vista que oponen. En realidad, esos dos puntos de vista no se oponen, sino que van en el mismo sentido.

▲ Hemos encontrado otros casos de sujetos colectivos (humanos) como responsables de los enunciados,



Es decir que se omite explicitar quién es el sujeto que habla y cuál es el sujeto o sujetos a que se hace referencia

tales como los teóricos, unos teóricos que impiden al lector precisar a quién se refiere con esa denominación. 2) Al mostrar cómo una figura retórica puede dar forma al pensamiento en discursos no literarios, **los teóricos** han demostrado la profunda literariedad de esos textos supuestamente no literarios, complicando así la separación entre lo literario y lo no literario. (A2: 30)

3) La relación entre literatura y acción también se ha contemplado con enfoques contrarios. **Unos teóricos** han mantenido que la literatura fomenta, como instrumentos de nuestro compromiso con el mundo, la lectura y la reflexión en solitario y, por tanto, contrarresta las actividades sociales y políticas que pueden ocasionar un cambio, En el mejor de los casos promueve la objetividad y una apreciación positiva de la diversidad, en el peor genera pasividad y aceptación de lo existente. (A2: 52)

Hacemos notar que, en los casos 3 y 4, los usos de los artículos "los" y "unos": el primero corresponde a la clase de los artículos definidos (determinantes) y el segundo, al grupo de los determinativos indefinidos. El uso de los artículos definidos, en español, presupone la existencia del referente e indica que ese referente es conocido por los interlocutores. Con el uso del indefinido se indica que lo que se nombra no es conocido. Sería de esperar, entonces, que estos usos se complementaran con alguna aclaración o especificación, pero, por cierto, esto no ocurre. De modo que la alternancia entre "los" y "unos" aumenta el grado de complejidad del dis curso: la vaguedad e indefinición es aún mayor.

Veamos el ejemplo 4 en el que el indefinido "algunos" va acompañado de un adjetivo:

4) Se tiene la impresión de que algunos críticos tradicionales sostienen que otras personas son partidarias de las teorías pero que ellos prefieren leer la literatura "linealmente". Es decir: ninguna predilección ni teórica ni ideológica se interpone entre ellos y el texto. (B2:236)

La presencia del adjetivo podría acotar el sentido del sustantivo "críticos", es decir que "tradicionales" especificaría de qué grupo de críticos se trata. No obstante, para los estudiantes destinatarios, "tradicionales" es ciertamente inespecífico. Además, seguido aparece "otras personas" que aumenta el grado de vaguedad en la denominación de los sujetos. Nótese también, en este ejemplo, el uso del "se tiene la impresión" que analizamos a continuación.

▲ Otro caso de despersonalización, señalado por García Negroni, es el uso de pasivas con 'ser' y con 'se' que, como sostiene la autora, "permiten dejar indeter-

minado a quién se considera responsable de la acción" (García Negroni, 2008: 13). Del primer caso citamos los siguientes ejemplos:

5) Varias veces **se ha intentado definir** a la literatura. Podría **definirse**, por ejemplo, como obra de imaginación, en el sentido de ficción, de escribir sobre algo que no es literalmente real. Pero bastaría un instante de reflexión sobre lo que comúnmente se **incluye** bajo el rubro de literatura para entrever que no va por ahí la cosa (B1:11)

6) La literatura, se nos dice, se relaciona de manera directa con el tipo de vida de hombres y mujeres: es más concreta que abstracta, presenta la vida en su variedad polifacética y rechaza la estéril investigación conceptual para sentirse viva y gozar de ello. (B2: 233)

7) **Se suele decir** que la literariedad reside sobre todo en la organización del lenguaje, en una organización particular que lo distingue del lenguaje usado con otros propósitos. (A2: 40)

8) [...] en las cinco aproximaciones anteriores se ha visto que todos los rasgos identificados como características importantes de la literatura han acabado por no ser un rasgo definitorio, ya que se observa que funcionan por igual en otros usos del lenguaje. (A2: 48)

Como se puede observar, en cada uno de estos casos, es difícil determinar la inclusión o no del autor⁸. Por ejemplo, en el caso 5, bien podría quedar incluido: "se ha intentado definir". En el ejemplo 6, ocurre lo contrario: el sujeto de la enunciación no coincide con el sujeto pasivo de "se nos dice". En el ejemplo 7, el autor parecería quedar excluido. Por su parte, podríamos pensar que en el ejemplo 8, "se ha visto", abre la posibilidad de interpretar que el agente de "ver" puede ser el autor más el lector. Pero nada permite afirmar con certeza alguna de estas interpretaciones.

Acá presentamos el siguiente fragmento en el que "se creía" y "solía concebirse" corresponden a puntos de vista diferentes:

9) Asimismo, **la teoría literaria ha insistido** en la importancia crucial que en muchos textos no literarios –ya se trate de las narraciones freudianas de casos clínicos o de obras de discusión filosófica- tienen recursos retóricos como la metáfora, que **se creía** definitoria de la literatura, pero **solía concebirse** como meramente ornamental en otros tipos de discurso. (A2: 30)

Algo Similar ocurre con el ejemplo 10, en el que "interpretar" e "indicar" tienen agentes responsables distintos, aún cuando en ambos aparece el mismo pronombre "se": 10) Este enfoque dirigido a la manera de hablar y no a la rea-

⁸ Aclaramos que no usamos la denominación autor para remitirnos al sujeto empírico, sino que lo entendemos como "función autor", esto es como "características del modo de existencia, de circulación y de funcionamiento de ciertos discursos en el interior de una sociedad (Foucault, 1984: 60-1).



lidad de aquello sobre lo cual se habla, a veces **se interpreta** como si con ello **se quisiera indicar** que entendemos por literatura cierto tipo de lenguaje autorreferente, un lenguaje que habla de sí mismo. (B1:18)

Pese al escaso número de ejemplos presentados acá⁹, queda demostrado que la presencia de formulaciones de despersonalización manifiesta altos grados de ambigüedad v, por lo tanto, constituve posibles fuentes de dificultades para los estudiantes destinatarios de estos textos. A modo de síntesis, gueremos señalar que el cúmulo de citas que podrían explicitar las fuentes de las afirmaciones que aparecen en los manuales complejizaría la lectura del texto. Ciertamente, bien podrían ser interpretadas como una tediosa sucesión de nombres, que por ser desconocidos -en su mayoría- por parte de los estudiantes, representaría un obstáculo. Las formulaciones que tienden a ocultar sujetos concretos (el autor del texto y otros investigadores), resuelven esa dificultad, pero, a cambio, generan otra. En efecto, el ocultamiento de las fuentes de enunciación produce ambigüedad y, por lo tanto, puede resultar una fuente de dificultad.

Por último, el hecho de que nuestro corpus pertenezca al ámbito de la Teoría Literaria merece ser destacado. Por un lado, porque toda teoría comporta un alto grado de abstracción: el objeto del discurso que construye un texto teórico es de naturaleza abstracta y esto representa de suyo un trabajo interpretativo complejo. Por otra parte, la Teoría Literaria constituye un campo polémico en el que se enfrentan permanentemente puntos de vista. Por ambos motivos, reparar en los *modos de decir* que borran las

distintas perspectivas desde las cuales se construyen los presupuestos teóricos es imprescindible para interpretar qué se dice en esos textos.

4. Conclusión

En un contexto de múltiples propuestas que tienen como propósito disminuir el *analfabetismo académico*, nuestro proyecto trabaja con el objetivo de la *alfabetización académica* en relación con los estudios acerca del *discurso académico*. Si bien está ampliamente difundida la concepción de lectura como interacción entre texto y lector, existe aún la representación de que la responsabilidad de la intelección se origina en el lector. De este modo, se suelen pasar por alto ciertos aspectos de los textos (modos de decir) que constituyen fuente de incomprensión o de interpretaciones "erróneas".

En este sentido, afirmamos una vez más que los conocimientos acerca del *funcionamiento del lenguaje* resultan herramientas fundamentales tanto para el estudio de los discursos como para ayudar a nuestros estudiantes en el proceso de interpretación (y producción) de textos en contexto de estudio.

Para demostrarlo hemos presentado ejemplos que ponen en evidencia que no todos los manuales son textos "fáciles" (tampoco son clasificables como una totalidad homogénea). No desconocemos el esfuerzo y menos la "intención" con los cuales se escriben esos manuales, pero, a veces, esos esfuerzos no logran su cometido. No se trata de los deseos de los sujetos, sino de lo que el lenguaje hace con los sujetos deseantes.

5. Referencias bibliográficas

Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2002) "La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos". Revista Signos 35 (51-52):129-148.

Bajtín, M. (1979) Estética de la creación verbal, México, Siglo XXI.

Cárdenas, V. (coord.) (2006), La puesta en palabras, Universidad de Salta, Salta.

Carlino, P. (2005), Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica, Buenos Aires, Fondo de cultura Económica.

------ (2009), "Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?". Página y Signos. Cochabamba: Fac. de Humanidades y Cs. de la Ed., Univ. Mayor de San Simón. vol. 3

Cassany, D. (2006) "Análisis de una práctica letrada electrónica", en Revista Páginas de Guarda nº2, pp. 99-112.

----- (2008) (dir.) "Descripción de algunas prácticas letradas recientes. Análisis lingüístico y propuesta didáctica" en Linred: Revista electrónica de lingüística, Nº. 6, ISSN 1697-0780. Disponible en www.linred.com.

Creme, P. y M. R. Lea, (2000), Escribir en la universidad, Barcelona, Gedisa.

Cubo de Severino, L. (Coord.) (2005) Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico. Córdoba: Comunicarte.

----- (2005b) "Representación mental del modelo de situación comunicativa en la lectura de manuales universita-

rios y artículos de investigación". Signo & Seña (14):141-157.

Desinano, N. 2008a. Una mirada sobre la escritura a través de las tensiones entre el discurso científico disciplinar de la Historia y el discurso narrativo. Ponencia presentada en el XV Congreso de ALFAL, Montevideo, agosto de 2008. Disponible on line en: mundoalfal.org/indexe.htm.

----- (coord.), 2008b. Interacciones orales sobre textos expositivos-explicativos disciplinares en la escuela media. Rosario: Laborde Editor.

García Negroni, M. M. (2008) "Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español". Revista Signos 41(66):5-31.

García Negroni, M. M., Hall, B. y Marin, M. (2005) "Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: interpretación de las nominalizaciones", Revista Signos, 38 (57), pp. 49-60, Valparaíso, PUC de Valparaíso.

García Negroni, M. M. y Hall, B. (en prensa) "Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas Propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva". Boletín de Lingüística, Instituto de Filología "Andrés Bello" Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

Giammatteo, M. y Albano, H. (2007) "Los estudios lingüísticos en Argentina: un breve panorama", en Hispanic Issues On line.

Hall, B. (2007) "La 'comunicación' científica en ámbitos académicos: otro enfoque". En Revista Hologramática, Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales de UNLZ. Año, VI, nº7, V2, 2007, ISSN 1668-5024. Disponible en: http://www.hologramatica.com.ar/, pp. 79-105.

Hall, B. (2008) "Efectos de cientificidad y los modos de decir en el discurso académico en español". En revista Línguas e Instrumentos Lingüísticos, número 21, 2008, IEL/ Unicamp. Campinas, Brasil, ISSN: 1519-4906. Disponible en: http://www.revistalinguas.com/edicao21/revista linguas 21.pdf. p.p.53-75.

Hall, B. y M. I. López, (2010) "Efectos de sentido: el caso de los manuales universitarios", En Castel V. y L. Cubo de Severino (editores) (2010) La renovación de la palabra en bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística. FFyL, UNCuyo. ISBN 978 – 950 – 774 – 7.

Hyland, K. (1999) "Talking to students: Metadiscourse in Introductory Coursebooks", en English for Specific Purposes, v.18, n1, 3-26.

Marín, M. (2006) "Alfabetización académica temprana", en Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura Año XXVII, número 4, diciembre 2006.

Marín, M. y Hall, B. (2003), "Los puntos críticos de incomprensión de lectura en los textos de estudio", en Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura, Año XXIV, Número 1, Marzo 2003.

Marín, M. y Hall, B. (2007) Prácticas de lectura con textos de estudio, Buenos Aires, Eudeba.

Narváez-Cardona, E., Cadena-Castillo, S., Calle, B. (2009). Una práctica de lectura académica en una experiencia de formación de docentes universitarios. magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 2, 371-382.

Orlandi, E., (2003), A Linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso, Campinas, Ed. Pontes.

Orlandi, E. (2004), Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ, Vozes Editora. 4ª edição. Lea, R. A. y B. Street (1998) "Student writing in higher education: An academic literacies approach", em Studies in Higher Education, 23(2), 157-72.

Martínez Solís, M. C. (2001) Análisis del Discurso y práctica pedagógica. Universidad del Valle.

----- (2004) Estrategias de lectura y escritura. Cali, UNESCO.

Parodi, G. (2005) "Discurso Especializado y Linguistica de Corpus: hacia el desarrollo de una competencia psicolinguistica" Boletin de Linguistica vol.17 n.23, Caracas, enero, 2005.

——— (2008), (Ed.), Géneros Académicos y Géneros Profesionales: accesos discursivos para saber y hacer, Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.

Pêcheux, M. (1969), Hacia el análisis automático del discurso. Madrid, Gredos.

----- (1975) Les vérités de La Palice. Linguistique, sémantique, philosophie. Paris, Maspéro.

Rinaudo, M.C, (2006), Estudios sobre lectura. Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura.

Roux, Routh (2009) "L1 Writing instruction in higher education. Whose responsability?" Selección de artículos del Segundo Congreso de Investigación cualitativa, México: Universidad de Guanajuato.



Diseño curricular y praxis: Entre la prescripción y la racionalidad

Por: Sofía Spanarelli

"...el curriculum (...) debe constituirse en este momento histórico, recuperando sus más genuinos propósitos e intereses académicos, para desarrollar una de las más complejas e importantes capacidades humanas: la capacidad de pensar; la capacidad de pensar de manera inédita, osada, crítica, creativa y comprometida..."

(*Alicia de Alba*,1997:30)

ntroducción

El intento de responder qué es el currículum implica la necesidad de reconocer la complejidad de la tarea, ya que son múltiples y diversas las definiciones y concepciones que enmarca. El concepto de curriculum se ha modificado a lo largo de la historia, reflejando diferentes significados, vinculados sin excepción, a los contextos socio-históricos en los cuales se produieron.

El propósito de este trabajo no es precisamente revisar las concepciones del concepto que se fueron construyendo a través de la historia, sino tomar como clave de análisis la dimensión de prescripción (curriculum cerrado) en relación a la racionalidad en el marco de acciones de capacitación docente.

El "curriculum" o "diseño curricular" (DC) es el documento que contiene las prescripciones de la enseñanza, es el que comunica las decisiones sobre qué enseñar, cómo y quiénes son los destinatarios. Sinte-

tiza los contenidos alrededor de los cuales suelen abrirse debates entre el estado, los especialistas, los sindicatos, los docentes, los padres v la comunidad. Por tal motivo, muchos autores lo definen como un instrumento público ya que comunica decisiones básicas, las cuales se pretende que sean compartidas y, porque persigue, como uno de sus propósitos prioritarios, transmitir criterios válidos de actuación docente. Desde esta perspectiva, intenta regular las prácticas, porque sabemos que el curriculum también es lo que se hace en las aulas, lo que se enseña v cómo se lo enseña. Por lo tanto, el par prescripción - acción se presenta como una de las tensiones problemáticas a la hora de pensar el curriculum.

Como señala Shirley Grundy "hablar del curriculum constituye otra manera de hablar de las prácticas educativas de determinadas instituciones". Es por ello que "hemos de buscar el curriculum, no en la estantería del profesor, sino en las acciones de las personas inmersas en la educación" (Grundy, 1994: 21) El curriculum cobra vida en las aulas, son los docentes quienes lo ponen en funcionamiento en contextos particulares y bajo determinadas condiciones.

La teoría del curriculum no es ajena a la intervención y como señala José Contreras "el modo habitual en que se piensa, organiza y realiza la intervención curricular gira en torno a los conceptos de diseño, desarrollo y evaluación." (Contreras, 1994: 205). Hablar de diseño y desarrollo es una forma de mirar y ejercer la práctica social del curriculum; en la toma de decisiones para organizar la práctica, se refleja la forma de entenderla.

Los Diseños Curriculares en la provincia de Buenos Aires

En la provincia de Buenos Aires, la construcción de los nuevos diseños curriculares nace de un proceso de revisión y elaboración que se inicia en el año 2004 con la ronda de



diferentes momentos de participación; estos son el Plan Provincial de Consulta 2006 sobre la nueva Ley de Educación Nacional, Plan de Consulta 2007 y Nueva Ley Provincial de Educación, materiales de desarrollo curricular que introdujeron en los distintos niveles y modalidades enfoques conceptuales y orientaciones didácticas que condujeron a la revisión de los diseños entonces vigentes, informes de resultados de los operativos

pos técnicos de la DGCyE, informes de supervisión que dieron cuenta del tratamiento institucional de materiales de desarrollo curricular y de experiencias innovadoras, observaciones y relevamientos de los Equipos Técnicos Regionales en el marco de los encuentros de capacitación docente, y encuentros provinciales, regionales y distritales con representantes del sistema educativo organizados por las Direcciones Provinciales de nivel." tienen los profesores, que afectan a los alumnos y a la sociedad en general" (Sacristán, 1998: 57)

Como afirma Elisa Lucarelli "la participación en el diagnóstico, el relevamiento de opiniones de los docentes (y también de los padres) sobre la situación curricular, sus deficiencias y sus limitaciones, el reconocimiento de las propuestas innovadoras que puedan desarrollarse a nivel local, son algunas de las maneras



para que estos actores fundamentales puedan tener ingerencia activa en las acciones de renovación de planes curriculares que sean significativos con las necesidades curriculares." (Lucarelli, 1993:38)

La política curricular de la provincia de Buenos Aires se sostiene a partir de una concepción de curriculum entendido como "síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa". (de Alba, 1998: 59)

Esta definición contempla tanto los documentos curriculares (diseños, propuestas o materiales de desarrollo curricular) como las prácticas concretas que se expresan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es decir, no sólo lo establecido a través de documentos, sino también lo que efectivamente se enseña (en forma explícita e implícita) y se aprende en el aula.

El carácter prescriptivo señala la responsabilidad del Estado como garante de lo común, sin que por ello abandone la mirada reflexiva de los docentes en virtud de sus propias realidades y contextos.

El propósito de la construcción de diseños prescriptivos es garantizar la unidad del sistema educativo provincial y la igualdad de los sujetos en su derecho a la educación.

La capacitación docente centrada en el Diseño Curricular (DC) La capacitación docente constituye

una de las estrategias de

política privilegiadas por los procesos de transformación educativa de la mayoría de los países en las últimas dos décadas. El supuesto básico sobre el que se sustentan es que el mejoramiento del sistema educativo se asocia con la calidad de sus docentes, de manera que para transformar y mejorar el sistema hay que capacitar primero a los docentes.

Las reformas educativas emprendidas en los últimos años en la provincia de Buenos Aires han incluido entre sus componentes y estrategias una serie de políticas y acciones orientadas a la capacitación y el fortalecimiento profesional de los docentes. Entendida como aquella formación docente posterior a la básica inicial, la capacitación asume diferentes modalidades: la realización de cursos presenciales, semi-presenciales y a distancia; el desarrollo de jornadas institucionales en horario escolar; o las asistencias técnicas.

Un porcentaje de docentes de todos los niveles de la provincia de Buenos Aires enfrenta hoy, como uno de los desafíos de la tarea cotidiana, la implementación de los nuevos diseños curriculares en las aulas. Mientras que otro porcentaje continúa "negando" las prescripciones de estos documentos oficiales. En relación a esta problemática, en las diferentes modalidades de la capacitación docente, el contenido prioritario es el tratamiento y la aplicación efectiva del nuevo DC.

"Es fundamental éste campo de preocupación de la implementación, la cual velaría tanto por conseguir que las ideas, aspiraciones, estrategias y materiales del curriculum sean comprendidas y aceptadas por parte de los usuarios, como por prestar el suficiente apoyo institucional y organizativo (logístico) como para hacer posible esta aplicación del curriculum" (Contreras, 1994: 219)



Es importante destacar que los diseños curriculares no son definitivos v, por ello, deben revisarse periódicamente. Su implementación pretende enriquecer la tarea docente, posibilitar el análisis de las prescripciones, como también la emergencia de nuevas prácticas que permitan progresivamente la elaboración de revisiones superadoras y su materialización en nuevos documentos curriculares. "La política curricular de la provincia de Buenos Aires concibe los procesos de revisión, diseño y desarrollo curricular como procesos continuos y simultáneos, que incorporan mecanismos de diálogo con las prácticas docentes. Por ello, los diseños y propuestas curriculares no concluyen en sí mismos sino que continúan y se amplían en materiales de desarrollo curricular." (Marco General de la política curricular, 2007: 4).

En la apropiación de los diseños como herramientas de trabajo y en su implementación en prácticas de enseñanzas situadas, los docentes ponen en juego su capacidad profesional y reflexiva, y toman decisiones.

Prescripción y la racionalidad

El propósito que atraviesa todas las modalidades de capacitación se centra en que los docentes puedan discutir y reelaborar su propia acción, tomar conciencia de los valores que definen de hecho sus intervenciones, antes que una simple reflexión técnica sobre la práctica. El docente debe recuperar su propia voz para dar cuenta de su expertez, de su saber profesional.

"Todo programa que pretenda desarrollar acciones innovadoras en la educación reconoce la imprescindibilidad de contar con personal docente convenientemente preparado para participar en la concreción institucional de tal empresa" (Lucarelli, 1993: 30)

La primera pregunta que debe hacerse el capacitador es ¿qué ocurre realmente en el aula?, ¿cuáles son las

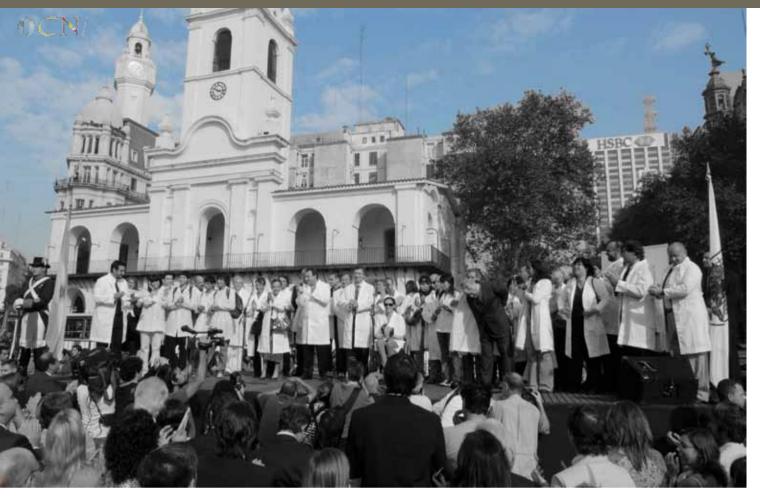


ideas, supuestos, sobre qué y cómo enseñar de los docentes con los cuáles está trabajando? Como afirma Contreras, "no tenemos nunca primero un curriculum y luego intentamos implementarlo, lo que primero tenemos es un profesor desarrollando un curriculum" (Contreras, 1998: 229) "Si el curriculum es puente entre la teoría y la acción; entre intenciones o proyectos y la realidad, es preciso analizar la estructura de la práctica

donde queda plasmado" (Sacristán,

1998: 240). Necesitamos "concentrarnos en la construcción de la currícula y políticas prescriptivas y a la vez analizar las negociaciones y la realización de ese curriculum prescripto, con eje en la relación esencialmente dialéctica de ambas cosas" (Goodson, 2003:219). En síntesis, es necesario comprender lo práctico. En relación a este planteo, cabe preguntarse si los capacitadores, especialistas en diferentes disciplinas y áreas del conocimiento, construyen dispositivos teniendo en cuenta esta racionalidad o ponen en acto su propuesta al margen de las prácticas de los propios docentes.

"Los sujetos sociales del desarrollo curricular son aquellos que convierten en práctica cotidiana un curriculum" (de Alba, 1998: 93). Son los que retraducen, a través de la práctica, la determinación curricular. Los capacitadores, en el encuadre de la modalidad de curso presencial, construyen el guión en un proceso de deliberación colectiva, teniendo en cuenta, como eje vertebrador de la propuesta, la interacción entre el capacitador, los docentes y la construcción de significados. La elaboración de este guión tiene como propósito delinear los contenidos irrenunciables a ser problematizados; lejos estará la intencionalidad de poner en práctica un formato único. Sabemos que las prácticas se dan en contextos particulares y en la interacción de sujetos singulares, por lo tanto los capacitadores definen los sentidos específicos de su práctica profesional en el marco del contexto de la capacitación y del grupo de docentes a cargo. ... "el reconocimiento de la importancia de la comprensión



supone que las ideas compartidas con los demás se hagan problemáticas" (Grundy, 1994: 127)

Es aquí, en este proceso de re-creación, que el capacitador asume una postura teórico-epistemológica y ética-política. Será al constituirse en autor de la propuesta de capacitación, "cuando las prácticas que favorecen el aprendizaje se desarrollan de forma que dependan del ejercicio del juicio práctico del actor, puede considerarse caracterizado por la profesionalidad". El resultado de la profesionalidad es la "acción práctica" (Grundy, 1994: 244). Los capacitadores tienen la responsabilidad de generar espacios de construcción de comprensión y significado, esencialmente para poder dar respuesta a ciertos interrogantes frente al desafío de la implementación de nuevos DC:

La prescripción curricular, ¿atenta contra la toma de decisiones de los docentes en sus contextos de práctica? ¿La prescripción implica aplicar o comprender? El diseño curricular prescriptivo marca una dirección, pero al hacer explícitos los fundamentos de su propuesta, autoriza al docente, como profesional reflexivo, a revisar esos fundamentos en relación con los problemas reales de su práctica. Precisamente, ésta es concebida como objeto de conocimiento en las propuestas de capacitación.

Aunque este diseño cerrado responde a la necesidad de la "homogeneidad curricular necesaria para la población de una provincia en términos formativos y administrativos" (Lucarelli, 1993: 50), y considerando que lo prescriptivo siempre estuvo asociado a la racionalidad técnica, el nuevo diseño curricular para la educación primaria en la Provincia de Buenos Aires refleja un fuerte interés práctico. Esta racionalidad práctica se distancia de la técnica, de corte esencialmente empírico-analítica, por el interés comprensivo e interpretativo del fenómeno educativo, el cual implica una aproximación a la naturaleza de la enseñanza desde el conocimiento reflexivo sobre la realidad de las prácticas de los docentes. Este nuevo DC no sólo enuncia contenidos y describe modos de organizarlos sino que, pone a disposición de los docentes orientaciones para la planificación, la enseñanza y la evaluación, teniendo como punto de partida situaciones reales de enseñanza.

Desde esta misma racionalidad, podemos definir a la capacitación como el espacio en el cual los docentes, además de aprender "cómo enseñar", "con qué materiales", aprenden a construir preguntas y problemas sobre los principios subvacentes de la enseñanza. Tal como lo expresa Gimeno Sacristán, "los docentes acuden a tareas – tipo esquemas prácticos de su repertorio que implican cursos de acción simplificados y prefigurados - para pensar la enseñanza" (Sacristán, 1998: 307). Por lo tanto, es relevante la emergencia de una mirada problematizadora en las propuestas de capacitación, que trascienda la mirada técnica. Esto no significa que el aspecto instrumental de la enseñanza no sea tomado en cuenta como contenido de la capacitación. Alicia de Alba sostiene que existe el riesgo de que el pensamiento crítico aplicado al ámbito del curriculum cuestione

TIFICADO

las propuestas técnicas, de tal forma que paralice la necesidad de actuar. La irrupción del discurso crítico en el campo curricular generó vacíos de orden metodológico y didáctico imprescindibles para la planificación y la actuación docente.

Por lo tanto, acordamos con Sacristán que "el reto no está en encontrar un esquema universal sobre cómo deben planificar los docentes, sino en resaltar cuáles son los problemas que habrán de abordar en esa función de planificación, considerando las circunstancias en que la ejercitan" (Sacristán, 1998: 301). El propósito es que tanto el DC como los materiales curriculares lleven a los docentes a reflexionar de modo crítico sobre sus propias prácticas.

En este marco, la evaluación de las propuestas de capacitación docente deberá tener en cuenta el desarrollo de las diferentes escenas que conformaron la totalidad del proceso. Como afirma Lucarelli "en cuanto a la problemática de la evaluación, conviene reiterar que la misma, forma parte del proceso curricular, tanto como actividad que lo atraviesa en su desarrollo, como en su etapa terminal del proceso" (Lucarelli, 1993: 73). Como propuesta tendiente a la transformación de las prácticas, es recomendable que los docentes capacitados en la modalidad de curso, sean asistidos por el capacitador en el ámbito institucional-áulico. Es en este contexto en el cual se pone en juego la posibilidad de recoger información, realizar un juicio analítico y hacer de los resultados de la evaluación el punto de partida para el desarrollo de la mejora de las prácticas de capacitadores y docentes.

Asumir la importancia sobre el currículum real y sobre el cambio educativo en el medio escolar, supone la necesidad de reconocer la dimensión política de su rol, tanto para los capacitadores como para los propios docentes. "El curriculum es siempre y desde ya una empresa ética, una empresa política" (Da Silva, 1998:75)

Septiembre de 2010



Bibliografía

Contreras Domingo, J. "Enseñanza, currículum y profesorado" Madrid. Akal, 1994 de Alba, Alicia "Currículum: crisis, mito y perspectivas" México. UNAM, 1993. Gimeno Sacristán, José "El currículum, Una reflexión sobre la práctica" Madrid. Morata, 1998 Goodson, Ivor "Estudio del currículo. Casos y métodos" Buenos Aires. Amorrortu, 2003. Grundy, Shirley "Producto o praxis del curriculum" Madrid. Morata. 1994. Lucarelli, Elisa "Innovación en el aula: el eje de la articulación teoría-práctica en la universidad" Bs. As. UBA. OPFYL. 2005.

Lucarelli, Elisa " Regionalización del curriculum y capacitación docente" Buenos Aires. 1993. "Marco General de la política curricular" Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaria de educación, Programa de transformaciones curriculares. La Plata, 2007.

Tadeu da Silva, Tomaz, "El proyecto educativo de la nueva derecha y la retótica de la calidad total". En Gentili, Pablo (comp.), Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública.



Lectura y escritura en la Universidad

Por: María Colombo

¿Qué entendemos por alfabetización?¿Cuándo empezamos a alfabetizarnos? Hablamos de alfabetización en escuela primaria. ¿Y en secundaria? ¿Hablamos de alfabetización académica también? ¿De qué se trata? Andemos camino.

milia Ferreiro (1997) plantea que la escritura admite una doble conceptualización: puede ser considerada como código de transcripción gráfica de las unidades sonoras o como sistema de representación del lenguaje. La postura que se tome al respecto tiene importantes consecuencias para su enseñanza, ya que en el primer caso consistirá en la transmisión de una técnica y en el segundo en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, es decir, en un aprendizaje conceptual.

Entonces aquí y desde aquí centraremos la mirada en la apropiación de un objeto complejo de naturaleza social que remitirá a problemas lógicos planteados por la comprensión del sistema alfabético.

Retomando a Ferreiro, hay posiciones profundamente contrarias al punto de vista psicogenético sobre el desarrollo en las que aparecen contradicciones. La primera consiste en hacer coincidir el inicio de un conocimiento -en este caso, el de la lengua escrita- con el comienzo de su presentación escolar. No es necesario insistir sobre el carácter erróneo de esta idea: toda la obra de Piaget es una clara demostración del punto de vista opuesto. Para llegar a comprender un modo de funcionamiento psicológico es necesario reconstruir la génesis, como Piaget lo ha repetido muchas veces. En la laboriosa búsqueda de todo lo que precede al funcionamiento a estudiar es necesario siempre plantear las preguntas iniciales: ¿cómo clasifica el niño antes de estar en la posibilidad de clasificar? (¿Cómo anda un bebé en bicicleta?, para utilizar la imagen de P. Gréco). En el dominio que nos ocupa: ¿cómo lee un niño antes de leer? (en el sentido convencional del término); ¿cómo escribe antes de que su producción sea reconocida por los otros como escritura?

Si leer y escribir se redujera a establecer relaciones entre unidades

sonoras y gráficas, su aprendizaje se concretaría en los primeros años de la escolaridad; pero si, en cambio, se los concibe como actos de atribución y de producción de significados, se deberá admitir que su adquisición se prolonga a lo largo de la vida. En ese sentido, la alfabetización es "un continuo que va desde la infancia a la edad adulta y, dentro de ésta, un continuo de desafíos cada vez que nos enfrentamos con un tipo de texto con el cual no hemos tenido experiencia previa" (E. Ferreiro).

En la Universidad, aprender a leer implica aprender a interpretar textos específicos y a utilizar la información interpretada para plantear, analizar y resolver problemas referidos a las prácticas profesionales; aprender a escribir alude a la producción de determinado tipo de texto que se adecue al destinatario y responda a propósitos comunicativos definidos .

Entonces: ¿en qué sentido



leer y escribir en la Universidad es diferente de leer y escribir en la escuela o en cualquier otro ámbito? Sin duda en muchos sentidos. Podemos centrarnos en tres.

El primer punto que merece nuestra atención refiere a los propósitos generales con los que se suele leer y escribir en la Universidad. Propósitos que están íntimamente ligados a la construcción de conocimiento, ya sea la generación de nuevos saberes a través de la investigación, su reconstrucción a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, o su reorganización en función de la provección social. En este sentido la función docente consistirá en facilitar la interacción de los estudiantes con las prácticas del lenguaje propias de la investigación y de la comunicación de saberes, de modo de permitirles su plena integración a la comunidad científico - académica.

La segunda cuestión a atender está relacionada con los propósitos particulares con que se suele leer y escribir en la Universidad, ligados a las actividades académicas concretas que cristalizan los propósitos generales arriba convocados. Se va aclarando entonces, por qué hablamos de "prácticas". La lectura y la escritura son indisociables de las actividades de los sujetos dentro de una determinada comunidad socio - lingüística (en nuestro caso, la científico académica). El lenguaje opera como una herramienta de control y resolución de las diferentes situaciones, que permiten al estudiante desarrollar nuevas estrategias de construcción de conocimientos, no sólo en general, sino alrededor de los objetos de un área determinada. Esto quiere decir que a lo específico de lo científico académico se agrega lo específico de cada área o disciplina. En otras palabras, se lee para conocer la postura de un autor, para fundamentar o cuestionar una afirmación, para memorizar fórmulas o principios científicos, para conocer nuevos aportes al conocimiento de un objeto determinado, etc. Se escribe para organizar lo que se leyó, para tomar notas de una clase magistral, para dar cuenta

realizar un informe de investigación, para presentar la tesis de licenciatura. Y cada una de estas prácticas tendrá su propia lógica, su propia manera de organización, su propio código lingüístico, su propia semántica. Es decir el primer punto que merece nuestra atención son los propósitos generales con los que se suele leer y escribir en la Universidad. Propósitos que están íntimamente ligados a la construcción de conocimiento y a su propia práctica de lenguaje, según se esté en el ámbito de las ciencias sociales, de la matemática, de la historia, de la biología, etc.

En tercer lugar, queremos prestar atención a lo que se lee y se escribe en la Universidad, es decir a los textos, lo cual está íntimamente vinculado a los otros aspectos analizados. Los escritos de circulación académica del nivel universitario presentan alto grado de complejidad y de especificidad, y su manejo requiere operaciones intelectuales de mayor grado de abstracción. Ya no se trata de compilaciones anónimas ni de textos escritos con propósitos didácticos únicamente. En la Universidad debe entrarse en contacto con



textos de primera mano, con el "saber Sabio" diría I. Chevallard

Lectura y escritura académica

Veamos cómo se articulan estas especificidades en las situaciones concretas de la enseñanza, y con qué problemas podemos encontrarnos.

No pensemos solamente en la escritura de la monografía o tesis final, revisemos los trabajos o parciales domiciliarios que realizan los estudiantes en cualquier tramo de sus carreras.

Deberán ser capaces entre otras cosas de:

- utilizar los conceptos de manera precisa de acuerdo con el campo científico del que se trate;
- elaborar explicaciones que se sustenten en teorías que están comenzando a conocer;
- utilizar citas de autor para sustentar sus afirmaciones:
- establecer relaciones adecuadas entre conceptos y distinguir los niveles de análisis de un campo científico.

En cuanto a la lectura, encontramos problemas semejantes o complementarios.

Desde hace varios años está instalada en el ámbito de la educación superior una preocupación que era característica sólo de los primeros tramos de la trayectoria escolar: saber leer y escribir. En la actualidad ya no sorprende que profesores de distintas carreras universitarias hagan referencia a las dificultades que presentan los alumnos cuando tienen que hacer una exposición oral - sobre todo argumentativa - y cuando deben producir un texto escrito.

Podría decirse entonces que esta tarea no es necesaria, porque se trata de conocimientos que han sido adquiridos y certificados en la escuela primaria y secundaria. Sin embargo, sí lo es, porque el ámbito de la Universi-



dad es específico. También lo son las prácticas de lectura y escritura que se producen en ella y, por lo tanto, son también específicos los problemas que se deben enfrentar.

La producción de un texto está mediatizada por actividades de autorregulación, tal como ha sido puesto de manifiesto por especialistas que se ocupan del estudio de procedimientos de autorregulación de la escritura (Risenberg, 1996; Zimmerman y Risenberg, 1996). Estos autores sostienen que las actividades de planeamiento, monitoreo y revisión regulan la actividad de textualización, la que constituye el proceso central de producción. Al considerar estas estrategias, se deben tener en cuenta otros factores que inciden en la producción textual:

- la familiaridad con el género.
- el dominio de la superestructura del texto.
- el dominio de las habilidades lingüísticas.

Resultan necesarias entonces, instancias de enseñanza e instancias de aprendizaje de los procedimientos de autorregulación implicados en la escritura, tales como la delimitación de metas, la planificación del texto, la búsqueda de información, la revisión de notas y borradores previos, la evaluación, organización y transformación de ideas, el control y monitoreo, para que tengan impacto en la reestructuración de los conocimientos de los alumnos. Lamentablemente no es solamente en el ingreso a la Universidad, cuando se advierten dificultades en las diferentes situaciones de escritura, sino a lo largo de toda la carrera.

Lo mismo sucede puestos los alumnos en situación de lectores críticos.

Entonces, si damos por hecho que la Universidad enseña a los estudiantes a efectuar una lectura crítica de los textos relacionados con distintas dimensiones de la vida social, a evaluar textos científicos, a identificar la validez de los mismos, a analizar la realidad, a argumentar sobre ella e interpretarla, hablamos de saber leer, interpretar y criticar, pero en el quehacer áulico las dificultades de los alumnos se hacen cada vez más evidentes.

Esto nos lleva a un replanteo importante de la oferta curricular y a preguntarnos acerca de la necesidad de creación de un espacio curricular que aborde estos contenidos (como muchos docentes creemos) o de profundizarlos desde la transversalidad de las prácticas del lenguaje en cada materia, a partir del abordaje de la lectura y de la escritura en cada disciplina.

Leer, interpretar, criticar textos orales o escritos significa disponer de un lenguaje de análisis mediante el cual los estudiantes puedan asumir una distancia crítica con respecto a sus posiciones y creencias acríticas anteriores, para emprender y continuar los estudios que han de conducirlos en la formación al desarrollo de su praxis profesional, en la que la Universidad tiene una responsabilidad central.

Algunos ejemplos

A título ilustrativo, a lo largo de las prácticas de elaboración del diseño de investigación, su ejecución y la realización del informe final, que tienen estrecha relación con la escritura (sin dejar de lado que la construcción de los datos implica una compleja lectura de la realidad y un recorte de la misma), luego de leer el primer borrador del informe se manifiestan multiplicidad las dudas en los alumnos. Pero una cosa es las dudas que provienen del nivel analítico del informe, y otra cosa, las dudas que provengan de la especificidad de la tarea de escribir. Esto es lo que justifica el trabajo interdisciplinario, y no sólo alen el momento del ingreso, sino apoyándolo durante todo el desarrollo de su carrera. Al decir de Juan Besse (2000): "y son precisamente las prácticas de escritura, en tanto producción de un discurso escrito, las que permiten articular al investigador y la realidad en un tercer orden que no estaba destinado a constituirse pero que, sin embargo, hizo su aparición en la vida pública: el conocimiento".

Cuando las maestrías y las licenciaturas exigen una tesina o una tesis se presentan tantas dificultades en la tarea de escribir que se prolonga la duración teórica de la carrera por las actividades de escritura. Y cuando un evaluador externo va a evaluar la eficiencia interna de una Universidad pone el acento en ingresos, egresos y en cuántos años demoró en finalizar la carrera. Entonces, hay demoras justificadas por lo que hemos visto -falta de ingresos, situación de trabajo, etc.pero hay otras que son demoras generadas por lo interno de la tarea en sí. Hacia allí debemos dirigir la mirada v promover los cambios necesarios.

Por lo tanto se nos instala nuevamente la pregunta en relación a la creación de un espacio curricular o al abordaje continuo a lo largo de toda la carrera universitaria.

Se podría decir que la función que generalmente se asigna a la producción del lenguaje escrito en la Universidad es la de comunicación y transmisión de información científica. También podría afirmarse que se entiende a la escritura como un instrumento de registro que amplía la capacidad de la memoria. Esta última atribución parece ser la más común entre estudiantes universitarios. Investigaciones llevadas a cabo por Castelló (1999) muestran que el principal objetivo de la escritura para alumnos del nivel superior es la facilitación del

recuerdo; para lograrlo ponen en juego la copia de la información -traducida en toma de notas- como estrategia predominante, en función de lo cual la investigadora concluye que los estudiantes equiparan el aprendizaje a la reproducción y memorización del contenido.

El modo en que los estudiantes entienden la escritura refleja la escasa consideración del proceso de escribir como una actividad que juega un papel importante en la reestructuración y reorganización cognitiva del escritor.

El análisis de los efectos cognitivos de la escritura sobre el aprendizaje, expresaron que la tarea de componer textos escritos promueve nuevos aprendizajes. Asimismo las investigaciones han establecido las diferencias entre escribir de manera lineal sobre lo que ya se sabe acerca de un tema y entender la escritura como un proceso de descubrimiento en el que la comprensión y el desarrollo conceptual pueden atribuirse al efecto de la interacción entre el contenido y los aspectos retóricos (relaciones entre contenido, objetivos discursivos, género y audiencia).

La interacción entre aspectos del contenido y aspectos retóricos implicada en la escritura favorece la comprensión y el desarrollo conceptual, en virtud de la posibilidad que brinda el lenguaje escrito para conectar e integrar ideas y diferentes modos de representación, permitiendo agrupamientos conceptuales explícitos y sistemáticos y para la focalización y



la explicitación de ideas a través de la deliberación y la elección de las palabras (Emig, en Applebee, 1984).

Quizás sean los rasgos distintivos del lenguaje escrito de permanencia y materialidad los que ofrecen las mayores oportunidades al escritor. A diferencia del lenguaje oral, se considera que la permanencia de la palabra escrita permite repensar y revisar ideas por un período extenso, confiriendo relativa estabilidad al pensamiento. En un sentido similar, Olson (1995) expresa que el lenguaje escrito se caracteriza por materializarse con mayor consistencia y duración, lo que determina su conversión en un objeto susceptible de análisis y manipulación de manera tal que los productores del texto pueden introducir modificaciones, realizar supresiones, desarrollar o abreviar su contenido, hasta expresar en el escrito su propia representación del tópico así transformada y enriquecida. Al objetivar el pensamiento, el texto escrito se convierte a su vez en objeto para el pensamiento; "esta doble objetivación origina la característica de recursividad que rige la relación entre pensamiento y escritura, permitiendo la reorganización v reconstrucción de ambos" (Rosales y Vázquez, 1999: 68).

Si pensamos en el aprendizaje bajo la denominación de síntesis discursiva, se pueden tomar las investigaciones que enfocan las actividades de lectura y escritura en el proceso de crear nuevos textos (McGinley, 1992); la expresión hace referencia, por tanto, al empleo de la información de textos fuente por parte de los estudiantes para la creación de textos propios. Distintas tareas de escritura producen efectos contrastantes sobre el aprendizaje (Durst y Newell, 1989). La escritura de ensayos promueve mejores niveles de comprensión del contenido que otro tipo de tareas tales como la toma de notas, las respuestas a cuestionarios o la elaboración de resúmenes (Newell, 1984). La escritura analítica (informes, ensayos) brinda más oportunidades para la reestructuración del conocimiento que otras tareas como leer solamente, subrayar y/o marcar el texto durante la lectura, tomar notas de los materiales de referencia, responder a una guía de estudio, responder a preguntas de exámenes o elaborar resúmenes

Con relación a las tareas de lectura, el tiempo dedicado a la prelectura debe favorecer la activación de conocimientos previos para abordar el texto, como así también el dedicado a la tarea de escritura, la identificación y confección de conceptos clave o la elaboración de un esquema de conocimientos previos relativos a los contenidos.

En cuanto a la construcción de significados, propiciar el empleo de estrategias de comprensión micro y macroestructurales con relación al texto, las tareas de escritura, la elaboración de definiciones, de conceptos clave que conduzcan a una revisión y readecuación de la selección de los mismos, contribuyen a reorganizar los conceptos previos en una estructura interrelacionada y jerarquizada.

Por último, la secuencia de actividades de poslectura y relectura remiten a la adecuada comprensión conceptual y al control de las estrategias implicadas en las tareas de escritura correspondientes a la construcción bibliográfica de mapas conceptuales, la elaboración de un artículo de divulgación pedagógica, entre otras. La característica común a estas tareas es el requerimiento de producir un texto escrito atendiendo a un propósito específico y a una audiencia definida.

Algunas estrategias

Las siguientes son algunas de las estrategias genuinas de producción de un texto escrito a desarrollar:

- formular definiciones aproximadas de conceptos y establecer relaciones entre los mismos de manera que superen parcial o totalmente las definiciones confusas, tautológicas, incompletas o inadecuadas propias de las escrituras iniciales;
- advertir al lector acerca de la naturaleza de la información desarrollada;
- incorporar aspectos paratextuales para favorecer la comprensión;
- considerar al destinatario, bien en el párrafo inicial que organiza el contenido y advierte acerca del propósito del texto, bien mediante la inclusión frecuente durante el desarrollo de anticipaciones relativas a la próxima información contenida en el texto.

Su uso nos permitirá reflexionar acerca del impacto que las estrategias de escritura tienen en los procesos



cognitivos. La elaboración de tareas de escritura contribuye a desarrollar estrategias propias de un proceso de construcción de textos más próximo al modelo de transformar el conocimiento, antes que a reproducir la información contenida en otros textos.

La producción de textos académicos, y un análisis cualitativo de la elaboración de este tipo de texto, enfocará el procesamiento lingüístico del informe final y nos remitirá a dos niveles de organización textual utilizados en la Universidad:

- Los textos fragmentados de organización incipiente
- Los textos integrados de organización más avanzada

"Estos distintos niveles de organización del texto se interpretan

como diferencias en los niveles de organización v de integración de los conceptos fundamentales. Los textos fragmentados reflejan un modo de gestión local del informe, con incorporación de la información de los textos fuente caracterizada fundamentalmente por la reproducción literal y la yuxtaposición de las ideas de los autores consultados. A esta forma de proceder subyace una concepción de avance del conocimiento por acumulación, lo que hace poco probable la reorganización cognoscitiva mediante la escritura. Los textos integrados en cambio se distinguen por la elaboración de una síntesis original, relacionando conceptos e integrando de manera organizada y jerarquizada la información a partir de una representación de la estructura global del texto y de un objetivo personal que orientó la selección de la información ofrecida

por el material bibliográfico. En estos textos parecen estar presentes los procesos de reestructuración cognoscitiva que resultan del empleo de la estrategia de transformar el conocimiento mediante la producción del informe escrito". (Vázquez de Aprá 2000)

Lo expuesto entonces, ¿qué consecuencias trae para la enseñanza universitaria? Seguramente las palabras del inicio. Abramos debate

Bibliografía

Se seleccionaron aportes de los artículos: Albano H. y otros. La reducción de la información textual.

Bebvegnú María y otros. ¿Por qué ocuparse de la lectura y escritura en la Universidad? Bertoni Alicia. La lectura y la escritura en la Universidad

Vázquez de Apra. Tareas de escritura y aprendizaje en la Universidad.





EL ROCK EN SUS DISCOS

HOY: THE VELVET UNDERGROUND & NICO

Helma dice que así era Nico, soñadora y sin barreras. Helma Wolff era tía de Nico y así habla de ella en un documental, una escena en la que escuchan "I'll be your mirror", canción de "The Velvet Underground & Nico", el disco que nos trae a cuestión.

Pero, antes de empezar, un detalle: en diciembre del 2006, dos jóvenes coleccionistas vendieron en \$25,200, a través de internet, un acetato con las primeras sesiones del disco, objeto que, según contaron, adquirieron en una tienda por una suma irrisoria: ¡75 centavos! ¿Cuál es la historia detra este disco, calificado en basta como el más extraño portante artefacto de rock and roll y arte pop del mundo?

La leyenda, trazando un abreviado esbozo, comenzó así: Lou Reed era un atormentado joven que estudiaba letras y componía canciones para otros artistas en un pequeño sello discográfico llamado Pickwick Records. John Cale estudiaba música y experimentaba con su viola con compositores de



vanguardia como La Monte Young o John Cage; su escuela lo había becado desde su Gales natal para desarrollar esas investigaciones sonoras en Nueva York. Cuando Lou Reed y John Cale se conocieron descubrieron que tenían mucho en común: mientras que Cale experimentaba con el 'drone' sostenido de su viola eléctrica en

> su guitarra en una sola de allí partía. A ellos se les sumaron Sterling Morrison, dúctil guitarrista amigo de Lou, y Angus MacLise, compañero de Cale en sesiones con músicos de clásica contemporánea. Este último, sin embargo, abandonaría ofendido la banda al poco tiempo, pues sentía que se habían

vendido tras cobrar 75 dólares por un show en una universidad. Lo

ground & Nico

reemplazó Maureen (Moe) Tucker, hermana menor de un amigo de Sterling, jovencita de pelo corto que aportó con sus hipnóticas percusiones (tocaba un bombo de batería, a veces de pie, a veces de cuclillas, al fondo y a un costado del escenario) el acompañamiento

tribal ideal para

los mantras eléctricos de la banda. "Nunca pudimos realmente concretar nuestro potencial –comenta John Cale en un documental acerca de la banda-. Con pistas como 'Heroin', 'Venus in Furs', 'All tomorrow parties" definimos un método de trabajo completamente nuevo. No tenía precedentes. Las drogas y el hecho de que nadie daba nada por nosotros influyeron en que abandonáramos tan pronto".

En el disco The Velvet Under-

ción, melodías amables y violentos devaneos atonales, claridad y distorsión. Las letras, por su parte, retratan la vida cotidiana desde una visión por momentos dulce y por momentos provocativa, con menciones a drogas duras y referencias al sadomasoquismo. Sterling Morrison, quien falleciera en 1995, detalló con una anécdota puntual los primeros shows de la banda: "Nos echaron de nuestro primer recital. Tocamos 'Black Angel Death's

conviven los

opuestos: aca-

demicismo e intui-

Song' y el dueño se acercó tras una pausa y nos dijo: 'Tocan esa canción una vez más v los echo, así que abrimos con ella en nuestro set siguiente, quizá la mejor versión que jamás hayamos hecho. Queríamos hacer lo que nos viniese en ganas. Algunas personas se nos acercaban y nos decían 'Hey, ¿les gustaría tener un contrato de grabación?', y nosotros 'Podría ser también, claro...'".

Hablamos del año 1965. No pasaría mucho tiempo sin que este atípico cuarteto llegara a oídos de Andy Warhol, que para entonces ya era la cara más visible del arte 'pop'. Andy trabó estrecha relación con la banda: los apadrinó inmediatamente y los llevó a la "Factory" como banda de sonido de una experiencia multimedia con música, videos y danza: la "Exploding Plastic Inevitable". También solventó los medios para que esos elusivos sonidos quedaran estampados en una placa, cuya tapa inmortalizó a través del retrato de una banana (que podía pelarse dejando ver su fruto rosado). Suele decirse que su mención en los créditos como productor del disco es una alusión mas bien simbólica, ya que el artista plásti-



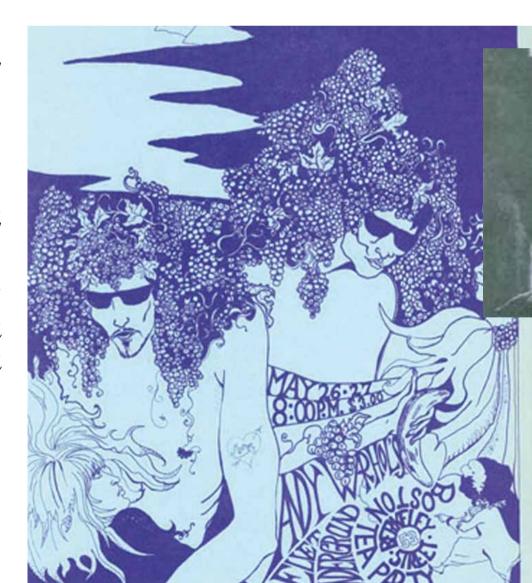
co poco y nada sabía de producir discos. Al respecto, Lou Reed comentó en una entrevista: "Andy Warhol simplemente hizo posible que nosotros pudiéramos darnos el gusto de ser nosotros mismos y avanzar sobre ello. En un sentido sí lo produjo, pues fue esta especie de paraguas que absorbía todos los ataques cuando nosotros todavía no estábamos preparados para ello. Y como consecuencia de tenerlo a él como productor, simplemente entrábamos al estudio y hacíamos lo que siempre habíamos hecho sin que nadie nos detuviera, porque Andy era el productor. Por supuesto, él no sabía nada de grabar o producir discos, pero tampoco lo necesitaba: tan sólo se sentaba a escuchar y de pronto decía '¡Oooooh, eso es fantástico!' y el ingeniero de sonido 'Oh, sí, cierto, es fantástico, ¿no?'".

Un buen día Andy se presentó con Nico, una preciosa actriz alemana de garbo y estilo muy diferente al de la banda (Nico había aparecido, pequeño detalle, en una escena de "La Dolce Vita", de Federico Fellini). "Quiero que cante con ustedes", dijo Andy. Lou Reed no estaba para nada de acuerdo con la idea, pero esto no impidió que compusiera bellísimas canciones que Nico interpretaría con su claro acento germánico, por ejemplo "I'll be your mirror" o "Femme fatale" (Estás anotado en su lista/ Sos el número veintisiete, fijate/ Te va a tomar por tonto/ Es verdad/ Porque todo el mundo lo sabe:/ Ella es una mujer fatal).

Párrafo aparte merece la canción "Heroin", quintaescencia de la banda, encuentro culminante de cada una de las particularidades de los músicos para dar con una pieza fascinante, himno de un espacio inhabitado, viaje sónico por un océano virgen de furiosa calma intempestiva (Desearía haber nacido hace mil años/ Desearía navegar los mares oscurecidos / A bordo de un gran bote/ Yendo desde esta tierra a la otra/ Con traje de marinero y gorra).

El disco vendió muy pocas copias y los shows fueron seguidos por un grupo realmente reducido. Una ya famosa frase del músico y productor Brian Eno resume claramente tanto lo que sucedió con la banda en su momento

como el influjo que la misma tuvo en años posteriores: "No más de mil personas habrán comprado el primer disco de la Velvet Underground, pero todas ellas formaron una banda". Una de esas personas fue Jonathan Richman: ¿recuerdan a ese trovador que va narrando desde dentro de la película lo que sucede en "Loco por Mary"? Bien, ése es Jonathan. Su currículum incluye un grupo llamado "The Modern Lovers" (cuyo primer álbum fue producido por Cale) y una vasta travectoria como solista. Acerca una serie de shows llevados a cabo en su ciudad natal,



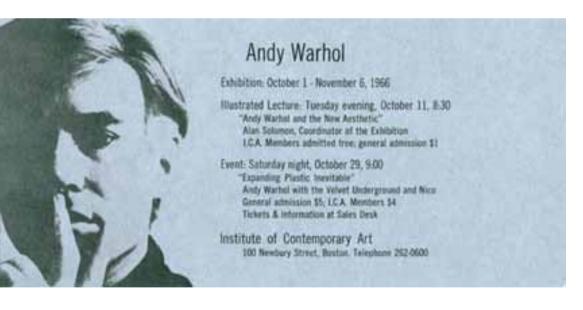
la "Boston Tea Party", Jonathan comenta: "Cargaban sus equipos y amplificadores por las escaleras v los colocaban en el escenario. Los sistemas de sonido eran mucho menos poderosos entonces: aunque la Velvet Underground era una de las bandas que más fuerte sonaba en su tiempo, si tocaran con el mismo volumen hov en un club apenas se los escucharía. ¡Era un sonido diferente! Con esos equipos proyectándose en el salón tenías este oscuro, misterioso murmullo continuo. ¡Y el público era divertido! De pared a pared tenías hippies, ciclistas, estudiantes universitarios, modelos, profesores, narcotraficantes, maestros do, expuesto el mes pasado en la galería John McWhinnie@Glenn Horowitz Bookseller, del centro de Nueva York, la cual incluyó afiches, fotos inéditas y todo tipo de memorabilia. Acerca de la misma, Paddy Johnson -uno de los organizadores- nos cuenta: "En la apertura estuvieron Lou Reed, Moe Tucker y Doug Yule, entre otros. Gran parte del material no había aparecido antes en ningún lado, por lo que muchos turistas que justo pasaban por Nueva Cork terminaron muv entusiasmados". La Velvet duró tan sólo cuatro años. Luego de su debut grabaría, ya sin Nico, "White Light Wight Heat" (1967), la última, inspira"Candy Says", Pale Blue Eyes", "Sweet Jane" o "New Age". Ninguno de estos discos alcanzaría – durante su época, claro está – ventas siguiera considerables.

En 1970, entre harto y decepcionado por la falta de reconocimiento, Lou deja definitivamente la banda. Es el final, aunque Doug Yule, influenciado por el manager de la banda, grabaría otro álbum con una nueva banda bajo el nombre The Velvet Underground. "Squeeze" (1973) es una colección de canciones que no suenan mal, pero poco tienen que ver con el espíritu del grupo original, el cual volvería a reunirse en 1993 para unos pocos recitales en un

teatro europeo, una serie de shows presenciados por un extasiado público que los recibiría con una ovación de pie.

A través de los años, muchísimos músicos expresaron su profunda admiración por la obra de la Velvet Underground, artistas entre los que se inscriben David Bowie, Talking Heads, REM, U2, Nirvana o Luca Prodan. Que sea uno de ellos, Jonathan Richman, quien concluya el esbozo: "En una buena noche eran calmos, llenos de gracia, su sonido era una cosa

de susto y belleza con la que daba gusto compartir el salón. Otra noche era como si una nueva parte del mundo se abriera, como si ellos fueran quizá de Francia, o Grecia, o algo. Una de esas noches podía inspirar asombro o alegría en uno. Al menos para mí, esas noches lo cambiaron todo, para siempre"



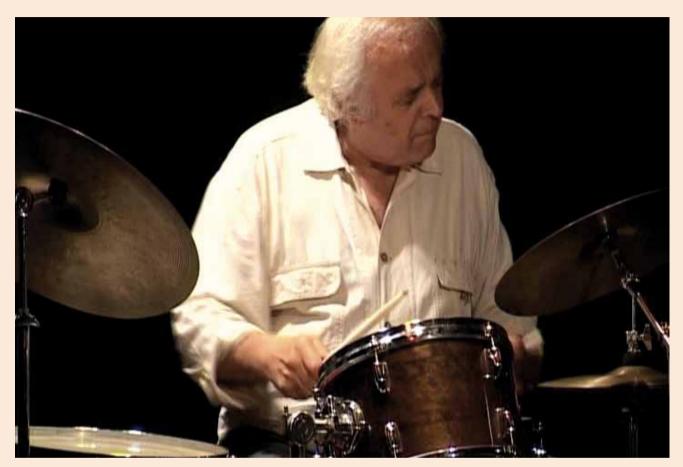
de arte, fotógrafos, disc jockeys, chicas arty flaquitas y bohemias, dignatarios de galerías de arte de Nueva York y la crema y realeza de la escena de Boston - guitarristas y cantantes paseándose con sus trajes mod y sus hermosas novias." Estas palabras de Jonathan pertenecen a un texto mecanografia-

dísima placa en la que participaría Cale, que incluye picos como "Lady Godiva's Operation" o "Sister Ray". Siguieron "The Velvet Underground" (1969) y "Loaded" (1970), obras de belleza más cristalina en las que Lou Reed deja bien en claro su exquisita destreza como songwriter, con piezas como



En concierto Jazz local

Por Martín Aleandro



Carlos Alberto Lapouble

Baterista, compositor, arreglador, director, productor...

En el 2006 tuve la oportunidad de entrevistar a este monstro de la música. Cuando investigué acerca de su carrera quedé boquiabierto, sorprendido por la magnitud de la misma, por lo tanto, debo hacer un arbitrario recorte por falta de espacio en la revista; no obstante pasaremos lista de algunas de sus participaciones en el mundo de la música: fue frecuente embajador musical de la cancillería en giras por Sudamérica, e invitado a festivales por todo el mundo con su grupo: Lagos - Gonzalez – Lapouble. Acompañó a músicos como: Jaime Torres, Gato Barbieri, Clifford Jordan, Karlheinz Miklin, B. Marsalis entre otros. Grabó discos con Mercedes Sosa, Teresa Parodi, Jaime Torres, Juan Falú, Domingo Cura, Sandro, Leonardo Fabio y más. Compuso música para cine, TV, radio, cortes publicitarios; en su carrera ganó una veintena de premios nacionales e internacionales.

En esta charla que tuve con él estuvimos filosofando acerca del jazz. ¡Mis queridos lectores!, con ustedes: Pocho Lapouble



dan estas formas, todos somos improvisadores, la forma más común de la improvisación es el lenguaje común, dependemos de un tema, como en el Jazz, de lo

que digan los demás y de eso depende lo que vamos a contestar nosotros, el Jazz es una charla, cuanto más preparados estemos más la disfrutaremos. Toda conversación es una forma de Jazz, eso hace que esta música, la más importante del último siglo, sea tan vital y renovada. El hecho de que la improvisación se pierda en el aire nos hace pensar que cada momento de la vida es único, como la improvisación del Jazz.

EL JAZZ EN EL RIO DE LA PLATA

Ha habido por estos lugares del sur

grandes pioneros en esta materia. Algunos más poderosos que otros. Unos más mediáticos y otros menos. Pero el Río de la Plata ha unido a figuras importantes que trascendieron el Estuario, como el Gato Barbieri, el Mono Villegas, Baby Lopez Furst en nuestro país o Paco Mañosa, Finito Bingert y el Pipa Burgueño en Uruguay entre otros.

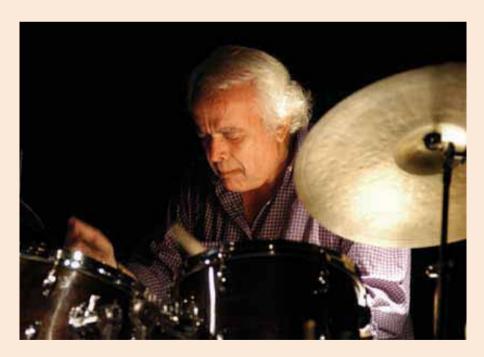
¿HAY UNA MANERA DE TOCAR JAZZ RIOPLATENSE?

Seguramente si, cuando se funden las raíces del Candombe o del Malambo o la Chacarera y la Murga con la improvisación del Jazz que hablábamos antes, surge un resultado bastante mágico, los músicos del sur tenemos algún ingrediente que nos hace reconocibles entre los otros. Tenemos un toque distinto

JAZZ Y VIDA

Yo soy músico de Jazz, una de las cosas que más me gusta es improvisar para los músicos con los que comparto esa música y para la gente que va a escuchar. Sin ellos el fenómeno de la música no se produce, y menos la improvisación, fundamento esencial del Jazz, es la forma más natural y extendida de hacer música. Tanto Bach como Mozart y Beethoven tenían renombre como enormes improvisadores. Lamentablemente en esa época no había forma de registrar el resultado de sus improvisaciones, de manera que cuando los artistas querían conservar su música debían de ser tan hábiles con la pluma como con el instrumento.

El Jazz, que tiene además de improvisación otro elemento fundamental, que es el swing, es la música más viva y vital de las que conozco. Transcurre en ese momento y en ese lugar solamente. Por supuesto que ahora también se puede guardar, pero el fenómeno del Jazz ocurre delante de esa gente y con esos músicos y en ese momento. Cuando hablamos de improvisación pensamos casi exclusivamente en música, teatro o pintura, pero más allá del placer que brin-



Carlos Alberto Lapouble

Arte y Literatura



Entrevista | Canajazz



En lo que se puede llamar la escena local del Jazz este es el trío de mayor peso. Los estándars son su materia elemental. La elegancia del movimiento acompasado que suprime la quietud armónica se viste de gala en manos de esta formación. Son los matices cómplices a la hora del show; son las melodías quienes se filtran en su interpretación inesperada. Sus voces están impresas en esta nota: ¡a leer lectores...!



¿Cómo ven el movimiento de Jazz en la zona?

Creemos que hay muchísimos músicos y muy buenos haciendo Jazz, lo que falta son lugares donde mostrarse. El Jazz se escucha en lugares selectos donde la gente se sienta a comer, beber vino y a escuchar. Todavía el público que escucha Jazz es muy limitado, si se puede decir; y la mayoría de los bares no apuesta a este género. Prefieren trabajar con otros estilos que dejan mayor ganancia. Es una cuestión cultural también, la mayoría de los bolicheros tampoco escuchan Jazz, por esto mismo no los podemos culpar por no conocer y disfrutar de la profundidad sonora que el Jazz implica. Esto también lo decimos por el público que mayormente concurre a bares nocturnos. Entonces podemos decir que hoy la rebeldía es tocar jazz.

¿Qué opinan de las banas de jóvenes músicos que tocan jazz?

Hay una camada de nuevos músicos excelente, con mucha información y ganas de hacer cosas nuevas. Lo bueno que vemos en ellos es que muchos músicos jóvenes están estudiando y bien, con excelentes profesores, esto hace que salgan buenos y se les dé por tocar Jazz, que es una música más comprometida a nivel de técnicas de estudio y luego de ejecución del instrumento. Lo mismo pasa cuando investigan en otros géneros como el folklore, el tango, o ritmos centro americanos como el son cubano, la salsa y otros... Tocar esta música requiere de mayor entusiasmo y compromiso con el estudio en cada uno de los instrumentos, sin olvidarse de ninguno.

mo podríamos decir. También es una experiencia que recomendamos a cualquier persona que quiera y pueda abstraerse, que pueda disfrutar de la profundidad a donde te llevan ciertos intérpretes o compositores. Miles Davis, Charles Mingus, Keit Jarret, Bill Evans por nombrar sólo a algunos de los más representativos del género son quienes recomendamos para la experiencia. Aunque creemos que todos los géneros musicales valen la pena ser escuchados. O casi todos...(risas)

¿Qué relación tuvieron con Pocho Lapouble?

Tuvimos la suerte de contar con su amistad. Compartimos muchos momentos musicales y de los otros, en el caso nuestro (Daniel Bilous y Leo Steinberg) tuvimos el honor de tocar con él en varias oportunidades, lo que fue un gran aprendizaje para nosotros. Y en el caso de Carlos Cavagnaro, Pocho fue su profesor en la parte técnica y quien lo impulsa a tomar la música como profesión mandándolo de cambio a importantes trabajos donde Lapouble tocaba. Pocho fue un gran amigo con nosotros, y esto conlleva inevitablemente a que haya sabido compartir todo su mundo musical e influenciado en todos los sentidos.

¿Qué significa para ustedes improvisar? ¿Cómo viven ese momento del standart de jazz?

Improvisar es crear en el momento, es encontrar siempre un nuevo camino hacia un punto en común, o porque no, hacia un punto desconocido, es una experiencia difícil pero liberadora a la vez

¿Cuáles son sus mayores referentes musicales y cuáles aconsejan escuchar como introducción al Jazz?

Escuchar Jazz es un ritual, no se escucha en cualquier parte, ni momento, ni compañía; es una experiencia que convida a la reflexión. Es un momento ínti-



Canajazz



Entrevista | Arbolito

Por Martín Aleandro

Tras La Bandera De los Pueblos Originarios que flamea inmersa en un público caliente, Arbolito saca de bajo de su poncho armonías transparentes. Qué más da para esta noche que al galope de la raza, "La costumbre" insiste para que las gentes del baile sagrado meneen su cinta interminable. [A todo esto te acostumbras (...) a tomar mate te acostumbras, a la miseria te acostumbras (...) Nunca me acostumbraré / a esa señora buscando en la basura / en la puerta de mi casa...] Arbolito no prescinde de nada. Es ese fulgor que baña sus shows de flauta traversa pura; y que al compás de sus lluvias el público queda al instante inmerso definitivamente en la magia de sus músicas. ¡Qué más da! Contagiados de buenos pensamientos saltamos todos. La frente en alto y siguiendo la pueblada pisada a pisada se gana espacio neutro, espacio vivo y definido resplandor. ¡Qué más da que la costumbre refleje algo nuevo! Es ese cántico despertar que contagia energía latente y conmueve y salpica saliva autóctona. Pisada latente que fulmina al instante. Arbolito se ve crecer con aguas de Oktubre y mantas de Pachamama que huelen a caldo. De sus mieles arden canciones. Arbolito degüella la raíz aristocrática y recupera tierras adentro. Tierras vírgenes plagadas de oídos jóvenes que viven en sus pampas, en las pampas donde la sangre del pueblo tomó el color de la tierra y la esperanza de sus gentes descalzas. Es donde estamos, somos nosotros esos nadies de los libros de secundario los que decimos presente en sus canciones. Somos los que gritamos y saltamos tras la bandera que nos pertenece y une. La bandera multicolor que flamea inmersa entre nosotros... Salud!!!

Intro



¿Cómo ven el vacío de contenido que existe hoy en las letras de rock y cumbia? ¿Se puede relacionar este vacío con la política educativa aplicada en los`90?

Sin duda que se relacionan con la política educativa y con la bobera general fomenta-da durante esos años. Al que le tocó ser adolescente y formar su personalidad en los 90` y no tuvo un soporte familiar firme le costó y le cuesta mucho salir de ese vacío enorme.

En los años '70 había que dar a entender sin decir, decir entre líneas (Ej. Revista Expreso Imaginario). ¿Cómo ven el panorama hoy en día para transmitir un mensaje al pueblo? ¿Se puede decir todo pero el pueblo no entiende por falta de educación y entretenimientos televisivos chatos?

Tenemos la suerte de que estamos en una época en que por lo menos se puede decir lo que uno quiera, y la gente a pesar de todo siempre está preparada para escuchar y para sentir (no prejuzguemos a nadie), lo importante es saber cómo decirlo para que algo interesante o importante no se transforme en un panfleto ni en un plomazo, que sea algo natural. Si a un pibe

ahora le querés entrar con Silvio Rodriguez o Victor Heredia lo más probable es que se de vuelta y se vaya. Se puede decir mucho más sin repetir estéticas que ya no representan a las nuevas generaciones.

¿Todos los medios de comunicación aceptan que un grupo como Arbolito componga pensando en un movimiento social? ¿Cómo se manejan al respecto?

Jamás nos ponemos a componer pensando en si a los medios les va a gustar o no. A nosotros siempre nos apoyaron mucho los medios comunitarios y también nos hacen notas los grandes medios gráficos, y a medida que vamos creciendo aparecemos en lugares que jamás imaginamos, incluso dentro de medios que son claramente reaccionarios. Hay grie-



tas y gente copada laburando, ojo. También nos pasó que el tema "Sobran" que lo elegimos como corte de difusión del disco anterior, jamás lo pasaron en esos "grandes medios" y el video clip (que está buenísimo) nunca apareció en los canales de video aunque lo haya llevado la compañía discográfica.

En Wilde funciona el Bachillerato Popular Arbolito. Cuéntenos en qué consiste este proyecto y cómo surgió la idea.

Lo del bachillerato popular Arbolito no es un proyecto nuestro, surgió dentro de la cooperativa UST, recuperada por los trabajadores, que armaron un bachillerato de adultos y le pusieron el nombre Arbolito, nosotros ya habíamos ido a tocar allá antes y nos nombraron padrinos de la escuela; lo que nos da una emoción muy grande. Después se mudaron de lugar y no tenían aulas para arrancar el segundo año, entonces ofrecimos hacer el sorteo de nuestra camioneta (que ya no la estábamos usando mucho y no la queríamos vender por "sentimentalistas"), y con ese dinero se construyeron las aulas y ahí siguen luchándola, con docentes que no cobran y le ponen mucha garra para seguir. Estamos muy orgullosos de ser una partecita pequeña de ese proyecto tan groso.

¿Encuentran en la conjunción folklore-rock un canal de llegada a un público que sea abierto para poder entender y participar de su movida cultural?

La fusión del folklore y el rock nos parece algo de lo más natural, en estas tierras donde vivimos con la herencia tan rica de ritmos e instrumentos, y esa cultura rock tan fuerte que ya lleva más de 40 años, era lógico que salga algo de esto que hacemos, y es una linda ensalada para comunicar y para compartir. El público nuestro siempre fue muy amplio tanto generacional como de distintos palos, y nos encanta que sea así, que te pueda escuchar un niño con sus padres o abuelos o que haya pogo y zapateo en un mismo recital. Los medios y los empresarios de la música siempre trataron de dividir en tribus, edades, looks, peinados, etc. Nosotros preferimos estar todos juntos, tocando, escuchando, bailando...

En su mensaje se identifica un plurilingüismo donde la voz del barrio, de las comunidades, de los no escuchados, de los nadies (diría Eduardo Galeano), se mezcla con su música y se expresa. ¿Cómo ven que el público recibe este mensaje?

Lo recibe de una manera natural y fresca porque así es como lo hacemos y lo transmitimos nosotros; no somos rebuscados ni la vamos de intelectuales, decimos las cosas que sentimos y nos manifestamos con ellas, siempre con alegría y coherencia, y aunque nos hayan vaciado y estupidizado, hay muchísima gente

Osvaldo Bayer



Foto: Martín Aleandro

Arbolito El Vindicador

"En el año 1826, el gobierno de Bernardino Rivadavia, contrato al oficial prusiano Rauch, nada menos que para matar indios, su misión era limpiar la pampa bonaerense de los ranqueles, esos hermosos indios que poblaban estas zonas con absoluta libertad. Bien, este oficial prusiano comenzó la liquidación de estos indios, y se guardan sus partes militares que hablan de su profunda sabiduría. Por ejemplo dice que los indios ranqueles no tienen salvación por que no tienen sentido de la propiedad, también señalaba que los indios ranqueles eran anarquistas, así tal cual. Bien, él se adelantaba, era un oficial prusiano muy valiente, se adelantaba a su tropa 200 metros, por lo menos, blandiendo su espada y se encontró con la horma de su zapato, porque después de haber escrito un parte donde decía "Hoy hemos ahorrado balas, degollamos a 27 ranqueles", un indio joven, apuesto, alto de pelo largo al que llamaban Arbolito lo estuvo esperando en una hondonada, y cuando paso este coronel a toda velocidad en su corcel, se le fue detrás, le bolió el caballo, cayó el militar europeo, y el indio Arbolito cometió el sacrilegio de cortarle la cabeza así vengaba a tantos de sus compañeros de las pampas. (...) La ciudad donde ocurrieron estos hechos se llama hoy Coronel Rauch, y muchas calles recuerdan al oficial prusiano, pero ninguna a ese héroe de las pampas, el querido indio Arbolito.

que es así y que piensa así y que le gusta manifestarse como nosotros; y es lo mismo arriba o abajo del escenario. Por eso pasa lo que pasa en nuestros recitales, no hay fórmulas ni secretos, es estar en donde uno quiere estar y con la gente que uno quiere estar.

Con la apertura de su música apuntan a los oídos de Latinoamérica entera. ¿Les interesa hacer llegar su voz fuera de la frontera? ¿Qué significa esto para Uds.?

Sí, nos encanta la idea de llevar nuestra música (y a nosotros con ella) a otros países, las experiencias que tuvimos en Uruguay y Brasil fueron hermosas y trataremos de seguir creciendo en esos países que ya arrancamos; ahora tenemos muchísimas ganas de ir a Bolivia, Perú, Chile, países que conocemos muy bien por viajar y sería un sueño poder tocar en esos lugares que tanta música nos dieron y poder participar allá también de este presente de renacimiento de los pueblos originarios. Estamos con la mira puesta pal norte (ese norte).

¿Cómo es la fórmula compositiva de Arbolito?

Canciones sencillas de creación íntima que llegan a la sala donde entre todos las armamos o las desarmamos con la libertad y la confianza que nos da esto de andar juntos desde hace casi 13 años. Algo que aprendimos cuando éramos compañeros en la EMPA y que es nuestra manera de llevar adelante este sueño musical compartido.

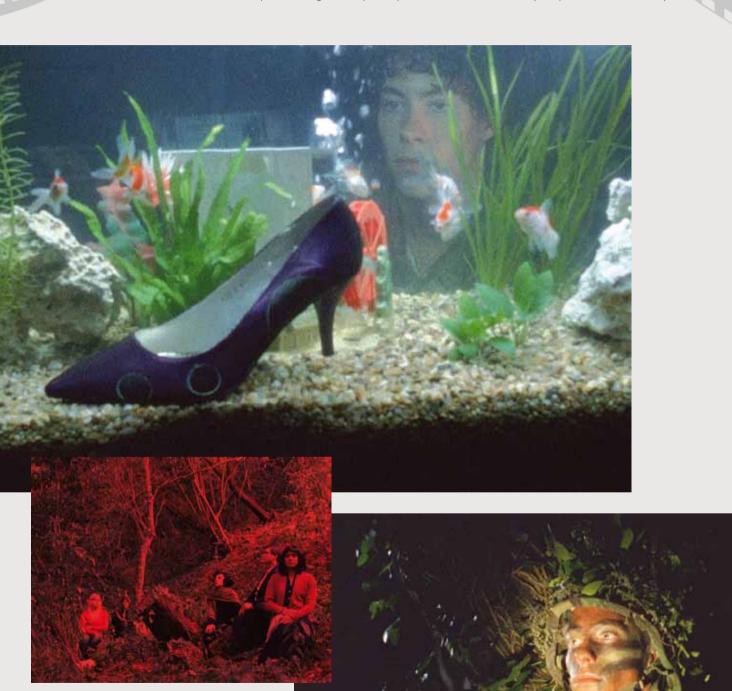
¿Cuáles son sus referentes musicales?

Son muchos los referentes y cada uno de nosotros tiene los suyos personales, para sintetizar podemos hablar de Pink Floyd, Cuchi Leguizamón, Peteco Carabajal, Led Zeppellin, Spinetta, Illapu, Victor Jara, Mpa, Sumo, los Rolling, Marley, Caetano Veloso, Sixto Palavecino, Los Redondos, Jetro Otull, Jaco Pastorius, Los Violadores, Manal, Inti Illimani, Violencia Rivas, Nicolino Roche.....



Cine de culto Por Natalia C. Barrenha

Periodista e investigadora de cine, maestranda en el Programa de Posgrado en Multimedios de UNICAMP (Brasil), donde desarrolla un proyecto sobre la obra de la cineasta argentina Lucrecia Martel. Al visitar Buenos Aires para su investigación, se enamoró de la ciudad -y de un porteño- y ahora vive acá sin apuro por irse. Forma parte de un grupo de investigación auspiciado por la Fundación Carolina de España y colabora con diversas publicaciones en Brasil.



Imágenes: Morir como un hombre

"Por hombre no pasamos, a mujer nunca llegamos"

Esta es la muletilla que por más de veinticinco años repite Deborah –nombre adoptado por Fernando Santos– durante sus shows en escenarios portugueses, mientras entona las canciones de Whitney Houston. Deborah/Fernando, vedette del travestismo lisbonense, fue la elegida para interpretar a Tónia –otra estrella de los escenarios de Lisboa– en Morir como un hombre, nuevo film de João Pedro Rodrigues, que a los 44 años se revela como uno de los nuevos talentos del cine europeo.

En una tierra en la que el Código Penal dejó de criminalizar a los gays y a las lesbianas por sus elecciones sexuales recién en 1982, João Pedro desarrolla un guión en un tiempo indefinido a partir de una serie de problemas que se van acumulando en la vida de la veterana Tónia: una exuberante rival en su trabajo en los cabarets, un vía crucis con un joven novio adicto a las drogas, la imposible relación con su hijo y los efectos del tiempo que abruman su cuerpo; sin contar con la duda (y principalmente la renuencia) de transformarse definitivamente en una mujer cambiándose el sexo a través de una operación. Después de El fantasma (2000) y Odete (2005) –dos películas premiadas que también se ocupan de las relaciones entre hombres–, el director se inspira en sus propios encuentros con travestis, que dan testimonio de la vida detrás de los bastidores drags en las décadas de 1980 y 1990. Morir como un hombre no pretende ser un fiel retrato de travestis y transexuales, y esto se hace visible en las escenas típicas del musical, sumamente coloridas, que lo ligan a lo fantástico y lo imaginario.

Así, los colores efusivos y las fantasías que rodean a Tónia alimentan el desarrollo de sus conflictos y sus sentimientos, que confirman que la virilidad –y la delicadeza– están en el alma, más allá de lo que se haga con el cuerpo.



Morir como un hombre (Morrer como um homem). Dirección: João Pedro Rodrigues. Portugal/ Francia, 2009, 133 minutos.



El amor según Rohmer

"Joao amaba a Teresa que amaba a Raimundo que amaba a María que amaba a Joaquín que amaba a Lilí que no amaba a nadie". Como en Quadrilha de Drummond¹, el cineasta francés Eric Rohmer traza una ciranda amorosa en sus Seis Cuentos Morales, filmados entre 1963 y 1972, con los que compone el primer conjunto de films entrelazados entre sí, que se tornarían habituales en su obra –tal como en las series posteriores, Comedias y Proverbios (de la década del ochenta) y Cuentos de las cuatro estaciones (del noventa)— y lo distinguirían como un agudo observador del mundo cotidiano.

Rohmer nació con el nombre de Jean-Marie Maurice Schérer, en 1920, y murió en enero de 2010. Fue periodista, profesor de literatura, un incansable habitante de cinematecas y uno de los primeros críticos de cine que llegó a ser director. Su primer largometraje, *El signo de Leo* (Le signe du lion, 1959), no lo impone inmediatamente como ocurrió con sus colegas Truffaut y Godard, sino que gana reconocimiento una década después con el tercero de sus cuentos morales, Mi noche con Maud. En sus cincuenta años de carrera cinematográfica, Rohmer rodó sencillas y elegantes películas que exploran la excepcionalidad de lo cotidiano y la idiosincrasia del comportamiento afectivo.

Los Seis Cuentos Morales, joyas del intimismo que recorren los laberintos de las relaciones amorosas, fueron introducidos por los cortometrajes *La panadera de Monceau* (La boulangère de Monceau, 1962) y *La carrera de Suzanne* (La carrière de Suzanne, 1963). *Mi noche con Maud* (Ma nuit chez Maud, 1969), *La coleccionista* (La collectionneuse, de 1967, es el cuento moral IV, pese a haber sido filmado antes de Ma nuit chez Maud), *La rodilla de Clara* (Le genou de Claire, 1970), y *El amor después del mediodía* (L'amour l'après-midi, 1972) son los largometrajes que completan los cuentos en los que la premisa es básicamente la misma: el cuestionamiento de una creencia a partir de una duda –dicho más claramente, un hombre ama a una mujer, se apasiona por otra, pero acaba volviendo con la primera—. El uso de la prosa, el rigor formal y la precisión de los diálogos son rasgos comunes a todos los films de esta serie y están presentes en toda la obra de Rohmer, sutil comentarista de las relaciones entre el hombre y la mujer.

En estos ensayos sobre las tribulaciones del amor, la introspección del guión es acompañada por la inquietud del discurso. En oposición al "cine de poesía" formulado por Pasolini en 1960, Rohmer defendía lo que llamaba el "cine de prosa", en el que la palabra era la que conducía sus historias. Así, los diálogos

son los protagonistas en Rohmer, y lo que importa son las grietas que se revelan en el habla –esto hizo que el director fuera acusado, durante mucho tiempo, de hacer films tan literarios que ni precisaban ser filmados–.

Las intrigas banales de los Cuentos Morales están plagadas de desencuentros, en una lenta exposición de situaciones que conducen a los protagonistas hacia sus pequeños (pero cruciales) conflictos. A pesar de las elipsis temporales que hacen correr los días en sus guiones, Rohmer no tiene prisa y rechaza los vertiginosos movimientos de cámara que obstaculicen la posibilidad de prever la estructura de la trama. Y aunque es riguroso en la marcación de las escenas y en la exigencia de que los diálogos no desaparezcan del guión, los films tienen una atmósfera despojada, un aire de improvisación, una aparente despreocupación de Rohmer, en la que prima la discreción al capturar como sin querer la vida interior de los personajes.

Así, entre bellas mujeres y bellos paisajes –otras dos constantes de los Cuentos morales–, Eric Rohmer hace desfilar con levedad sus impresiones sobre la moral, que tal vez condensen sus impresiones sobre el amor. Al final, nada más moral –o amoral– que los conflictos que atraviesan las rondas de las seducciones.

1 En portugués brasileño, "Quadrilla" alude tanto al poema "A Quadrilha" ("Pandilla") de Carlos Drummnod de Andrade cuanto al baile típico de las fiestas juninas del Brasil –que habilita al cambio de parejas– del que el poema toma el nombre. "Ciranda" es el nombre de un baile popular brasileño, que se danza en rondas, como las "drandas" infantiles.









Canção de Baal* (Dir. Helena Ignez, 2008, 77`, Brasil)

"Cuando una historia se entiende, es porque fue mal contada": el debut de Helena Ignez como directora comienza con una provocación. La musa escandalosa del cine brasileño flirtea con la libertad y la vocación experimental de su marido y compañero artístico Rogério Sganzerla (1946-2004) en Canção de Baal. Para ella se trata de un experimento cinematográfico que surgió como una necesidad. La actriz, incuestionablemente brechtiana, enfrentó el orden y las buenas costumbres desde que llegó al mundo del arte a fines de los años cincuenta, tras una adaptación libre y personal de la primera pieza del dramaturgo alemán Bertold Brecht, en la que el dionisíaco protagonista Baal celebra la vida de manera insaciable y, también él, desafía insistentemente el orden y las buenas costumbres.

La característica transgresión de Baal quiebra todos los protocolos. Es ese el camino que sigue, también, la estética adoptada por Helena: un sendero en el que la cámara se desliza libremente y donde el poder de las imágenes y de la dramaturgia son más importantes que las hilachas de la trama o la comprensión del espectador. La reverencia y la referencia constantes al pensamiento de Rogério Sganzerla trazan una factura visual deslumbrante que adopta una narrativa lírica y no convencional, fusionando profundamente teatro y cine. La anarquía contenida en los incontables cuerpos desnudos que desfilan en el curso del film (re) afirma una vez más la libertad por la que el extravagante personaje de las vanguardias cinematográficas vociferó y vocifera. Filmada en formato digital, sin institución patrocinante ni incentivos fiscales y con un presupuesto inicial de apenas R\$ 18.500 aportados por la propia directora, Canção de Baal materializa lo que el personaje de Helena Ignez ya proclamaba en Sem essa, *Aranha* (R. Sganzerla, 1971): la necesidad de pecar dos veces.

*Largometraje exhibido en el Festival de Río (2008), en la 33ª Muestra Internacional de San Pablo, en el Festival de Cannes (2009) y en Buenos Aires, BAFICI (2010). Fue premiado por la crítica como el mejor film del Festival de Gramado (2009).





Encuentro de estudiantes de letras 2010

Por: Luián Oliva

Esto es apenas un pequeño recorte de lo vivido en los tres días del Encuentro Nacional de Estudiantes de Letras, realizado en septiembre de 2010 en la Facultad de Humanidades y Arte de la Universidad Nacional de Rosario (UNRO).

El encuentro fue un espacio promovido y organizado por estudiantes y para estudiantes. Y en verdad funcionó no sólo como un hermoso viaje mental de tres días de ponencias, debates y talleres en que uno mezcla y devora hasta el hartazgo toda clase de teorías, métodos, paradigmas y todo el revolcón intelectual, onanista, al que académicamente estamos más acostumbrados; sino también, como un espacio de discusión desde el que se produce un primer despegue para (fijensé): reflexionar, problematizar críticamente y poder plantearnos la posibilidad de cambios concretos desde un lugar de lucha y en forma conjunta. (En este punto no dejen de leer.)

Como ejemplo, en este encuentro, uno de los ejes más importantes a debatir fueron los planes de estudio. Debatir el plan de estudios es pensar en nuestra propia formación de manera activa y sobre todo cuestionándonos la finalidad de la misma. Esto quiero relacionarlo con lo que sucedió el primer día del encuentro. Llegamos y la bienvenida y primer debate estuvo a cargo de dos egresadas universitarias. Egresadas que habían tomado diferentes caminos, los dos que supuestamente marcan nuestro futuro (presente para muchos) laboral. La primera habló desde su experiencia en el campo docente, este es un eje como todos sabemos, problemático

y poco discutido en nuestra formación de grado. Pero lo que me llamó realmente la atención fue el debate que se armó a partir de la segunda presentación, hecha por una investigadora del Conicet. La salida como investigador/a especializado/a es aún menos problematizado y discutido. Es algo que tal vez algunos secretamente ansíen pero de lo que no se habla a lo largo de toda la carrera. ¿Por qué? En primer lugar porque es evidente que no se le da centralidad suficiente, es la mayor deficiencia en nuestra formación, no está realmente comprendido en lo que ya mencioné como finalidad de los planes de estudio. No se nos brindan prácticamente herramientas, no tenemos talleres de escritura, ni propiamente de investigación, ni siquiera en seminarios, no hay espacios de investigación en la facultad, tampoco para los docentes. La máxima exigencia académica es la elaboración de trabajos monográficos que no se sociabilizan de ninguna forma, nadie conoce las producciones de nadie ni hay donde publicarlas. Todo esto es un problema pero es aún más grave cuando se piensa que en un organismo como el Conicet las prácticas académicas no mejoran. Se sigue trabajando en forma individual, sin poder difundir las propias producciones sin el permiso de la institución, y lo peor es que

todo este esfuerzo intelectual, ¿a dónde va a parar?, ¿quiénes lo leen?. Acaso algunos pocos súper especializados que tomaran en cuenta la continuidad de una beca, y ¿cuando ésta se termina? ¿Para quién trabajamos y estamos pensando? ¿Qué mer-

cado laboral nos absorbe? Y si no es así entonces ¿por qué se mantiene?, ¿qué otros intereses subyacen a la maquinaria perversa de una fábrica de doctorados que no saben qué función real cumplen en la sociedad? Todo esto debe pensarse pero para empezar a pensarlo habría que salir de la posición pasiva, en que movidos por la inercia vamos detrás de un título. Para lograr cualquier cambio tanto en los planes como sobre cualquiera de nuestros derechos como estudiantes primero tenemos que cambiar nuestras prácticas como estudiantes. La investigadora rosarina tomó una posición, bajó de la nube pomposa de sus colegas v prefirió hablar con estudiantes en curso de manera honesta sobre los manejos concretos inter academia. Mucho mayor sentido tiene lo que hacemos, saliendo de nuestro ego para pesar de unos cuantos, y más se logra compartiendo, construyendo conocimiento con otros. Abramos espacios, para difundir y difundirnos, hay que generar nuevas formas de aprender que nos formarán aún mejor. Formemos grupos de estudio, abramos más revistas, busquemos la independencia y la autogestión, o el aval académico institucionalizado, como elijan, pero tomemos conciencia de nuestras posibilidades. Y de más está decir, que espero que podamos volcar y compartir muchas más cosas con estudiantes de letras de otras facultades del país en el próximo encuentro que ya les digo: se realizará en Mendoza el año que viene. Como mínimo una gran experiencia.

(Artículo escrito en octubre de 2010)

RETIRO CONTRATAPA

