

año 12
número 8
junio
2012

La experiencia
del SPET
Cuatro artículos
sobre el trabajo
del Seminario
Permanente de
Estudios de
Traducción

Publicación del
Instituto de
Enseñanza Superior
en Lenguas Vivas
"Juan Ramón
Fernández"



Lenguas Vivas

8

ESCRIBEN

Martina Fernández Polcuch,
Leonel Livchits, Patricia Willson
Griselda Mársico, Uwe Schoor,
Susana Secco, Alma Bolón,
Elida Marta Colella, Verónica Storni Fricke,
Valeria Carulla, Cristina Banfi,
Silvia Iummato, Sabrina Bevilacqua,
Ana Lía Regueira, Jenifer Williams,
Elisabet Caielli, Liliana Berardo, Laura D'Anna

La teoría en el campo de las lenguas y la traducción

Lenguas Vivas

Número 8. Junio de 2012.
REVISTA DEL INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR
EN LENGUAS VIVAS "JUAN RAMÓN FERNÁNDEZ"
ISSN 04574354

Carlos Pellegrini 1515 (1011)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Tel/Fax: 4322 3992/96/98
revistalenguasvivas@yahoo.com.ar

Directora

Isabel Bompét

Responsables de la publicación

Isabel Bompét
Alejandra Leoni
Nora Pelaia
Diana Ardissonne

Comité de Redacción

Rogério Cormanich
Martina Fernández Polcuch
Mónica Herrero
Lorrain Ledwith
Elena Marengo
Laura Miñones
Elena Odriozola
Beatriz Pena Lima
Olga Regueira

Consejo Consultivo

Elvira Arnoux
Bernardo Capdevielle
Walter Carlos Costa
Sónia Mendes
Miguel Montezanti
Uwe Schoor
Frank Schulze
Beatriz Vegh

Editor

Roberto Bein

Corrección

Alejandrina Falcón

Diseño y diagramación

Alejo Hernández Puga

A U T O R I D A D E S

Rectora

Isabel Bompét

Vicerrectoras

Alejandra Leoni
Nora Pelaia

Regente del Nivel Superior

Diana Ardissonne

Consejo Directivo

Susana Lezcano
Elena Odriozola
Silvia Firmenich Monserrat
Olga Regueira
Paula López Cano
Griselda Mársico
Miriam Bogossian
Mónica Herrero
Graciela Abarca
Martina Fernández Polcuch
Ana María Silva
Laura Miñones

Sofía Ruiz

Estela Beatriz Lalanne
Carlos Bravo
Diana Beatriz Ogando

Nancy Acosta

Constanza Bauzá
Cecilia Corrent

Sergio Nahuel De Bonis
María Paula Guarido
Alejandro Raggio

Mariana Fernández Bardo
María Aurelia Gigena
Manuela González

La teoría en el campo de las lenguas y la traducción

- 4 Editorial
- 6 Preguntar, indagar, traducir. Una mirada sobre el Seminario Permanente de Estudios de Traducción
Martina Fernández Polcuch
- 13 Una performance traductora
Patricia Willson
- 15 La tarea según el traductor
Griselda Mársico y Uwe Schoor
- 17 Juan José Saer: la traducción como búsqueda de una poética
Susana Secco
- 26 Sobre la practicidad de la teoría: Saussure y la traducción
Alma Bolón
- 38 El aspecto en el discurso narrativo
Elida Marta Colella
- 49 Estatus epistemológico del feminismo
Verónica Storni Fricke
- 59 Las percepciones de los alumnos sobre los comentarios de los profesores en la enseñanza de inglés
Valeria Carulla
- 71 La relación teórico-práctica en Gramática y Lingüística
Cristina Banfi y Silvia Iummato
- 77 Hacia un cambio estructural de la actuación profesional
Sabrina Bevilacqua
- 88 Formación docente en la Universidad Nacional de Mar del Plata
Ana Lía Regueira, Jenifer Williams, Elisabet Caielli y Liliana Berardo

Críticas

- 95 Reseña de G. Pampillo, F. Aren, I. Klein, A. Méndez, T. Vernino, *Escribir: antes yo no sabía que sabía*
Laura D'Anna

Tal como anunciáramos en la presentación del número anterior de la revista *Lenguas V;vas*, con este número 8 inauguramos el formato electrónico. Si bien para algunos el abandono del soporte papel puede generar cierta sensación de desmaterialización, creemos que este formato -más acorde con los nuevos hábitos de búsqueda, difusión y lectura- nos permite sortear los problemas de financiación y de distribución que se plantean en una entidad de gestión pública como la nuestra al tiempo que abre un horizonte más vasto: la posibilidad de llegar a un público más amplio, la de leer la revista desde cualquier ubicación y, en el futuro, la de consultar fácilmente números anteriores. Por lo demás, hemos elegido dos formatos: uno que permite grabar e imprimir los artículos, y otro que permite su lectura online.

La convocatoria para este número -la teoría en el campo de las lenguas y de la traducción- dio como resultado un abanico de cuatro bloques temáticos: a) una serie de artículos dedicados al Seminario Permanente de Estudios sobre la Traducción, un espacio sui generis de nuestra institución que permite un enriquecedor intercambio de

exposiciones y reflexiones traductológicas (Fernández Polcuch, Willson, Mársico y Schoor, Livchits); b) dos aportes de colegas uruguayas sobre la relación entre teoría y traducción, uno de ellos con relación a la práctica de traducción de Juan José Saer (Secco); el otro, sobre concepciones de Saussure vistas desde la traducción (Bolón); c) una discusión de la categoría de aspecto (Colella); d) reflexiones sobre el lugar de la teoría en la formación de docentes de lenguas extranjeras y traductores, que abarcan desde los aportes del feminismo a la formación literaria (Storni Fricke), pasando por la necesidad del feedback docente a los trabajos de los alumnos, en especial en la escuela secundaria (Carulla), el análisis del tipo de teoría y del tipo de práctica que se necesita en la formación de profesionales en lenguas (Banfi y Iummato), hasta la discusión del “modelo reflexivo” en la formación de esos profesionales (Bevilacqua) y el informe de una experiencia en la Universidad Nacional de Mar del Plata que guarda similitudes con ese modelo (Regueira, Caielli, Williams y Berardo). Cierra el número una reseña sobre un libro de G. Pampillo e.a. sobre la enseñanza de la escritura en el nivel superior (d’Anna).

Aspiramos a que el contenido de estos artículos constituya un valioso aporte sobre un tema cuyo lugar en la formación y la profesionalización de profesores de lengua extranjera y traductores invita permanentemente a la interrogación, la reflexión y el debate.

Agradecemos la colaboración de todos aquellos que trabajaron para que esta primera edición digital se concrete y alentamos a nuestros lectores a que envíen sus colaboraciones para el próximo número, cuyo tema será “Los profesionales de las lenguas y la conciencia histórica en nuestra región”.¹

Isabel Bompert
Rectora

1 En <http://ieslvf.caba.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=28> se encuentran la convocatoria para el número 9 y las normas de edición.

Preguntar, indagar, traducir

Una mirada sobre el Seminario Permanente de Estudios de Traducción

Martina Fernández Polcuch

1.

Michael Mulkay afirma que “la ciencia avanza gracias al descubrimiento de nuevas áreas de ignorancia”¹. Así comienza el texto de James S. Holmes –

1 Mulkay, Michael (1972): “Cultural Growth in Science”. En Barnes, Barry (ed.), *Sociology of Science: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 126-141 (citado en Holmes 2000: 172). El texto de Holmes se cita según la traducción mimeografiada de Patricia Willson.

lectura inaugural del Seminario Permanente de Estudios de Traducción (SPET) en septiembre de 2004– que traza un mapa de los estudios de traducción. Escrito en 1972 pero inédito hasta 1988, “The Name and Nature of Translation Studies”, en términos de Patricia Willson, “estableció los alcances e incumbencias de la disciplina” (Willson 2004: 8). La “teoría de la traducción” es una de las tres ramas que distingue el autor, vinculada a las

El Seminario Permanente de Estudios de Traducción (SPET) del IES en Lenguas Vivas “J.R. Fernández” fue ideado por Patricia Willson. De índole extracurricular, ofrece a la comunidad educativa y al público en general actividades vinculadas con la traducción, con una frecuencia mensual.

otras dos –los estudios descriptivos y los aplicados– de manera dialéctica: los estudios teóricos necesitan los “datos sólidos y específicos” que surgen de los estudios descriptivos y aplicados, que a su vez no pueden realizarse sin tener “al menos una hipótesis teórica intuitiva como punto de partida” (Holmes 2000: 183). De este modo, quedan articuladas la teoría y las investigaciones que establecen una relación más inmediata con la práctica traductiva, como las de índole descriptiva o aplicada, entre cuyas áreas ubica, por ejemplo, a la enseñanza de la traducción. La fundación de esta disciplina implica también un acto de independización de las áreas adyacentes, que habían comenzado aplicando sus respectivos paradigmas teóricos a los fenómenos de traducción, y entre las cuales Holmes cuenta no sólo algunas humanidades, como la lingüística, la filosofía del lenguaje y los estudios literarios, sino también la matemática, la lógica, la informática.

En 1989, bajo la dirección de Gideon Toury, Clem Robyns participa del programa de investigación del Centro de Estudios de Traducción de la Universidad de Lovaina creado por José Lambert ese mismo año, y expone su resultado en un volumen compilado por él en 1994. Su artículo, publicado en 1999 en español bajo el título “Traducción e identidad discursiva”, trata a modo de conclusión el tema de la identidad disciplinar de los estudios de traducción, a los que

crítica por su concepción “monolítica” de la traducción (cfr. Robyns 1999: 281). Si Holmes, que acota la traducción al “sentido estricto de traducción interlingüística” (2000: 184, nota 5), estaba abocado a delimitar el discurso otorgándole identidad propia, Robyns, utilizando una concepción amplia de traducción como “la migración y la transformación de elementos discursivos entre diferentes discursos” (1999: 284), aboga por “estudios de traducción” (las comillas son suyas) que no se postulen como otra “teoría”, y llega a cuestionar “la posibilidad misma de una teoría *independiente*, de una disciplina para la traducción” (1999: 309, resaltado en el original). Lo que tiene en mente es una actividad de investigación que se base en el modelo transdiscursivo de tratamiento de lo foráneo: en el interior de un espacio discursivo más amplio, que no insiste en su especificidad. Este último texto abrió los encuentros del SPET de 2011, con los consiguientes interrogantes: si leemos a Robyns como respuesta a Holmes, ¿puede considerarse superado el planteo de este último? ¿No es, entonces, “deseable” la constitución de la disciplina? Willson pone en duda la capacidad predictiva de las hipótesis de la teoría de la traducción que se sustentan en los estudios descriptivos (2004: 10), y la “teoría” en sentido pleno exige la sistematización de un saber con postulados que explican y predicen los fenó-

menos en cuestión². Por otro lado, si leemos a Robyns en el marco del pensamiento esbozado por Holmes, sin querer reprocharle falta de rigurosidad a lo que no se presenta como teoría, ¿no resulta demasiado inclusivo el marco teórico al postular que no hay diferencia entre traducciones y no traducciones? ¿Realmente no existe la especificidad de la traducción y por lo tanto de la disciplina que ella constituiría? ¿Cuál sería, entonces, el objeto del Seminario Permanente de Estudios de Traducción?

Revisemos sus objetivos explícitos declarados en el blog: “la discusión de textos teóricos y críticos del ámbito de los estudios de traducción, la interacción entre especialistas afines a la disciplina de diversas instituciones, la difusión de proyectos de investigación en el área, y el diálogo entre escritores, traductores, investigadores y docentes”.³ Tanto el nombre del SPET como los objetivos se sitúan en la línea de Holmes, pero también puede leerse allí una propuesta que promueve la transdiscursividad. El propósito de los párrafos que siguen es interrogar la práctica misma del SPET desde sus inicios hasta el presente en función de las preguntas formuladas en esta introducción.

2 Cfr. Hempel, Carl G. (1967): *Fundamentals of Concept Formation in Empirical Science*. Chicago: University of Chicago Press, p. 1, citado en Holmes 2000: 176.

3 <www.spetlenguasvivas.blogspot.com>

2.

Además de los debates en torno a las dos lecturas mencionadas, una postulando y otra cuestionando la “identidad” propia de la disciplina, en un encuentro de 2009 Albert Freixa disertó acerca de “Concepciones de la traducción y filosofía”, tomando como punto de partida el artículo “Meaning and Translation” del filósofo del lenguaje Willard V.O. Quine. Desde la perspectiva de la filosofía, Freixa cuestiona la existencia de la “teoría de la traducción”, al sostener que lo que se presenta como tal no da una respuesta satisfactoria a la pregunta acerca de la naturaleza de su objeto de estudio. Según Quine, el tema del significado debe ser abordado en su situación más extrema: la traducción radical, es decir, de una lengua con la que no ha existido hasta el momento contacto alguno (2000: 94). Esta situación hipotética sirve como punto de partida para la reflexión acerca de la traducción. A quien no frecuenta esta “disciplina afín”, la filosofía del lenguaje, puede resultarle demasiado radical el planteo: ¿Por qué acudir a una situación hipotética si basta con los hechos comprobables: las traducciones realizadas? ¿No plantea problemas que ya no nos incumben, gracias a la historia de la traducción entre las lenguas con las que trabajamos? Y preguntando a nivel metateórico: ¿es eso lo que esperamos de una “teoría de la traducción”, a saber, que nos

explique “qué es traducir”? ¿O concedemos el punto ciego de la pregunta por la esencia para poder avanzar de común acuerdo sobre aspectos que consideramos más relevantes, más necesarios, más funcionales? Como sea que uno responda a estas preguntas, el sacudón filosófico se torna productivo, entre otras cosas para ponernos en alerta ante una utilización apresurada de un concepto tan corriente y a la vez tan central para la traducción –al pensar la traducción, al practicarla o enseñarla– como “significado”.

Mientras aquel fue uno de los pocos encuentros en los que se abordó la traducción desde la filosofía, otra disciplina –o, en términos de Klimovsky, “teoría”, si, abandonamos el enfoque disciplinar y pasamos a pensar “problemas básicos que orientan distintas líneas de investigación” (1994: 23)– se fue convirtiendo en visitante frecuente del SPET, siempre que se planteó la relación del traductor con su sociedad y de la traducción como práctica social: me refiero a los aportes de la sociología de Pierre Bourdieu a la reflexión sobre la traducción, a los que Holmes reserva un espacio en la rama descriptiva que propone llamar “estudios sociológicos de la traducción”. En 2005, siguiendo la argumentación de Jean-Marc Gouanvic en *Sociologie de la traduction*⁴,

4 Gouanvic, Jean-Marc (1999): *Sociologie de la traduction - La science-fiction américaine dans l'espace culturel français des années 1950*, Arras: Artois Presses Université.

Laura Fóllica plantea el problema de la “doble reflexividad” de la investigación en ciencias sociales: la reflexión sobre el lugar del investigador y sobre la producción y el consumo cultural, en este caso, de traducciones. Nociones como “habitus”, “illusio”, “campo” y “capital” son relevantes en ambos aspectos y permiten analizar con un mismo esquema teórico aspectos aparentemente tan diversos como el problema de la variedad lingüística que utilizamos al traducir –tema que aborda en 2007 Gabriela Villalba desde distintas temáticas, como los géneros llamados “menores” y la tensión entre las pautas editoriales y las prácticas de los traductores argentinos, pero también desde otra perspectiva, puramente estética, en 2009 Miguel Montezanti, al presentar las traducciones al castellano de los sonetos de Shakespeare– y la relación que se establece entre las condiciones laborales de los traductores en el mercado editorial, su presencia en la prensa escrita y el concepto de invisibilidad del traductor (cfr. Venuti 1992, presentado por Leonel Livchits en 2004; Kalinowski 2002; Fóllica 2007 y 2008). En tanto nos ofrecen un modelo para pensar la relación entre el individuo traductor y la sociedad en la que está inserto, las preguntas autorreferenciales que, para los traductores participantes del SPET, surgen de las lecturas y de las presentaciones de avances de investigación adquieren carácter de problema

teórico con fundamento empírico comprobable en la propia persona. No sólo cabe preguntarse acerca del *habitus* de los traductores, sino también por la posibilidad de tomar conciencia del *habitus* propio.

En tiempos de intervención del instituto y bajo el signo de la resistencia, Uwe Schoor organizó una puesta en escena del acto de traducción (Cfr. *Una performance traductora*). Realizada por traductores bien visibles, con alusiones a la situación resistida, esta *performance* propone la coexistencia de diversas traducciones de un mismo texto. Así, la traducción en vivo se relaciona con la pregunta por la crítica de la traducción –uno de los aspectos de los estudios aplicados en el mapa de Holmes–, que se abordó de manera explícita en la entrevista a Arturo Vázquez Barrón en 2006: ¿Hay criterios para diferenciar “buenas” de “malas” traducciones? ¿En qué consiste realizar una crítica de la traducción? Si la interpretación del texto determina en gran medida nuestra traducción, como también lo muestra Madeleine Stratford en su investigación sobre la traducción de poemas de Alejandra Pizarnik en otro encuentro de ese año, ¿cómo realizar una crítica con pretensiones de objetividad? La relación entre la crítica de la traducción y la práctica docente de corregir traducciones comparte, además de otras, la pregunta planteada.

El espectro se amplía con la problemática de traducir y

retraducir a los clásicos. Aquí se realizaron encuentros que se inscribieron en los estudios descriptivos y en algunos casos también comparativos. En 2008, Claudia Fernández de Greco expone avances de su investigación en torno a las traducciones de la *Divina Comedia* en la Argentina y, en particular, a la figura de Bartolomé Mitre como traductor de Dante, y muestra los obstáculos que hay que superar para no leer la traducción con los presupuestos teóricos de la actualidad. En 2008 y 2010 se presentan en el marco del SPET dos traductores de autores canónicos: Berthold Zilly, traductor al alemán del *Facundo*, y luego Isabel García Adánez, traductora de *La montaña mágica* al castellano. Zilly muestra cómo puede resignificarse un texto como el de Sarmiento en el contexto de las letras alemanas contemporáneas: a partir de la figura del caudillo, la relación con la naturaleza, la combinación de literatura y política. García Adánez, joven traductora y también docente universitaria, expone los motivos editoriales que llevaron a la retraducción del texto de Thomas Mann al castellano, destacando la historicidad de las traducciones y su relación con el contexto ideológico y estético en que se producen. En ambos casos, se pone en evidencia la relación entre ser traductor de un autor canónico y el aumento de capital intelectual (Cfr. Casanova 2002), medible en las consecuencias

de un mayor reconocimiento intelectual académico.

Las entrevistas, los diálogos y las investigaciones presentadas tratan desde diversos ángulos la figura del traductor, concepto introducido en el SPET por Patricia Willson en 2010 (cfr. Willson 2008). ¿Qué datos son relevantes para la determinación de la figura del traductor, y qué posibilidades hay de evitar las oposiciones binarias tradicionales con las que se describen traductores y traducciones? (Cfr. Lane-Mercier 2006: 10). Además de los ya mencionados, pasaron por el SPET, en calidad de invitados, los siguientes traductores: Matthias Strobel, Maria Paula Ribeiro, Effi Yannopoulou, Elvio Gandolfo, Andrew Graham-Yooll, Daniel Samoilovich, Juan Gabriel López Guix, Miguel Sáenz, algunos de ellos más conocidos como poetas, escritores o periodistas; y otros no lo hicieron en persona pero sí a través de sus escritos. Este es el caso del traductor alemán Henryk Bereska, cuyos diarios reseñan Griselda Mársico y Uwe Schoor en 2010, que se presenta como un “obrero” de la traducción que trabaja a destajo. ¿En qué se diferencian el traductor académico, que practica la traducción como complemento de su profesión principal, y el traductor de tiempo completo? Kalinowski habla del “clivaje entre traductores” y sostiene que “sigue siendo el principio de división fundamental entre los traductores literarios” (2002: 50)⁵.

5 El texto de Kalinowski se cita según la traducción mimeografiada de Diego Petrig.

En estrecha relación se encuentra el modo en que los traductores se conciben a sí mismos y a su producción traductiva. El escritor y traductor uruguayo Elvio Gandolfo, por ejemplo, se distancia en 2007 de la problemática del traductor y de su “lamento” por las condiciones laborales, ve en su práctica de traducción una tarea interesante pero que no es “propia” en el sentido en que lo son sus textos literarios. Siguiendo a Berman la existencia o no de la “pulsión de traducir” (Berman 2008: 30) marcaría la diferencia con algunos escritores y poetas que ejercitan solo en segunda instancia la traducción. Otras preguntas que surgen implícita o explícitamente de los encuentros son: ¿qué lugar le otorgan a la reflexión teórica unos y otros? Y con respecto a la respectiva representación social: ¿hay voces más “autorizadas” que otras? El que traduce, ¿teoriza mejor sobre la práctica?, ¿o de otro modo?

También se abordaron temáticas de historia de la traducción, en investigaciones que se inscriben en los estudios descriptivos, orientados al producto o a la función, o a ambos. Alejandrina Falcón estudia las traducciones de los escritores-traductores argentinos exiliados en España durante la dictadura. En sus avances de investigación, presentados en 2008, indaga la relación entre lengua, exilio y traducción en ese contexto histórico particular. La relación entre traducción y mercado editorial español tam-

bién fue tratada por José Luis de Diego ese mismo año. Por mi parte, en 2006 presenté avances de mi investigación acerca de la traducción de literatura argentina en la República Democrática Alemana y planteé la pregunta acerca de la función que pueden tener las traducciones literarias en contextos no regidos por el mercado, con una planificación cultural centralizada, aspecto que los estudios sobre intercambios literarios actuales suelen pasar por alto. Que la problemática trasciende el marco de la traducción literaria lo demostró Alejandro Dujovne, en 2010, al presentar su tesis sobre la traducción como política cultural en el colectivo social judío argentino en las primeras décadas del siglo XX.

La relación de la traducción con el medio en que se realiza –una de las teorías parciales que Holmes llama “restringida según el medio”– también abre cuestionamientos: ¿en qué medida el medio condiciona la labor traductiva? Intentaron dar respuestas a esta pregunta Anna Vermeulen, en su conferencia acerca de la traducción audiovisual, de 2006, así como Rafael Spregelburd en torno a la traducción de obras de teatro –propias y ajenas– para su puesta en escena, en 2008 y 2011. En ambos casos, el requisito de comprensión inmediata y la imposibilidad de hacer uso de notas condicionan el modo en que el traductor encara el problema de la transferencia de otredad lingüística y cultural. Sergio

Venturini también trata el problema del medio en la presentación de su tesis doctoral acerca de la traducción de poesía en revistas, en 2010, así como Patricia Willson, en 2008, cuando indaga en la relación que se puede establecer entre traducción e imagen en las revistas ilustradas. Otro aspecto desde el que fue abordada la pregunta por el condicionamiento del medio fue el de la responsabilidad social del intérprete. Concepción Otero Moreno dio ejemplos contundentes respecto de este tema en 2008, abriendo así el espectro de funciones del intérprete en situaciones de desigualdad social y cultural entre los interlocutores.

En el ámbito de los estudios aplicados, se tocaron también temas referidos a la didáctica de la traducción. En 2009, Mónica Herrero y Elena Marengo presentaron resultados de su proyecto de investigación en el *Lenguas Vivas* que se relacionan con la formación del traductor: ¿cómo articular las disciplinas de los planes de estudios de la carrera de traducción? Las conclusiones expuestas reafirman la convicción del perfil polifacético del traductor. Otra investigación de carácter aplicado fue presentada ese año por Ana María Gentile, quien disertó acerca de la terminología, y planteó, a modo introductorio, la historia de la disciplina y su constitución. Con la presentación de un caso ilustrativo –el de la terminología psicoanalítica– la teoría terminológica se

acercó a los problemas concretos de la práctica de traducción de textos especializados.

3.

En la línea de Mulkay, citado al inicio del presente artículo, Klimovsky afirma que las teorías científicas se construyen “para explicar aquello que nos intriga, para resolver algún problema o para responder preguntas acerca de la naturaleza o la sociedad”. Y concluye: “problemas y teorías van de la mano” (1994: 23). Son las respuestas a estas preguntas, a estos problemas, a estas intrigas, lo que va dando forma al conjunto de conjeturas que constituyen la teoría. En sentido amplio, estas hipótesis pueden ser tanto “enunciados empíricos básicos” de índole descriptiva, enunciados generales “que describan regularidades empíricas” como, en un tercer nivel, enunciados teóricos, de carácter no empírico (Klimovsky 1994: 159-160). Para el caso de los estudios de traducción, el conjunto de hipótesis descriptivas de hechos traductivos como punto de partida de la teoría pone en evidencia el “entrelazamiento inseparable” (1994: 172) entre teoría y práctica, que se pretendió ilustrar con las actividades del SPET desde fines de 2004 hasta los inicios de 2011.

La figura académica del seminario, a diferencia de la conferencia o la clase magistral, promueve la construcción colectiva del conocimiento. Todas sus modalidades instrumenta-

En la órbita del SPET

Leonel Livchits

Ayer, mientras soñaba con convertirme en un hombre de acción de las letras pensé que lo que debía hacer urgentemente es escribirle a R., el editor, para recordarle que fue él quien me habló por primera vez de esta gran obra que le gustaría traducir o retraducir, algo que a mí nunca se me hubiera ocurrido, porque a fin de cuentas el mundo está lleno de grandes obras que nos gustaría traducir o retraducir, y porque en este caso en particular sólo tenía el vago recuerdo de haber leído y olvidado la novela como se leen y olvidan las novelas en general, es decir, disfrutando de su lectura, cuando es placentera, y después sin ser capaz de recordar mucho, un estilo de puntuación, una personalidad, un paisaje o una frase aislada, eso y el diseño de la portada, el estado de conservación del libro y su lugar en la biblioteca propia o ajena. En ese sentido estoy cada vez más realista. No sé si los mejores autores son los que atraviesan con éxito la frontera de la traducción o esos que sólo dejan entrever una imagen fantasmática grandiosa pero inaccesible. Ya la idea de la frontera como metáfora de la traducción es algo problemática, pero una vez H., una escritora, dijo eso de Chejov y yo le creí, o lo leí desde entonces con esa idea en mente y funcionó, y en efecto Chejov pudo ser leído lo suficiente de ese modo como para crear un estilo en otras lenguas. Es como si en ese caso lo que atravesara sin problemas las fronteras fuera la síntesis formal de una visión del mundo, como ocurre con los textos sagrados, las armas y los electrodomésticos. Pero al final me arrepentí, o no lo hice todavía, quiero decir escribir a R., porque la idea misma de implorar, sin saber en qué consiste exactamente, me desagradaba, como si fuera un acto vil con un fin noble, o viceversa, o quizás sea la dificultad para encontrar el tono adecuado a la vileza o la nobleza que adoptaría la persuasión para el caso. La alternativa que había encontrado a realizar la vil o noble tarea de implorar era avisarle que iba a ofrecer la traducción a otro editor, pero lo cierto es que no sabía bien a cuál, algo que no necesito decirle pero que para mí vuelve menos factible la posibilidad y que decaiga como argumento. No sería hacer *lobby* necesariamente, siento que es un tema que necesito resolver para no convertirme en uno de esos que empiezan a escribir un diario sobre una traducción que nunca va a terminar ni publicarse, y para evitar el acto noble o vil de apropiarse (si ese es el término) de un proyecto ajeno (si ese es el término) sin poner sobre aviso al autor (si ese es el término), que es lo que hicieron otros editores conmigo en este mundo de autorías intelectuales dudosas.

das hasta el momento –la presentación de proyectos de investigación, los encuentros de discusión bibliográfica, las entrevistas, las disertaciones– buscan otorgar al debate un lugar central: por dentro o por fuera del marco institucional, in situ o a modo de retrospectiva. En sus inicios, para comenzar a construir las bases de un discurso compartido, preponderaron los encuentros de discusión bibliográfica. La exposición por parte de un participante de una lectura crítica del texto seleccionado funcionó como punto de partida para la participación de los asistentes en el debate. Pero también las presentaciones de especialistas son siempre acompañadas de lecturas previas –textos teóricos que fundamentan las investigaciones o artículos que abordan la problemática en cuestión– e incluyen un espacio para el debate posterior. En el formato de entrevista abierta queda reflejada la estrecha relación de la teoría con la pregunta. Las preguntas al entrevistado –generalmente traductores, pero ocasionalmente también editores– generan también en el oyente –traductor, alumno, docente– una reflexión acerca de la propia postura, sobre la propia práctica, ya sea de traducción o docente. A su vez, la práctica interroga la teoría. Y la teoría se autocuestiona, en caso extremo, cuando, como Robyns, pone en duda la existencia de la propia disciplina.

Hemos hecho referencia a los sustantivos que conforman el SPET. Resta destacar el adjetivo

en forma de deseo a futuro: que continúen desarrollándose en su marco actividades que interroguen la traducción, su práctica, su enseñanza, su crítica, su historia, y otros aspectos que aún no hayan tenido cabida en estos casi siete años de existencia. Y que sus participantes sigan contribuyendo a afianzar este espacio de construcción permanente del conocimiento en los estudios de traducción.

B i b l i o g r a f í a

Berman, A. (2008): *L'Âge de la traduction. 'La tâche du traducteur' de Walter Benjamin, un commentaire*. Saint-Denis: Presses universitaires de Vincennes.

Casanova, P. (2002): "Consécration et accumulation de capital littéraire. La traduction comme échange inégal". En: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N°144, septiembre de 2002, pp. 7-20 (hay versión castellana de Susana Ruth Spivak, mimeo).

Fólica, L. (2007): "Vidrios rotos. Metáforas ópticas en la construcción social del traductor". En: Franzoni, Patricia y otros (eds.): *Actas del Congreso Formación e investigación en lenguas extranjeras y traducción*. Buenos Aires: Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan R. Fernández (CD-ROM), pp. 147-150.

Fólica, L. (2008): "Suplementos culturales: (In)visibilidades de la traducción". En: AAW: *La traducción. Hacia un encuentro de lenguas y culturas*. Córdoba: Comunicarte, pp. 87-95.

Holmes, J. S. (2000): "The Name and Nature of Translation Studies". En: Venuti, Lawrence (ed.): *The Translation Studies Reader*. Londres: Routledge, pp. 172-185 (hay versión castellana de Patricia Willson, mimeo).

Kalinowski, I. (2002): "La vocation au travail de traduction". En: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, número

144, septiembre de 2002, pp. 47-54 (hay versión castellana de Diego Petrig, mimeo).

Klimovsky, G. (1994): *Las desventajas del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología*. Buenos Aires: A-Z-Editora.

Lane-Mercier, G. (2006): "Présentation". En: *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, vol. 19, n° 1, 2006, pp. 9-13.

Quine, W. V. O. (2000): "Meaning and Translation". En: Venuti, Lawrence (ed.) *The Translation Studies Reader*. Londres: Routledge, pp. 94-112.

Robyns, C. (1999): "Traducción e identidad discursiva". En: Iglesias Santos, Montserrat (comp.): *Teoría de los polisistemas*. Madrid, ARCO/LIBROS, pp. 281-309.

Venuti, Lawrence (1992): "Introduction". En: V., L. (ed.): *Rethinking Translation: Discourse, Subjectivity, Ideology*. Londres, Routledge, 1992, pp. 1-17 (hay versión castellana de Leonel Livchits, mimeo)

Willson, P. (2004): "¿Especular o describir?". En: *Otra Parte 4*, pp. 8-11.

Willson, P. et al. (2008): "Escenas de la traducción en la Argentina". En: *Segunda Jornada de Investigación y Extensión de Equipos del Programa de Reconocimiento Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras*, CD-ROM, Universidad de Buenos Aires, 2008.

Una performance traductora

Patricia Willson

El 25 de junio de 2007, el SPET tuvo su momento vanguardista. Uwe Schor propuso traducir durante una sesión del seminario, en tiempo real, la obra trilingüe de Heiner Goebbels y Heiner Müller *Der Mann im Fahrstuhl* (ECM Records GmbH 1988, duración 43'). En dos pantallas se proyectaron las traducciones del alemán de Martina Fernández Polcuch y de Alejandra Obermeier, y la traducción del inglés de Leonel

Livchits; Olga Regueira recitó en castellano las líneas en portugués de la banda sonora. Dicho de otro modo: mientras los intérpretes en las lenguas originales estaban ausentes, pues solamente escuchábamos una grabación de la obra, los traductores estaban presentes, el espectáculo eran ellos. De allí que, en el anuncio del encuentro, se haya convocado a una “performance traductora”. Un miembro del campo profesional de la traducción,

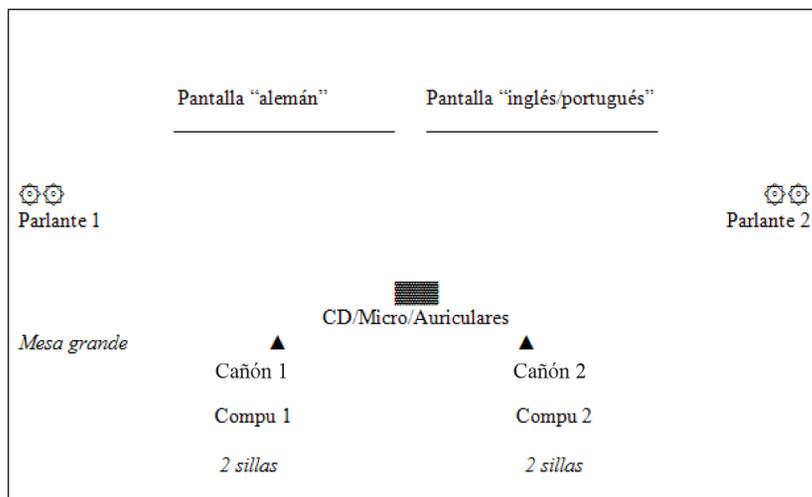
que –como señala Lawrence Venuti– suele reforzar la situación de invisibilidad de la práctica de la que luego se lamenta, preguntó qué era ese “engendro”, dado que la virtud del traductor es no ser notado. Al autor de este comentario le aplicaré su propia medicina, la del anonimato. Sin embargo, el obstáculo mayor no fue ese, sino la intervención. Los delegados normalizadores designados por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires que entonces ocupaban el rectorado del instituto prohibieron que aquella sesión especial del seminario se hiciera en el hall central del Lenguas, aunque ya estaban armados los dispositivos técnicos necesarios. Gracias al personal del DECOED pudimos volver a armar todo en el Salón de Conferencias y empezar en horario.

Para que este breve texto no sea leído únicamente como un ajuste de cuentas, quisiera recordar qué hechos de la traducción puso de relieve y cues-

tionó –como lo hacen los gestos de vanguardia– *El hombre en el ascensor*, en la performance traductora de Fernández Polcuch, Obermeier, Livchits y Regueira, a partir de una idea de Schoor. En primer lugar, las jerarquías del par original-traducción: en aquella sesión del SPET, lo que se veía, lo que estaba en foco, eran las traducciones; las voces “originales” se escuchaban en *off*. En segundo lugar, la idea de traducción ideal, de mejor traducción, gracias a la mostración simultánea de dos versiones posibles de un mismo texto, la de Fernández Polcuch y la de Obermeier, con sutiles diferencias que hacían pensar en los efectos de sentido y en los desplazamientos que se operan al traducir. En tercer lugar, la traducción en pantalla de Livchits marcó la capacidad perlocutoria de una traducción, tal como la que describe Annie Brisset, con independencia de la fidelidad debida al texto fuente; en efecto, esa versión de Livchits

funcionaba como una “revisión de traducción”, con idas y vueltas, y sobre todo insistiendo en determinadas palabras que evocaban la situación de intervención que vivía el Instituto. Finalmente, la traducción de Regueira constituyó una inversión del lugar que ocupa el intérprete de conferencias: a ella la vimos y la escuchamos, no estuvo relegada a una cabina de interpretación, detrás del auditorio.

Así como el viajero Abulcásim, personaje de “La busca de Averroes” les dice a sus interlocutores –dando cuenta, sin saberlo, del principio del teatro– “Imaginemos que alguien muestra una historia en vez de referirla”, aquel 25 de junio no nos referimos a la traducción, como en otras sesiones del SPET, sino que mostramos una traducción. Y lo hicimos invirtiendo la posición del traductor: nuestros traductores tradujeron en vivo, y estuvieron bien audibles, bien visibles.



Esquema de Uwe Schoor para la traducción en vivo de “El hombre en el ascensor”.

La tarea según el traductor

Griselda Mársico y Uwe Schoor

La exposición de “Die Aufgabe des Übersetzers”, de Walter Benjamin, fue nuestro primer trabajo conjunto para el SPET, y consistió en un intento de lectura sistemática de ese texto complejo, abstracto y bastante oscuro, en busca de lo que tiene de moderno y programático para los estudios de traducción. Sin negar sus rasgos mesiánicos o esotéricos, pero poniéndolos entre paréntesis

para poder movernos por fuera de ellos, relevamos las principales operaciones que realiza Benjamin sobre el “objeto traducción” para tratar de ver qué aspectos del escrito permiten pensarlo como un corte abrupto con la “teoría” tradicional de la traducción, como un movimiento que ubica al objeto en un nuevo plano.

Enumeremos: Benjamin liquida la instancia del receptor como relevante para la obra de

arte y para la traducción, eliminando de esa manera la comunicación como criterio para producir y juzgar traducciones; define la traducción como una forma, lo cual le permite pensarla como una actividad autónoma respecto de la literatura y de otras formas; sitúa tanto el original como la traducción en un plano histórico, con lo que hace caer también la idea del original como “texto sagrado” e inmutable; plantea la imposibilidad de la reproducción como copia, lo cual impide postular la relación entre traducción y original en términos de similitud y mimesis; plantea la traducción como una actividad que si bien es derivada porque se ejecuta en relación con un original, es a su vez autónoma porque –como la crítica– no se confunde con la producción literaria (y al desacoplar la traducción y la producción literaria descarta la noción de genialidad o congenialidad del traductor, rechazando uno de los juicios típicos acerca de la traducción literaria: que ser poeta o creador es condición necesaria para ser un buen traductor literario).

Apoyándonos en el carácter paratextual de este escrito de Benjamin, ya que se trata del prólogo a sus traducciones de los *Tableaux Parisiens* de Baudelaire (Heidelberg, octubre de 1923), también incurSIONAMOS en aquel momento en la figura de Benjamin como traductor. A modo de *pars pro*

toto, mencionaremos aquí un solo ejemplo de su trabajo (tomado de un artículo de Thomas A. Keck sobre la recepción de Baudelaire en las traducciones de Benjamin, que formó parte de nuestra exposición)¹. En el poema “Le soleil”, donde en el encuentro de la zona urbana con el campo (“la ville y le champs, [...] les toits y les blés”) la ciudad está representada por los techos, Benjamin renuncia a ellos y los sustituye por el asfalto, es decir, por un elemento aparentemente anacrónico. Este ejemplo es una puesta en acto de la teoría desplegada en el prólogo: traducir no es copiar, transmitir información, respetar el original. Todos esos procedimientos –para decirlo con los términos con los que el propio Benjamin califica algunas de las traducciones de Baudelaire hechas por sus antecesores– no serían sino “la transmisión inexacta de un contenido no esencial”.

La mayoría de los participantes del Seminario conocía el texto en la primera y muy difundida traducción al castellano. De modo que en aquella exposición de junio de 2005 nos ocupó también la figura de Héctor A. Murena, cuya

versión de este escrito de Benjamin en español se publicó por primera vez en 1967². Un relevamiento de las principales constantes en la traducción de Murena nos llevó a detectar una suerte de tensión entre una teoría de la traducción en el fondo muy radical y un movimiento que, al traducirla, tiende a suavizarla, desradicalizarla, humanizarla, incluso a leerla desde parámetros tal vez muy similares a aquellos a los que se opone, precisamente, el prólogo de Benjamin a sus traducciones de los poemas de Baudelaire.

1 Keck, Thomas A. (1997): “Der Begriff der Sprache und ihre Behandlung in Benjamins übersetzerischer Baudelaire-Rezeption”, en: Huntemann, W. y Lutz Rühling (ed.): *Fremdheit als Problem und Programm. Die literarische Übersetzung zwischen Tradition und Moderne*, Erich Schmidt Verlag, Berlin, (*Göttinger Beiträge zur Internationalen Übersetzungsforschung*, t. 14), pp 240-268 (aquí p. 254).

2 Benjamin, Walter (1967): “La tarea del traductor”, en *Ensayos escogidos*, trad. de Héctor A. Murena, Buenos Aires, Sur, pp. 77-88.

Juan José Saer: La traducción como búsqueda de una poética

Susana Secco

Como acto crítico la traducción poética no es una actividad indiferente, neutra, sino que por lo menos según la concibo supone una elección, orientada por un proyecto de lectura, a partir de un presente de creación, de un «pasado de cultura»

De Campos 1987: 150.

Juan José Saer traduce como quien se enfrenta al lenguaje tímido para “abrirse paso, por entre la selva de la lengua” (Saer, 2004: 147), antes de empezar a escribir sus obras. Lo revela él mismo: “Otra cosa que yo hacía mucho antes de empezar a trabajar era traducir, traducir algún poema, algún texto breve, para ponerme un poco digamos en el ejercicio” (Saer 2010: 925).¹

Publica dos de sus traducciones estando todavía en la Argentina, antes de viajar a Francia en 1968 “con una beca para estudiar el *Nouveau roman*” (Premat, en Saer 2010: 462). La primera traducción que Saer publica, un cuento breve de Alain Robbe-Grillet titulado “La playa”, apareció en octubre de 1967 en la revista *setecientosmonos* de Santa Fe (Saer 2010: 940) y pos-

¹ Julio Premat y otros dos críticos entrevistan a Juan José Saer en París, el 4 de marzo de 2005.

teriormente integró un volumen junto con otros cuentos de autores franceses.² Un año más tarde (1968) Saer publica en Buenos Aires la traducción de *Tropismos* de Nathalie Sarraute, primera traducción de esta obra al español. También traduce *El derecho a la pereza* (1883), de Paul Lafargue, publicada en París en 1974 con el seudónimo de uno de sus personajes de ficción (Washington Noriega).

Tropismos, un pequeño libro alargado, es la traducción más relevante de las publicadas por Saer porque cuenta con una “Advertencia del traductor” a modo de prólogo (Saer en Sarraute 1968: 7), que nos permite analizar el concepto de traducción según este escritor-traductor y estudiar la vinculación entre la teoría implícita en esta “Advertencia” y la práctica resultante.

La obra traducida cuenta además con un prólogo de Nathalie Sarraute escrito especialmente para esa traducción, en el cual refiere qué son los “tropismos” en sus libros:

una serie de momentos en los que estos movimientos, que llamaré Tropismos, entran a jugar, como una acción dramática precisa, vista en cámara lenta. Les di este nombre a causa de su naturaleza instintiva, irresistible, espontánea, similar a la de los movimientos realizados por ciertos organismos vivientes

2 Publicado en 1969, véase Bibliografía. Los otros tres narradores cuyos cuentos son traducidos y publicados en este volumen son Claude Simon, J.M.G. Le Clézio y Jean-Pierre Faye.

bajo la influencia de estímulos exteriores, como la luz o el calor (Sarraute 1968: 12).³

La autora comenzó a escribir esta obra en 1932. Su primera publicación de 1939 pasó casi inadvertida. Saer tradujo una segunda versión de 1957. Por esa fecha, a mitad de los años cincuenta, aparecen en Francia las primeras novelas experimentales del *nouveau roman*. Sarraute forma parte de esos *nouveaux romanciers* que se aventuran con la experimentación literaria en una nueva narrativa de vanguardia. Con respecto a *Tropismos*, dice Saer en su “Advertencia” que el estilo y el ritmo del texto fuente lo alejan “de las leyes de la sintaxis, tal como la entienden los amigos del «buen decir» y quienes han hecho de la «prosa elegante» una profesión altamente remunerada” (Saer en Sarraute 1968: 7), lo que permite conjeturar que su traducción no será un trabajo rutinario. Al menos, el lidiar con un texto europeo arduo no representará una aspiración al éxito de ventas en momentos en que aparecen las obras del “boom” latinoamericano, que reciben creciente aprobación popular y se perfilan como una tendencia dominante en la literatura. Salvo el caso de algún escritor aislado, que los hubo,⁴

3 Nathalie Sarraute comenta aquí cuáles fueron sus intenciones sobre su obra como una atención dirigida a extranjeros-lectores de una primera traducción española. Este prólogo no figura en su texto original en francés.
4 De los escritores latinoamericanos

la literatura latinoamericana no se ocupaba en la década del sesenta de las experimentaciones de la nueva novela francesa.

En su “Advertencia”, Saer califica la prosa de Nathalie Sarraute de “*tartajeante*”. Espléndida y sonora palabra que figura el balbuceo de la sintaxis, balbuceo que se expresa gráficamente con una escritura “plagada de comas que no señalan el descanso calculado del discurso sino las vacilaciones propias de la conciencia en su lucha por arrancarse de lo indeterminado” (Saer a Sarraute 1968). Prosa “tartajeante” que experimenta con lo latente en el habla cotidiana trivial. Las comas, al leer el texto, simulan una voz audible que titubea, un enunciado entrecortado que corre con ritmo rápido, que deconstruye significados introduciendo incertidumbre. Saer querrá conservar ese efecto sonoro del texto fuente al negarse a “nivelar la oscuridad y los ritmos del original en una versión de tersura monótona”. Lo dice en la “Advertencia” definiendo su traducción como “honestá”, con el propósito de ser fiel al original (*ibid.*).

La traducción “honestá” de Saer correspondería a lo que el teórico y traductor francés Antoine Berman llama una traducción “*vraie*”. Berman, en su libro

que han sido relacionados con el *nouveau roman* podemos citar a A. Vanasco, A. Di Benedetto, V. Leñero, J.E. Pacheco, S. Elizondo (Jitrik, *La vibración del presente*), N. Sánchez, alguna novela de Clarice Lispector, de S. Sarduy, de M. Puig (Rodríguez Monegal, “Tradición y renovación”. En *América Latina en su literatura*, Coord. C.F. Moreno), entre otros.

Pour une critique des traductions: John Donne, define lo que es, según él, la traducción *vraie*, una traducción orientada a la fuente, es decir, orientada hacia la cultura de donde proviene el texto:

[C]ette *translation* est la «révélation» d'une œuvre étrangère dans son être propre à la culture réceptrice. La «révélation» pleine et entière de cette œuvre est elle-même l'œuvre de la traduction, et d'elle seule. Et elle n'est possible que si la traduction est «vraie» (Berman 1995: 57).⁵

Indudablemente el concepto de traducción *vraie* no va a ser el mismo en toda teoría, sino que resulta ser en cada traducción lo que confirma la teoría bajo la que se acoge, o según la cual es analizada. Hay teorías, como la Deconstrucción, que no aceptan ninguna traducción como definitiva; algo similar pensaba Jorge Luis Borges en 1932.⁶ Se puede sí asegurar que toda traducción válida es fiel a un modo de traducir aceptado por una comunidad y transitoriamente verdadera en ese contexto.

La traducción *vraie* según Berman sería una traslación del original que lo transforma, pero esa transformación debe seguir un modelo que reproduzca la estructura del original dejando percibir lo extranjero o lo extra-

ño que hay en él, que no debe ocultarse. Según este teórico, se descubren cada tanto en las traducciones “des «zones textuelles» que je qualifierai de miraculeuses [...] une écriture d'étranger harmonieusement passée en français [...] où le traducteur a écrit étranger en français” (1995: 66) es decir, el milagro es que el traductor escriba extranjero en su propia lengua.

La traducción “honesta” de Saer coincide con esta noción de Berman de traducción “vraie”, capaz de dar lo oscuro como oscuro. Saer quiere una prosa estructurada por multitud de comas como el texto original, que suene con voz tan “tartajeante” como la que él leyó e interpretó en el texto de Sarraute. Es su noción de equivalencia. El problema de la equivalencia entre lenguas ha tenido soluciones variadas en las teorías de la traducción. Saer propone y muestra una noción de equivalencia acorde con su noción de fidelidad honesta.

Refiriéndose a la noción de equivalencia en traducción, Paul Ricoeur en su pequeño libro *Sobre la traducción*, habla de traductores innovadores que

[a]bandonaron el refugio confortable de la *equivalencia de sentido*, y se arriesgaron en regiones peligrosas donde importarían la sonoridad, el sabor, el ritmo, el espacio, el silencio entre las palabras [...] traducir únicamente el sentido es renegar de una adquisición de la semiótica contemporánea, la unidad del sentido y del sonido,

del significado y el significante (Ricoeur 2005: 73-74).⁷

La sonoridad es algo particularmente importante en la ilación de los “tropismos” en lengua francesa. Saer no ignora la unidad que forman la sonoridad y el ritmo con el sentido, aunque deba enfrentarse con la “descortesía” de alguna “disonancia” al traducir. Esta “disonancia” ocurre porque, como lo expresa al comenzar su “Advertencia”, “el estilo peculiar de Nathalie Sarraute, por seguir a veces el ritmo de la realidad, se aleja de las leyes de la sintaxis”. La índole de los “tropismos” tomados por Sarraute de la realidad que la circunda impide su expresión con la limpidez de una “prosa elegante”. Sin embargo, el traductor da cuenta en su “Advertencia” de que, con “vacilaciones” y “con su imprecisión aparente”, la prosa de Sarraute logra “una precisión más honda, más dialéctica” para seguir el difícil “ritmo de la realidad” (Saer, en Sarraute, 1968: 7). La traducción se arriesga y toma ese mismo camino, escribe *extranjero* en su propia lengua. La equivalencia adoptada por Saer hace que desdén la “prosa elegante”.

Con referencia al concepto de equivalencia entre lenguas, el punto de vista de las distintas teorías de la traducción se encuentra ligado a los márgenes dentro de los cuales se mueve este concepto. Así, la teoría llamada del Polisistema se propone describir los distintos sistemas de

5 Los énfasis y entrecorillados en todas las citas de los textos de Berman son del autor.

6 En “Las versiones homéricas” Borges escribe: “El concepto de *texto definitivo* no corresponde sino a la religión o al cansancio” (*Discusión*. Madrid: Alianza Editorial, 1998: 130)

7 Énfasis del autor.

una cultura, analizando, entre otros, el subsistema de la traducción desde la perspectiva de su integración al sistema receptor. Con este fin estudia la aceptabilidad y difusión de la traducción dentro de la cultura meta: si la traducción ocupa un lugar innovador, o “primario” según las necesidades y los valores aceptados por la literatura receptora, el texto traducido dinamizará el sistema propiciando, entre otros resultados favorables, el surgimiento de escritores locales. Un sistema estático significa indudablemente una regresión cultural. Para activar la evolución del sistema literario por medio del texto traducido, el texto fuente se subordina en principio al texto meta en el proceso de traducción a fin de posibilitar su asimilación dentro de la cultura meta. Este proceso traductor puede originar deformaciones del original que impedirán la “*révélation*» *pleine et entière*” del texto extranjero según Berman, mientras que para el Polisistema las adecuaciones son necesarias para una mejor comprensión del sentido. Si lo que importa en el Polisistema es la buena asimilación cultural del texto meta, esta adecuación representa una equivalencia y las deformaciones que sufra el texto fuente en la traducción no tienen, lógicamente, la misma importancia que tienen para Berman. O para Saer, quien otorga prioritariamente a la equivalencia el rol de evidenciar la extrañeza y riqueza que aporta lo extranjero y así lo deja traslucir su “Advertencia”.

En otro de sus textos teóricos, su “Analítica de la traducción y sistemática de la deformación”, Berman estudia y cuestiona ciertas “tendencias deformantes que forman un todo sistemático cuyo fin es la destrucción, no menos sistemática, de la letra de los originales” (Berman 1985: 3). Una de las principales tendencias deformantes es “[l]a racionalización [que] se refiere antes que nada a las estructuras sintácticas” y dentro de la sintaxis, a “ese elemento delicado del texto en prosa que es su puntuación” (1985: 4). Otra tendencia deformante acorde con la anterior, “La destrucción de los ritmos”, nos advierte que se puede “afectar considerablemente el ritmo, por ejemplo, alterando la puntuación” (1985: 9). La alteración del juego de las comas en una prosa destruye el núcleo formal y significativo del texto fuente. Saer destaca este hecho mencionando las comas que marcan las “vacilaciones” del discurso que comanda el ritmo del original, un ritmo que expresa y comunica un sentimiento, conjuntamente con el sentido. Por ende tanto la puntuación como las leyes de la sintaxis que introduzcan una racionalización contraria a la obra original serán relegadas o desconocidas en la traducción, según se deduce de su “Advertencia”.

Según Berman, las tendencias deformantes (las aquí enumeradas y otras no citadas)

[...] forman un todo que dibuja en negativo lo que entendemos por la letra: la letra son todas las

dimensiones que altera el sistema de deformación. Este sistema, a su vez, define cierta *figura* tradicional del traducir. No es el producto de principios teóricos. Antes bien, las teorías de la traducción surgen de este terreno para aprobar ideológicamente esta figura, planteada como evidente. Y sólo pueden hacer eso. Toda *teoría* de la traducción es la teorización de la destrucción de la letra en beneficio del sentido. Este es un punto que no podemos desarrollar aquí.

La traducción regida por estas fuerzas y tendencias [...] deshace la relación *sui generis* que la obra instituyó entre la letra y el sentido, relación donde es la letra la que «absorbe» el sentido. Lo deshace para instituir una relación inversa, donde de las ruinas de la letra dislocada brota un sentido «más puro».

No hay en esto ningún «error» en el sentido trivial del término, sino una especie de necesidad. Pues podría ser que *la destrucción sea una de nuestras relaciones con una obra* (con lo escrito). Podría ser que la obra llame también a esta destrucción (Berman 1985: 13).

Se citan *in extenso* estos severos párrafos porque ellos contienen la parte medular del texto de Berman, donde él reconoce que estas tendencias deformantes pueden ser necesarias. La traducción tradicional las exige naturalmente, *a priori*, mientras que las distintas teorías de la traducción asumen *a posteriori* la justificación de la “deformación”, punto este (“la teorización de la destrucción de la le-

tra”) que Berman no desarrolla aquí como lo dice explícitamente en la cita. Una explicación de la “necesidad” de “destrucción” de la obra original consistiría en examinar cómo un lector-traductor deconstruye la obra por una necesidad interpretativa. Realiza un acto de “agresión”⁸ para “com/prender” (apropiarse de) la significación. Traduciendo la obra, volverá a armarla con “un sentido más puro” (Berman 1985: 13) que él cree haber arrebatado al texto fuente pero descuida “la sonoridad, el sabor, el ritmo, el espacio, el silencio entre las palabras” (Ricoeur 2005: 73-74).

Saer no teoriza sobre traducción pero deja entender que no avala la “necesidad” de destruir la letra. Claramente su “Advertencia” propone que la letra absorba el sentido al adoptar en su trabajo de traductor la opción que le parece “la más rigurosa”, consciente de estar asumiendo los riesgos de la “fidelidad total” al original (Saer, en Sarraute 1968: 7).

Después de analizar la noción de traducción que se desprende de la “Advertencia del Traductor” de Saer, es lícito preguntarse por el “escopo” de su traducción. “Escopo”⁹ es uno de los nombres con que se conoce la Teoría Funcional de la Traducción, para la cual toda traducción, priorita-

riamente, debe funcionar bien para una finalidad prevista. Pero ¿quién selecciona la finalidad? ¿quién es el “iniciador” que decide sobre el escopo?¹⁰ La finalidad puede no ser una sola, también el “iniciador” puede ser más de uno. Generalmente es una editorial la que encarga una traducción a un traductor, pero se puede dar el caso de que sea otra institución, o de que el traductor ofrezca su trabajo a una editorial. Al iniciarse el encargo la finalidad de la traducción ya existe, explícita o implícita.

En el caso de *Tropismos*, suponiendo que sea la editorial la iniciadora de la traducción, podemos imaginar su finalidad como el deseo de introducir en la cultura meta los últimos experimentos literarios sabiendo de antemano que esta opción cultural estará destinada a un público selecto. La editorial que publica *Tropismos* es una de esas editoriales que eligen cada tanto obras experimentales o marginales, dentro de la selección de textos a publicar. Por otra parte, podemos imaginar que el traductor ofrece su obra a la editorial que acepta o no publicar la traducción. Cada uno de ellos, el traductor y la editorial, puede tener un escopo distinto. Para el traductor, es una hipótesis, la función elegida de la traducción le permitiría experimentar con nuevas formas literarias como traductor-escritor.

En ese sentido, es lícito conjeturar que la divulgación cultu-

ral no es la finalidad primaria de Saer. De hecho, la traducción de *Tropismos* no fue muy difundida. Por otra parte, solo se conoce una mínima divulgación de muy pocas traducciones suyas que no aparecen en sus bibliografías ni él las menciona. Sumándose a estos datos y como se dijo anteriormente, Saer expresa que traduce como ejercicio y declara: “Oficialmente traduje dos libros: uno los *Tropismos* de Nathalie Sarraute y el otro *El derecho a la pereza* del yerno de Marx, Paul Lafargue” (Saer 2010: 925).¹¹ Se agrega a lo anterior el hecho de que después de las traducciones de 1967 y 1968 mencionadas aquí, se conocieron obras suyas con reconocida influencia formal de las técnicas del *nouveau roman* y sus autores. En este contexto, sí es posible el “escopo” que imaginamos: Juan José Saer, como iniciador, emprende una acción literario-experimental con el fin de que la traducción cumpla una función en su búsqueda de una poética propia. Es con este fin que en su “Advertencia” declara realizar una traducción “honesto” y “riguroso” de *Tropismes*. Saer es el iniciador y también el receptor de esa función o “escopo-experimento”.

Desde la *praxis*, una lectura atenta a la traducción de Saer nos hace comprobar (y oírnos leyendo) que en ella subsiste el ritmo de los *Tropismes* originales al conservar la prosa “tartajeante”; “plagada de comas”; una sintaxis que no respeta leyes; oraciones a

8 George Steiner (1972) llama “agresión” al segundo paso en el recorrido hermenéutico de la traducción, la acción de “com/prender” el sentido de otro lenguaje. Cfr. Capítulo quinto, «Le Parcours herménétique», *Après Babel*.

9 Del griego *skopós*: finalidad, objetivo, función

10 “Iniciador”, según esta teoría, es la persona o institución que encarga el proceso de traducción de una obra.

11 “La playa”, primera traducción publicada de Saer, es un cuento corto, no un libro.

medio expresar; repeticiones, todos elementos que no deforman el original ni intentan clarificar una prosa que suena informe:

Ellas, ellas, ellas, ellas, siempre ellas, voraces, piantes y delicadas [...] Y hablaban, hablaban siempre, repitiendo las mismas cosas, dándolas vuelta, dándolas vuelta otra vez, para un lado y después para el otro, amasándolas, amasándolas, haciendo correr sin cesar entre sus dedos esa materia ingrata y pobre (Sarraute 1968: 70-71).

Distintas voces saltan de un tema a otro sin que el lector sepa de qué se habla y sin que el traductor intente racionalizar el relato por medio de un esbozo de anécdota porque, como afirma Sarraute en su prólogo: “nada debía distraer la [atención] del lector: ni el carácter de los personajes, ni la anécdota” (1968: 11). Se señala por sobre todo que el texto de Saer conserva el lenguaje cotidiano trivial del original: “Y la hija no está mal, aunque no esté casada, tiene lindo cabello, la nariz chiquita, lindos pies [...] pero nadie la quiere, no gusta, sabe” (1968: 22).

En cuanto al léxico, la traducción, bien cuidada en general, presenta sin embargo algunas debilidades idiomáticas debido probablemente a que, en 1968, al traductor le faltaba todavía algo más de experiencia en la lengua fuente. Lo notamos cuando altera el significado de algunas palabras sin que ese sentido inexacto sea necesario ni para el ritmo del texto ni para lograr una mejor

significación de la frase. Siguen algunos ejemplos:

“Maintenant elle le savait. Elle s'y *tiendrait*. On ne l'en délogerait plus” (Sarraute 1957: 69)

se traduce por: “Ahora lo sabía. Se *tendía* allí. No se la desalojaría” (Sarraute 1968: 75)

debería decir: “Ahora lo sabía. Se *mantendría* allí. No se la desalojaría más de ahí”

Otra frase: “«Ah! Vous *retournez* encore en Angleterre? Ah! oui?» Elle y *retournait*” (Sarraute 1957: 94),

traducidas por “¡Ah! ¿Acaba de *llegar* de Inglaterra? ¿Ah, sí? Acababa de *llegar*” (Sarraute 1968: 99).

cuando lo correcto sería “¡Ah! ¿*Vuelve* otra vez a Inglaterra? ¿Ah, sí? Ella *volvía* allí”

“il ne fallait pas heurter, pas *effleurer* [...] des clochettes” (Sarraute, 1957: 88)

Saer lo traduce por “no era necesario golpear, ni *desflorar* [...] campanitas” (Sarraute 1968: 93)

y no por “no era necesario golpear, ni *rozar* [...] campanitas”

A pesar de las desprolijidades anteriores, Saer traduce bien la frase siguiente:

“C'est une *femme d'intérieur* qu'il lui faut” (Sarraute 1957: 64)

por “Es una *ama de casa* lo que necesita” (Sarraute 1968: 70), sin caer en la trampa de traducirlo erróneamente por: “Es una *mujer de vida interior* lo que necesita”¹²

12 “C'est une *femme d'intérieur* qu'il lui faut” se traduce por “una mujer de vida

Sin embargo para un escritor traducir, aun arriesgándose a incurrir en alguna tergiversación léxica, es la mejor manera de familiarizarse con lo que lo conmovió del ritmo y los rasgos de la prosa de otro autor.

En la primera página del cuento largo “La mayor” (Saer 1998: 11-52) escrito por Saer en 1972, poco después de estas traducciones, vemos que 57 comas deconstruyen una sola frase laberíntica de 18 líneas de texto. Desde el punto de vista formal, se piensa inmediatamente en la traducción de *Tropismos* (cuatro años anterior): parecida fragmentación del discurso a lo largo de cuarenta páginas; prosa igualmente “tarta-jeante” lograda mediante comas que separan segmentos de texto; agramaticalidad que oscurece la sintaxis compuesta generalmente por frases largas de hasta tres o cuatro líneas. Ejemplo de sintaxis “oscura” es el gran número de complementos circunstanciales atípicamente partidos en dos por un largo segmento de frase, como la separación de los términos “*estoy [...] en el mismo [...] lugar*” en esta frase:

Y *estoy* estando siempre, ahora, en la negrura, *en el mismo*, flotando, errabundeando, dentro de algo, o en algo, que transcurre, con el recuerdo móvil que sube, desaparece, y vuelve, empecinado, victorioso, a subir, desde el

interior” en una cita de *Tropismes* en la traducción del prólogo de Jean-Paul Sartre de la nueva publicación de la obra de Nathalie Sarraute (2001): *Retrato de un desconocido* Buenos Aires: Adriana Hidalgo. p. 8.

pantano, incierto, cambiante y en reposo, reducido, helado, inabordable, desde dentro o desde fuera, *lugar* (Saer 1998: 49).¹³

Son todas estrategias sintácticas que se repiten y que obligan a lecturas para comprender. Saer admite que muchas veces lo narrado puede acarrear oscuridad: “El hermetismo involuntario no es un producto de la veleidad del narrador, sino de la dimensión y de las condiciones en que indaga. El lector ha de acomodarse a él” (Saer 2004: 150). Estas frases saerianas se pueden aplicar tanto al hermetismo de la prosa de “La mayor” como a las vacilaciones de la prosa de *Tropismos*, dos textos que indagan buscando cómo decir. La obra de Sarraute, con sus irónicos diálogos cotidianos parece una obra ligera, pero es intensa y hasta inquietante en su expresión de movimientos internos instintivos, es decir, de tropismos: “verdaderas acciones dramáticas, latentes en las conversaciones más trilladas, los gestos más cotidianos” (Sarraute 1968: 11), manifestaciones de seres en “lucha por arrancarse de lo indeterminado” (Saer en Sarraute 1968: 7) como esta mujer que

[e]staba acurrucada en una esquina del sillón, se retorció, el cuello tendido, los ojos protuberantes: «Sí, sí, sí, sí», decía [...] Él sentía que a todo precio era necesario enderezarla, apaciguarla” (Sarraute 1968: 63).

Son dudas que claman por apaciguamiento, como las que también encontramos en “La mayor”. Saer relata, no historias de tropismos que generan “sub-conversaciones” a veces angustiantes como en Sarraute, sino la crisis interior de un personaje alterado. ¿Cuál es la razón de la impotencia del narrador, de sus dudas? “Otros, ellos, antes, podían.” Es la primera frase de “La mayor” (Saer 1998: 11). El yo narrador no “puede”, “ellos” sí podían. No hay nombres propios en el relato, como tampoco los había en Sarraute. El “ellos”, aunque en plural, se refiere a Marcel en la obra de Proust, quien, “sopando” una galletita en una taza de té recupera sus recuerdos. Simultáneamente con los recuerdos epifánicos, se le aparece a Marcel la posibilidad de escribir que da sentido a su vida. El personaje de “La mayor” fracasa haciendo lo mismo: el acto de “sopar” una galletita se describe y se repite con leves modificaciones lo que produce un efecto de negación reiterada. Una parodia, aunque más trágica que irónica. El mismo efecto negativo se filtra en las descripciones detallistas, insistentes, subjetivas, variables, inciertas, del cuarto, de los objetos que hay en él, del cuadro *Campo de trigo de los cuervos* y hasta de los gestos del personaje. La narración se interroga, se dramatiza. La peripecia languidece casi sin anécdota (como tampoco la había en *Tropismos*) y vuelve cada vez a empezar. Con el verbo *decir* el narrador señala rei-

teradamente en el texto, que él se está repitiendo: “está redonda, fría, brillando sin destellar, *decía*, la luna. Y *decía* que otros, ellos, antes, podían” (Saer 1998: 13).¹⁴ Parecería que la prosa saeriana está indagando en el cómo decir. El problema tiene que ver con la praxis de la escritura. Al respecto, Saer anota en el párrafo “Percepción sensorial, memoria” de su ensayo “Razones”:

Lo subjetivo es inverificable. La descripción es imposible. Experiencia y memoria son inseparables. Escribir es sondear, reunir briznas o astillas de experiencia y de memoria [...] La relación que sugería más arriba entre las preferencias inconscientes y la praxis de la escritura, puede reencontrarse otra vez, en otro nivel, en esa relación entre las imágenes complejas del recuerdo y los esfuerzos por agotarlas a través de la escritura (Saer 1986: 17-18).

Saer busca esas imágenes del recuerdo a través de una escritura “rugosa”, “como capas sucesivas de pintura”, por la “insistencia en los detalles” (1986: 18). Las descripciones minuciosas y las repeticiones nos traen a la memoria textos de otros *nouveaux romans*.

Las “nuevas novelas” francesas experimentan con el lenguaje, indagan precisamente en el cómo decir. El grupo de *nouveaux romanciers* no forma escuela ni movimiento, sí podemos decir que los unen parecidas inquietudes formales. Las obras

13 Énfasis mio.

14 Énfasis mio.

de cada escritor demuestran ser personales y diferentes: Sarraute no emplea descripciones exhaustivas sino que experimenta con el habla cotidiana y con la sintaxis. Por su lado, Robbe-Grillet emplea la descripción y su repetición en forma casi obsesiva, sin distorsionar la sintaxis. Y como se dijo, uno de sus cuentos es traducido por Saer.

En octubre de 1967, Saer publica su traducción del cuento “La plage”, de Robbe-Grillet. Trata brevemente de tres niños que caminan por una playa desierta. “Son rubios, casi del mismo color que la arena: la piel un poco más oscura, el cabello un poco más claro” (Robbe-Grillet 1969: 48). Tres versiones de niños casi iguales, tres líneas de pisadas iguales que el mar no llega a borrar. Caminan precedidos por una bandada de pájaros marinos que avanzan dejando rastros “estrellados” que el mar sí borra. Dos versiones de caminantes, dos series de huellas. En la orilla, “a intervalos regulares, una ola súbita, siempre la misma” (*ibid.*), igual y otra, tranquila, se infla, retrocede y rompe en el lugar casi sin avanzar. Las imágenes y los movimientos son precisos. Un colorido cuadro estival igual y otro, tranquilo como “la olita” (*ibid.*: 53), escenas que tornan y retornan análogas y diferentes, sabiamente articuladas como metáforas en una prosa poética. Ya en los *Tropismos* de Sarraute Saer había traducido una imagen aproximada: movimientos intermitentes de luz y sombra

que entran y salen, como “tropismos” que oscilan de la clara certeza a la duda sombría, con

satisfacción desesperada [mirando] una muñeca cuyos dientes y ojos, a intervalos regulares, se encendían, se apagaban, se encendían, se apagaban, se encendían, se apagaban, siempre a intervalos idénticos, se encendían de nuevo y de nuevo se apagaban (Sarraute 1968: 17-18).

En “La mayor” se registra algo similar en un relato más largo: escenas análogas a otras del mismo texto, levemente modificadas, jugando con un mismo sentido y un sentido otro, dentro de insistencias y repeticiones. Así, un elemento material, una luz exterior entra y sale: “El fluorescente, que titila, imperceptible, hunde y saca de lo negro, alternadamente, en el atardecer, la cocina” (Saer 1998: 12); otra figura semejante repite: “la televisión [...] con la luz azulada que titila” mirada desde un lugar exterior (*ibid.*: 17). En otra versión de lo mismo, trasladando el sentido hacia uno figurado, el personaje se interroga si algo “entrando y saliendo, una y otra vez, [...] a la deriva, hacia ninguna, y de ninguna, parte” es capaz de decir alguna cosa (*ibid.*: 24). Hacia el final, la narración concreta el posible sentido metafórico de esta serie de escenas: la fluctuación del fracaso a la inminencia de una revelación:

el recuerdo que ha venido su-
biendo por *decir* así, desde lo
negro, y que titila, patente, en
el centro del abismo, como si
estuviese *diciendo*, o como si

estuviese, más bien, *tratando de decir*, que hay algo, algo de donde sacar, como quien *dice*, la prueba contraria, la negación de la negación (*ibid.*: 50-51).¹⁵

Se nota la profusión del verbo *decir* en este párrafo, como si el texto lo asociase al verbo *narrar*, como si estuviese al borde de encontrar su cómo decir. Pero no hay epifanía, no aparecen ni recuerdos ni certeza, “a menos que pegue, por decir así, en ese vacío, recuerdos que no son en el fondo, recuerdos de nada” (*ibid.*: 52). Y la fluctuación continúa.

En esta temprana etapa de experimentación e indagación en que Saer escribe “La mayor”, su narrativa produce un efecto de negación sobre la posibilidad de transcribir por medio de la escritura lo inverificable de la experiencia, del recuerdo, de la percepción y descripción subjetiva. Pero las repeticiones y distintas versiones de lo mismo en la narración no probarían la ineficacia de ésta sino que, como si se refutara la imposibilidad de narrar, se continuara reelaborando la narración y ese sentimiento de reelaboración narrativa mencionado,

esa misma desconfianza [es] la que engendra una productividad narrativa virtualmente incesante, cuya persistencia tiene un inevitable carácter afirmativo y autoafirmativo, que puede leerse por analogía con el que tienen las repeticiones en el discurso poético. En la obra de Saer hay

15 Énfasis mío.

así una «afirmación narrativa» acerca de una forma recuperable de la experiencia elemental que, aunque de modo involuntario e imprevisible, la percepción es capaz de producir y el lenguaje capaz de narrar (Dalmaroni y Merbilháa 2000: 327).

La novelística de Saer, más firme en su poética a partir de *Cicatrices* (1969)¹⁶ y “La mayor” (1972), dos obras posteriores a sus traducciones de 1967 y 1968, se orienta resueltamente hacia una afirmación de la posibilidad de narrar. Saer, “aunque de modo involuntario e imprevisible” según los críticos citados, ha encontrado un cómo decir.

Retomando conceptos del epígrafe que orienta este trabajo, prevalece en las palabras de Haroldo de Campos una “elección” del texto a traducir, que no es “neutra”. Un “proyecto de lectura” guía al traductor de textos poéticos a través de un “pasado de cultura”, incitándolo a un “presente de creación”. El escritor “elige” qué traducir, “no es una actividad indiferente” la suya, es un “acto crítico” que lo llevará a crear textos propios (De Campos 1987: 150).

Modificando levemente lo dicho por Borges¹⁷ y pasándo-

lo al campo de la traducción, el escritor-traductor “elige” a sus “precursores” en potencia según su afinidad con ellos, según su idiosincrasia y su proyecto de escritura. En contacto con la prosa de ese “precursor” en el proceso de traducción, el escritor agudiza su percepción de los rasgos y formas elegidos y actualiza una experimentación innovadora de problemas formales que otros antes ya se habían planteado.

El enriquecedor concepto de “traducción poética” de Haroldo de Campos conduce a quien traduce hacia una poética por derivación de ese “pasado de cultura” que en lo que respecta a Saer incluye “elecciones” del *nouveau roman* -*Tropismos* de Sarraute y “La playa” de Robbe-Grillet- cuya traducción ha constituido sin duda para el escritor argentino un ejercicio de escritura que lo ha llevado al camino de su propia poética y su propia creación narrativas.

B i b l i o g r a f í a

Berman, A. (1985): “L'analytique de la traduction et la systématique de la déformation”. En: *Les tours de Babel*. Versión en mimeo, “Analítica de la traducción y sistématique de la deformación”. Traducción: Marcela Kujaruk (Residencia del Traductorado en Francés, IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”. Tutora: Patricia Willson). Buenos Aires, pp. 1-13.

Berman, . (1995): “Le projet d'une critique

cada escritor crea a sus precursores” en “Kafka y sus precursores” [1951]. En *Otras inquisiciones*. Buenos Aires: Emecé, 1996, p. 174, énfasis del autor.

«Productive». En: *Pour une critique des traductions: John Donn*. París: Gallimard, pp. 33-97.

Dalmaroni, M. y Merbilháa, M. (2000): “«Un azar convertido en don». Juan José Saer y el relato de la percepción”. En Elsa Drucaoff (dir. de volumen), *La narración gana la partida*, Tomo 11, de Noé Jitrik (dir. de la obra) *Historia crítica de la literatura argentina*. Buenos Aires, Emecé, pp. 321-343.

De Campos, H. (1987): “Transblanco: Reflexión sobre la transcreación de «Blanco» de Octavio Paz, con una digresión sobre la teoría de la traducción del poeta mexicano”. Trad. C. Pellegrino. En *Diseminario. La desconstrucción, otro descubrimiento de América*. Jacques Derrida, Emir Rodríguez Monegal, Haroldo de Campos, J. Hills Millar, Geoffrey Hartman. Coordinación y presentación de Lisa Block de Behar. Montevideo: XYZ Editores, pp. 147-156.

Jitrik, N. (1987): *La vibración del presente*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2005): *Sobre la traducción*. Traducción y prólogo: P. Willson. Buenos Aires, Paidós.

Robbe-Grillet, A. (1962): «La Plage» (1956). En: *Instantané*. París, Minuit, pp. 61-73.

Robbe-Grillet, A. (1969): “La playa”. Traductor: J. J. Saer. En: *Cuatro narradores franceses de hoy*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, pp. 45-56.

Rodríguez Monegal, E. (1972): “Tradición y renovación”. En César Fernández Moreno (coord.): *América Latina en su literatura*, México: Siglo XXI, pp. 139-166.

Saer, J. J. (1986): “Razones”. En: *Juan José Saer por Juan José Saer*. Buenos Aires: Celtia, pp. 9-24.

Saer, J. J. (1998): “La mayor” [1972]. En: *La Mayor*. Buenos Aires: Espasa Calpe/Seix Barral, pp. 9-52.

Saer, J. J. (2004): *El concepto de ficción*. Buenos Aires, Seix Barral.

Saer, J. J. (2010): *Glosa - El entenado / Juan José Saer: edición crítica*, Julio Premat (coord.). Poitiers: CRLA-Archivos / Córdoba: Alción.

Sarraute, N. (1957): *Tropismes*. París: Minuit.

Sarraute, N. (1968): *Tropismos*. Traductor: J. J. Saer. Buenos Aires: Galerna.

Steiner, G. (1972): *Después de Babel*. México: Fondo de Cultura Económica.

16 Sobre las novelas de J.J. Saer, Robbe-Grillet declara: “Si se buscara un parangón del *Nouveau roman*, *Cicatrices* sería un *Nouveau roman* ejemplar. En todo caso del *Nouveau roman* en la versión de Robbe-Grillet, porque el *Nouveau roman* no es un concepto, sino un grupo histórico de escritores” Charla con Julio Premat, año 2005 (Saer 2010: 822).

17 La frase de Borges: “El hecho es que

Sobre la practicidad de la teoría: Saussure y la traducción

Alma Bolón

Por compartir con entusiasmo las reflexiones que enmarcan este número, me propongo aquí volver sobre una teoría poderosa, la de Ferdinand de Saussure, en el entendido de que una nueva (re)consideración puede ser de provecho para el campo de la traducción.

Como se sabe, durante mucho tiempo la teoría saussureana fue planteada como una serie de dicotomías (lengua/habla,

social/individual, sincronía/diacronía, significado/significante, etc.), cuya equivalencia formal era desmentida por la jerarquización de uno de los términos en detrimento del otro. Por cierto, esta perspectiva de lectura se justificaba en la enseñanza de Saussure; Georges Mounin, historiador de la lingüística, ofrece un ejemplo:

La doctrine de Saussure, en 1972, est largement populari-

sée. [...] Elle repose sur une série de distinctions, qu'on a mises sur le compte de sa "manie dichotomique". Si manie il y a, Saussure en avait pleinement conscience: « Le langage, écrit-il, est réductible à cinq ou six dualités ou paires de choses » (Engler, t.I, p. 27).

Mounin 1975: 50

Pocos años antes, en 1964, Roland Barthes había agrupado los conceptos analíticos de cualquier estructura en "cuatro grandes secciones, surgidas de la lingüística estructural: I. lengua y habla; II. significado y significante; III. sistema y sintagma; IV. denotación y connotación." Y, por si estas dicotomías hubieran pasado inadvertidas, Barthes insiste:

On le voit, ces rubriques se présentent sous une forme dichotomique ; on notera que le classement binaire des concepts semble fréquent dans la pensée structurale [...]. Le concept (dichotomique) de Langue/Parole est central chez Saussure et a certainement constitué une grande nouveauté par rapport à la linguistique antérieure [...] (Barthes 1985: 20).

Convocado junto a Hjelmslev, también aquí Saussure aparece identificado por su caudal de dicotomías fundadoras. De hecho, fue el propio Jakobson quien tempranamente, en 1936, había señalado en Copenhague en ocasión de un Congreso Internacional de Lingüistas que Saussure era "el gran revelador de las antinomias lingüísticas" (De Mauro 1985: 417).

En estas páginas no me detendré en las posibles interpretaciones que autoriza la figura dicotómica, por un lado imaginable como una entidad compuesta por elementos excluyentes (separados por la barra que, indicando disyunción, declara que donde hay uno no hay otro: diacronía O sincronía; individual O social; etc.), y, por otro, también concebible como una entidad siempre alterada, portadora de lo otro en lo uno (la diacronía en la sincronía y viceversa; lo social en lo individual y viceversa). Sin embargo, a pesar de la riqueza ínsita en esta segunda manera de entender el pensamiento de Saussure, el predominio de la primera acarreo que se fuera desdibujando la especificidad de la operación saussureana, que había creado, mediante especulación teórica, un objeto de estudio original, no comparable al objeto de los gramáticos, ni de los filólogos, ni de los comparatistas. Aparecieron entonces las reiteradas críticas acerca de la indiferencia saussureana hacia la dimensión histórica y hacia la estratificación interna de su objeto de estudio, concomitantemente se perpetuaron visiones de corte logicista.

Para unos (Bourdieu¹, por

1 Se recordará que Pierre Bourdieu publica en 1982 *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, conjunto de artículos que aspiran a disolver la mal supuesta autonomía de la lengua y del lingüista, al someterla al análisis sociológico. Se recordará también que este autor denuncia "le coup de force inaugural par lequel Saussure sépare la « linguistique externe » de la « linguistique interne », réservant à cette dernière le titre

ejemplo), la lengua saussureana solo es un artefacto pergeñado por los lingüistas, es decir, por la Universidad y el saber des-

de linguistique" (Bourdieu 1982: 8). Desde la perspectiva que defenderé aquí, puede decirse que la separación saussureana entre lingüística interna y lingüística externa de ninguna manera ignora la condición histórica de su objeto de estudio, sino que reivindica su simultánea autonomía: una autodeterminación absoluta coexistente con una absoluta condición histórica, política, contingente. No en vano Saussure recurre a los préstamos lingüísticos para ilustrar esta paradoja (Saussure 1985: 42), veamos dos ejemplos actuales. La existencia en el español rioplatense de "ñoquis" y de "espaguetis" revela la índole intrínsecamente histórica de nuestro idioma, moldeado por la historia del hambre en Europa y de la emigración hacia el Río de la Plata. Entonces, es por razones exclusivamente históricas -por razones relacionadas con políticas de poblamiento del territorio, de su promoción en Italia, de la contemporánea miseria europea, del papel del trigo en la cuenca mediterránea, etc.- que desde hace muchos decenios existen "espaguetis" y "ñoquis" en el español rioplatense. Pero que se diga "un ñoqui, dos ñoquis; un espagueti, dos espaguetis" no obedece más que al particular orden que es cada lengua, orden que se autodetermina al punto de desconocer cualquier otro, como en este caso el orden constitutivo de la lengua española ignora soberanamente el orden ajeno que constituye el plural italiano en "-i", presente en "espagueti" y "ñoqui". Un razonamiento análogo podría hacerse con respecto a la adjunción de "e-" (en "espagueti"), imposición del orden constitutivo de la lengua española, que no admite la existencia de "s + consonante" en posición inicial. Semajantemente, "los talibanes" en español, "i talebani" en italiano y "les talibans" en francés revelan la intimidad entre la historia de las lenguas y la Historia a secas, la Historia estrictamente política; sin embargo, esas lenguas, al desconocer el plural "-an" que ya contiene en árabe "taliban", y al imponer cada una su propio orden, revelan la autonomía de cada sistema, y la consiguiente posibilidad de su estudio.

pegado del mundo, con menos existencia real que los centauros y sin otra funcionalidad que la de garantizar lugares de poder gracias a la posesión de un saber fantasmático, pura marca distintiva del privilegio.

En ese sentido, vale la pena recordar el postfacio, por cierto mucho más matizado que las posturas de Bourdieu, de Louis-Jean Calvet a la edición del *Cours de linguistique générale* publicada en 1985; ahí el sociolingüista constata *l'éclatement* del objeto de estudio, i.e., de la *langue* saussureana. Para Calvet, “el estallido” desprende una serie de nuevos enfoques:

Intégrées d'abord dans la linguistique, sous forme d'approches annexes, de chapitres de fin de livres, de cours marginaux dans les programmes universitaires, la sémiologie, la sociolinguistique, la psycholinguistique, l'ethnolinguistique, etc., vont lentement se dégager de la gangue structurale et faire éclater le modèle unique, l'idée d'une science unifiée.

(Calvet 1985: 512).

Son conocidos los efectos problemáticos suscitados por esa diversificación de enfoques que se constituyeron en “el estallido” de la perspectiva sistemática, ya que se tendió a desdibujar la lengua como entidad pasible de ser abordada en su dimensión autónoma en la enseñanza del idioma en el sistema escolar: a menudo, el tradicional estudio del idioma y las consiguientes prácticas

metalingüísticas dieron paso a la presentación cuasi dogmática de temas de lingüística, inclusive en la propia escuela primaria.

También, para otros, la lengua fue el lugar de relaciones que, oscilando entre extrema abstracción y férreo logicismo, dejaban por el camino el signifiante, dimensión constitutiva de la lengua saussureana. En ese sentido, recuerdo la perspectiva de E. Coseriu: según este lingüista, en ese camino de abstracción que, pasando por la norma, va del habla al sistema, se puede alcanzar otro peldaño –el esquema–, cuyo alto tenor abstracto, resultado del puro juego de relaciones sintácticas, hace que puedan considerarse como equivalentes *non vado più, no voy más, ich gehe nicht mehr, nu mai merg* (Coseriu 1962: 84).

En efecto, en virtud de la relación equivalente establecida entre un verbo, su sujeto y su adverbio de negación, esos ejemplos pueden ser considerados como realizaciones constantes –normas– diferentes de un mismo esquema sintáctico, es decir, de un mismo sistema, en el sentido que justamente Coseriu le da a ese término, a saber, “una entidad abstracta, una red de funciones” (1962: 97), dado que “el sistema es sistema de posibilidades, de coordenadas que indican caminos abiertos y caminos cerrados” (1962: 98). Con este ejemplo extremo pretendo ilustrar una lectura saussureana que, aunque particularmente enriquecedora, PERMANECE DE TODOS MODOS CAUTIVA DE

ciertos presupuestos logicistas.²

Por cierto, existe otra posibilidad de lectura de la obra saussureana. Aunque con menor peso editorial y menor capacidad de penetración y circulación en el ámbito de las ideas, se desarrolló, en particular en París y en Ginebra, una lectura de la obra saussureana que pudo defender la novedad irreductible de este pensamiento. Me estoy refiriendo aquí a los trabajos de lingüistas como Jean Starobinski, Michel Pêcheux, Paul Henry, Claudine Haroche o Claudine Normand, que pusieron en un primer plano la teoría del valor, mostrando su radical novedad y la ruptura que produce en cierta rutina intelectual.

En efecto, afirmar que la lengua es un sistema de signos puede resultar anodino³, al menos en ese siglo XIX compara-

2 Cabe mencionar aquí *Les mots sous les mots*, libro de Jean Starobinski sobre la preocupación de Saussure por las escrituras anagramáticas, así como también los trabajos que, desde fines de los años 60 hasta comienzos del siglo XXI, destacan en un primer plano, en el pensamiento saussureano, la supeditación de la significación al valor. Véase por ejemplo el artículo publicado en 1971 por Claudine Haroche, Paul Henry y Michel Pêcheux: “La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours”, o el libro publicado en 2000 por Claudine Normand, justamente titulado *Saussure* (cf. bibliografía).

3 En ese sentido, vale la pena citar lo que escribe un Saussure de tan solo diecisiete años a Adolphe Pictet, vecino, pariente y lingüista, a quien le pide opinión sobre la posibilidad de ordenar numerosas raíces de las lenguas indoeuropeas, agrupándolas en conjuntos menores: “j'ai toujours eu la rage de faire des systèmes avant d'avoir étudié les choses par le détail” (Mejía Quijano 2008: 324).

tista y organicista; en cambio, afirmar que la lengua es un sistema de signos que se definen por ser la relación indisoluble y arbitraria de un significante y de un significado supone una novedad teórica. Sin embargo, el corte epistemológico profundo consiste en afirmar que los signos son signos en virtud de las relaciones que contraen entre sí, relaciones cuyo conjunto Saussure denomina “lengua”. Dicho de otro modo, los signos lingüísticos saussureanos se definen por ser términos de relaciones, por ser entidades que existen como efecto de las relaciones que entablan entre sí.

Con esta perspectiva, discreta y demolevemente, Saussure está yendo contra la teoría del signo que nos gobierna desde hace dos mil quinientos años y que piensa el signo como lo que hace presente lo ausente, como lo que re-presenta. Espontáneamente –espontaneidad que llevó dos mil quinientos años forjar– tendemos a pensar el signo como lo que está en lugar de algo: contra esa “intuición” se alza el edificio saussureano. Según Saussure, el signo no debe ser pensado en su relación con la cosa (abstracta, concreta, real, imaginaria, muerta, viva: da lo mismo) representada, sino que debe ser pensado como encuentro de un significado y de un significante, capturado en un entramado en un conjunto de relaciones: en ese conjunto que todo signo debe integrar junto a otros, para poder serlo. En palabras del *Cours*:

L'entité linguistique n'existe que par l'association du signifiant et du signifié (Saussure 1985: 144). [...] En outre l'idée de valeur, ainsi déterminée, nous montre que c'est une grande illusion de considérer un terme simplement comme l'union d'un certain son avec un certain concept. Le définir ainsi, ce serait l'isoler du système dont il fait partie; ce serait croire qu'on peut commencer par les termes et construire le système en en faisant la somme, alors que c'est du tout solidaire qu'il faut partir pour obtenir par analyse les éléments qu'il renferme (Saussure 1985: 157).

La extrema sencillez –la extrema economía– de la teoría saussureana alcanza un grado mayor en algunas formulaciones de sus *Écrits*; en estas, Saussure se deshace de un fárrago de términos (o al menos de las pseudodistinciones que se les atribuyen), entre ellos el de *signification*, a menudo interpretado como el nombre de la relación del signo con el mundo extralingüístico:

Nous n'établissons aucune différence sérieuse entre les termes *valeur*, *sens*, *signification*, *fonction* ou *emploi* d'une forme, ni même avec l'*idée* comme *contenu* d'une forme; ces termes sont synonymes. Il faut reconnaître toutefois que *valeur* exprime mieux que tout autre mot l'essence du fait, qui est aussi l'essence de la langue, à savoir qu'une forme ne *signifie* pas, mais *vaut*: là est le point cardinal. Elle *vaut*, par conséquent elle implique l'existence d'autres *valeurs*. (Saussure 2002: 28)

Esta concepción de la lengua es extremadamente clara y despojada; sin embargo, supone tal torsión de nuestras “intuiciones”, tal frustración de nuestra sed de “realidad” y de “verdad” –de acomodamiento de la palabra a la cosa– que se la suele pasar por alto. En efecto, resulta difícilmente soportable concebir un sistema de signos cuya justificación última no se encuentra en el mundo de las cosas –en la llamada realidad “extralingüística”–, sino que, por el contrario, organiza su propia inteligibilidad: un sistema inmanente, comprensible desde dentro, desde su propia organización.

Llevado al plano de la traducción, uno podría estar tentado de imaginar que lo realmente difícil es trasladar al francés un enunciado como, por ejemplo, “el gaucho toma mate bajo el ombú”, y que esa dificultad resulta de que los signos del español no tienen equivalente en la lengua francesa debido a la inexistencia de la cosa “gaucho”, “mate” y “ombú” en el universo representado por la lengua receptora.

Sin embargo, desde la perspectiva saussureana, la dificultad planteada por la traducción es menos espectacular y más omnipresente –menos excepcional–, puesto que surge de los propios sistemas en juego, y no de los mundos representados en los signos a traducir.

Volvamos a la teoría saussureana del valor. Esta sostiene que la lengua es un sistema de valores puros, es decir, no depen-

dientes de nada externo a ellos, totalmente arbitrarios, autónomos: esos valores que son los signos surgen del propio sistema, que es un conjunto de relaciones, como dijimos antes. Y esos valores son diferenciales, opositivos, negativos; esto significa que no hay posibilidad de expresar positivamente cuál es el valor de un signo dentro del sistema. Saussure lo dice en estos términos: un signo es todo lo que los otros signos no son, dado que “jamais un fragment de langue ne pourra être fondé, en dernière analyse, sur autre chose que sur sa non-coïncidence avec le reste” (Saussure 1985: 163); una palabra no tiene otro sentido que la suma de los sentidos no reclamados por otras palabras, dado que “toute espèce d’emploi qui ne tombe pas dans le rayon d’un autre mot n’est pas seulement partie intégrante, mais est aussi partie constitutive du sens de ce mot, et ce mot n’a pas en réalité d’autres sens que la somme des sens non réclamés.” (Saussure 2002: 81)

Ahora bien, ¿cómo entender entonces la afirmación saussureana según la cual el signo, considerado en su totalidad, “es una cosa positiva en su orden”? Véase el pasaje: “Mais dire que tout est négatif dans la langue, cela n’est vrai que du signifié et du signifiant pris séparément: dès que l’on considère le signe dans sa totalité, on se trouve en présence d’une chose positive dans son ordre » (Saussure 1985: 166). ¿Puede considerarse esta afirmación contradictoria con las abundantes declaraciones que hace Saussure

a propósito del carácter negativo del signo? ¿Hay que considerar que, brusca e inexplicablemente, Saussure deja de pensar “valor” como otro nombre de “signo”? ¿Cómo el “valor” sería negativo y el “signo” positivo, cuando se afirma con constancia la equiparación entre “signo” y “valor”?

A mi modo de ver, no hay contradicción, puesto que la negatividad del signo, constantemente declarada por Saussure, atañe la imposibilidad de explicitar su identidad, por ser cada signo pura diferencia con respecto al resto del sistema, por lo tanto in-formulable en términos positivos del tipo “W es Z” y solamente posible de formulaciones negativas “W es no X, es no Y, es no Z...” (“temer” es lo que no es “recelar”, ni “tener miedo” ni etcétera).

La caracterización del “signo considerado en su totalidad” como “una cosa positiva en su orden” entiendo yo que refiere al carácter efectivo –“real”– del vínculo entre significante y significado. De ahí el final de ese párrafo:

[...] et c’est ce système qui constitue le lien effectif entre les éléments phoniques et psychiques à l’intérieur de chaque signe. Bien que le signifié et le signifiant soient, chacun pris à part, purement différentiels et négatifs, leur combinaison est un fait positif.⁴

(Saussure 1985: 166)

4 El resto del párrafo, particularmente enfático (“c’est même la seule espèce de faits que comporte le langage...”), corresponde a un agregado de los editores, según nota de Tullio de Mauro (1985: 467).

El lazo –positivo, efectivo, real, realizado– entre significante y significado –entidades negativas– hace del signo una entidad que solo en la irrenunciable ficción puede constituirse como unidad positiva:

Il me semble qu’on peut l’affirmer en le proposant à l’attention: on ne se pénétrera jamais assez de l’essence purement négative, purement différentielle, de chacun des éléments du langage auxquels nous accordons précipitamment une existence; il n’y en a aucun, dans aucun ordre, qui possède cette existence supposée –quoique peut-être, je l’admets, nous soyons appelés à reconnaître que, sans cette fiction, l’esprit se trouverait littéralement incapable de maîtriser une pareille somme de différences, où il n’y a nulle part à aucun moment un point de repère positif et ferme.

(Saussure 2002: 65)

Por eso, en variadas oportunidades, Saussure (2002: 74, 76) se refiere al carácter negativo de las “palabras” o de los “términos”:

Et chacun de ces mots n’a toujours de valeur que par la position négative qu’il occupe par rapport aux autres [...].

[...] il n’y a jamais donc que des termes négatifs, dans chacun desquels l’objet nouveau est incomplètement embrassé, [...] Ainsi l’existence des faits matériels est aussi bien que l’existence des faits d’un autre ordre, indifférente à la langue. Tout le temps elle s’avance et se meut à l’aide de la formidable

machine de ses catégories négatives [...]

De estos principios, de esta postura teórica, se desprenden varias consecuencias, o quizás la misma, expresable de diferentes maneras: la singularidad del signo, por lo tanto su indecibilidad (su negatividad), la imposibilidad de la sinonimia, la indistinción entre sentido propio y sentido figurado.

En efecto, si un signo es lo que los otros le dejan ser, si es la suma de sentidos no reclamados por los otros signos, entonces cada signo es inevitablemente singular, único, distinto del resto al cual se opone, del cual se distingue. De ahí se desprende su indecibilidad: no hay manera de decir lo singular, lo que justamente se separa de lo común; solo decimos lo general, de acuerdo con el viejo principio escolástico: *individuum est ineffabile*.

En los *Écrits*, notas manuscritas preparatorias de clases, escribe Saussure:

En effet, il n'y a jamais comme donnée première qu'une barrière négative entre le contenu de tel signe et le contenu de tel autre: de telle manière que toute idée nouvelle qui viendra se présenter trouvera place aussitôt ou sous le premier signe ou sous le second (si elle entre dans tous deux, c'est qu'il y a opposition avec un troisième ou quatrième signe coexistant). C'est pourquoi vouloir épuiser les idées contenues dans un mot est une entreprise parfaitement chimérique,

à moins peut-être de se borner à des noms matériels et d'objets tout à fait rares, par exemple, l'*aluminium*, l'*eucalyptus*, etc. Déjà si l'on prend le *fer* et le *chêne*, on n'arrivera pas au bout de la somme de significations (ou d'emplois, ce qui est la même chose) que nous donnons à ces mots, et rien que la comparaison de *fer* avec deux ou trois mots comme *acier*, *plomb*, *or* ou *métal*, rien que la comparaison de *chêne* avec deux ou trois mots comme *saule*, *vigne*, *bois* ou *arbre* représente un infini travail.

(Saussure 2002: 77)⁵

Pretender agotar, expresar exhaustivamente, el conjunto de ideas que hay en un signo es algo perfectamente quimérico, dice Saussure, salvo quizás en los nombres cuasi técnicos, en los términos que funcionan cuasi como elementos de una nomenclatura, en una relación biunívoca entre palabra y cosa. De ahí que “aluminium” quizás sí pueda ser “agotable”, ya que “aluminium” parece no ser más que el nombre de un metal; sin

5 Vale la pena destacar la penetrante lectura, antes mencionada (cf. nota 2), que en 1971 hicieron Haroche, Henry y Pêcheux, cuando escribieron: “Malgré ce changement de perspective et bien que la référence à la traduction ait, en l'occurrence, toujours une portée théorique et non pratique, on a continué à poser d'emblée le problème à travers celui de la correspondance entre deux ou plusieurs langues, comme s'il n'y avait pas, à l'intérieur d'une même langue, de problèmes de traduction » (1990 :140). Esta observación comparte la preocupación saussureana expresada en el “infinito trabajo” impuesto por la más simple comparación de elementos dentro de una lengua.

embargo, no sucede lo mismo con “fer”, que designa un metal, pero también designa una división del mundo (el llamado “rideau de fer”, la cortina de hierro, durante la Guerra Fría), un tipo de camino (“le chemin de fer”, el ferrocarril), un estilo de subjetividad (“un cœur de fer”, un corazón de hierro), un período de la prehistoria (“l'âge de fer”, la edad de hierro), etc. Aunque de diferente manera, en francés y en español se verifica la observación saussureana, inclusive en ejemplos de nuestra actualidad. Justamente, es en virtud de que “querer agotar las ideas contenidas en una palabra es una empresa perfectamente quimérica” que “fer” (“hierro”) pudo seguir agregando “ideas”, absolutamente imprevisibles para Saussure, como es, por ejemplo, “rideau de fer” (“cortina de hierro”). Cuando la lengua es lengua, y no es nomenclatura, no es posible agotar la suma de “ideas” que contiene, no es posible explicitar ese conjunto; en esto consiste la “negatividad” del signo: en su resistencia a una definición positiva que pretenda exhaustividad. En todo caso, de forma muy parcial, se puede intentar mostrar que la diferencia entre “aluminium” y “fer” emana del propio sistema, de las diferentes relaciones que contraen: “fer”, por ejemplo, compone una serie de sintagmas que se encuentran en la lengua francesa (“rideau de fer”, “chemin de fer”, “âge de fer”, “cœur de fer”, y un interminable etcétera) que constituyen su valor, su singularidad incanjeable con

cualquier otro signo. Así puede entenderse la conclusión del párrafo de Saussure antes citado sobre “el infinito trabajo” que supone la comparación de “chêne” (“roble”) con las palabras “saule” (“sauce”) y “vigne” (“viña”). La última palabra sugerida para la comparación con “chêne” –la palabra “bois”– permite ver que “infinito trabajo” no es exageración saussureana, ya que con “bois” se corta la facilidad de las supuestas equivalencias interlingüísticas que estábamos proponiendo (“chêne”-“roble”, “saule”-“sauce”). En efecto, en el paso al español, “bois” ofrece “madera”, “bosque”, “leño”, “bebo”, “bebes”, “bebé”⁶, etc., deshaciéndose así la ilusión de coincidencias intra- o interlingüísticas.

Podría hacerse una demostración semejante comparando el término “eucalyptus”, de formación culta, aislado en el sistema de la lengua francesa (salvo el tecnicismo “eucalyptol”) con el término romance “chêne”, con su constelación de signos cercanamente relacionados en francés a través de su significado y de su significante léxicos: chèneaie, chèneau, chênnette, chène-liège y las particulares relaciones en las que participa: “feuilles de chène d’un képi de général”, “être fort comme un chène”, etcétera.

Entonces, en contra de nuestra intuición, Saussure afirma que los signos comunes y fre-

cuentes ofrecen muchas más dificultades que los raros, cuando se trata de agotar los sentidos encerrados, y esto se debe a la singularidad del signo. Cada signo es único porque participa de un conjunto completamente singular de relaciones, sintagmáticas y asociativas. Un signo es “común” por entablar abundantes y variadas relaciones sintagmáticas y asociativas, que constituyen su singularidad intercambiable.

Aquí vale la pena recordar cómo ejemplifica Saussure ese universo de relaciones: cada signo puede ser considerado como el centro de una constelación⁷, imagen que evoca la esfera de Pascal, tantas veces citada por Borges: una esfera cuyo centro puede estar en todos lados y su circunferencia en ninguno. Tanto la constelación saussureana como la esfera de Pascal proporcionan representaciones posibles de un sistema no jerarquizado –cada uno de sus elementos es pasible de ser centro- y sin embargo extremadamente ordenado.

Ahora bien, ¿cuáles relaciones hacen de un signo un centro posible de la constelación? En el ejemplo propuesto por Saussure –ejemplo en que toma la palabra “enseignement” como centro de una constelación de signos-, se destacan claramente las relaciones sintagmáticas (en presencia, en el plano horizontal)

identificables por ejemplo entre “en-”, “-seigne-” y “-ment” y las relaciones asociativas (en ausencia, en el plano vertical). Saussure ordena estas últimas en una figura (Saussure 1985: 175) siguiendo cuatro criterios: a) los signos que se relacionan con “enseignement” a partir de su común significante y significado léxico, lo que Saussure denomina “le radical” (Saussure 1985: 173), pero que variando su significante y su significado gramatical, dan lugar a un conjunto cerrado (“la série n’est pas indéfinie”, dice el *Cours*, aunque el orden siempre es “indéterminé”, es decir aleatorio; Saussure 1984: 174-175), comúnmente llamado “familia de palabras”: *enseignant, enseigné, enseigner* (y toda la correspondiente conjugación); b) los signos que se relacionan por su significado exclusivamente, aquí el conjunto es abierto y, como siempre, aleatorio: *école, apprentissage, éducation*, etc.; c) los signos que se relacionan a través de una parte del significante que se asocia sistemáticamente a un significado gramatical, dando lugar a un conjunto de términos pertenecientes a un mismo paradigma morfológico: *changement, armement*; d) los signos que se relacionan exclusivamente por una similitud de significante que no guarda relación paradigmática (este término, no saussureano, me plantea problema; quizás mejor: “d) los signos que se relacionan exclusivamente por una similitud de sus significantes y con prescin-

6 Incluyo en la serie formas del verbo *beber*, ya que no hay razón, excepto el peso de la tradición logicista, para omitir ver en *bois* formas del verbo *boire*.

7 “Un terme donné est comme le centre d’une constellation, le point où convergent d’autres termes coordonnés, dont la somme est indéfinie” (Saussure 1985: 174).

dencia de sus significados”) en sentido estricto : *clément, justement*, etcétera.

Un lector poco advertido puede sorprenderse ante la desproporción jerárquica de los ejes b) y d). Para cualquiera resulta obvio que “enseignement” y “éducation” o “apprentissage” mantienen a través de sus significados un vínculo privilegiado, mientras que el vínculo entre “enseignement” y “clément” o “saignement” parece menos justificado, a lo sumo admisible para la rima, y para el lapsus...

Sin embargo, la inclusión de ese cuarto eje, el de la simple semejanza de significantes, demasiado liviano frente a la gravedad de los vínculos entre significados, es perfectamente coherente: el signo saussureano es la unión de significante y de significado; la lengua saussureana articula diferencias operadas en la materia significante y en la materia significada... En consecuencia, para Saussure, la dimensión del significante ocupa la misma jerarquía que la dimensión del significado, ya que uno no es concebible sin el otro.

Sin duda, una larga tradición metafísica nos lleva a imaginar la lengua como un conjunto de significados presentados en una forma invisible y, por lo tanto, deleznable; esta tradición coarta la reflexión sobre la dimensión significante del signo, o la relega a dominios supuestamente auxiliares, como la Estilística. Sin embargo, es el conjunto de las relaciones sintagmáticas y asociativas, incluidas las relaciones

que involucran la dimensión del significante, lo que otorga unicidad, singularidad a cada signo, haciendo de cada uno un valor no conmutable por otro.

Otra manifestación de la singularidad del signo es la inexistencia de los llamados sinónimos. En efecto, ¿en virtud de qué puede decirse que “niño”, “chiquilín”, “pibe” y “chaval” son sinónimos? En principio, se dirá que en virtud de su relación representativa, es decir, que son signos susceptibles de representar la misma entidad extralingüística. Sin embargo, ¿qué sucede cuando el signo no se define más por su capacidad de representar lo que está fuera del sistema (en el mundo) sino que se define por su relación con los otros signos, es decir, por sus relaciones en el sistema? Desde esa perspectiva, la sinonimia se suspende: se dice “la niña de mis ojos”, pero no se dice “la chiquilina de mis ojos”, ni “la piba de mis ojos”: la lengua española impone ciertas relaciones entre signos e ignora otras o, más radicalmente, la lengua española es ese conjunto de imposiciones e indiferencias.

Otra consecuencia de enorme importancia teórica, pero sobre la que no nos detendremos aquí, radica en el desdibujamiento de la frontera entre sentido propio y sentido figurado, o sentido primero y sentido derivado. A este respecto, dice Saussure que no existe tal diferencia, dado que el sentido del signo es siempre negativo: “il n’y a pas de différence entre le sens pro-

pre et le sens figuré des mots (ou: les mots n’ont pas plus de sens figuré que se sens propre), parce que leur sens es éminemment négatif » (Saussure 2002: 72). Aunque Saussure es muy sucinto en su argumentación, cabe conjeturar que este “corollaire”, así lo llama, se desprende del sistema sincrónico, sistema no jerarquizado, sistema en el que cualquier signo puede ser el centro, en el cual no hay precedencia, ni derivación –fenómenos ambos solo perceptibles desde la sucesión temporal, desde la diacronía–, sistema cuyas unidades, al definirse por lo que no son, mal pueden clasificarse según un sentido “propio” o “figurado”.

En consecuencia, no hay posibilidad de igualación en la sinonimia, ni de jerarquización entre lo propio y lo figurado, ya que se trata siempre de una entidad –el signo lingüístico– propiamente vacía, negativa, indecible.

Los ejemplos propuestos por Saussure buscan mostrar que la diferencia no radica en la cosa designada sino en los signos que están en juego dentro de un estado de lengua: aunque susceptibles de designar “realidades” similares, los términos “redouter”, “avoir peur”, “craindre” (Saussure 1985: 160) se distinguen en la lengua a la que pertenecen por entablar relaciones disímiles: se dice “la crainte de Dieu” (“el temor de Dios”) no se dice “la peur de Dieu” (“el miedo de Dios”).

Si esta imposibilidad de equivalencia se verifica den-

tro de una lengua, qué esperar de lo que sucede entre lenguas diferentes. Reflexionando a este propósito, Saussure toma el ejemplo en principio menos ventajoso para su razonamiento, puesto que toma la palabra “soleil”, signo que, sea la lengua que sea, designa una entidad única y compartida por todos los seres humanos habidos y por haber. Puesto que el sol es uno para todos los hablantes, se podría pensar que el signo que lo designa se equivale de un idioma a otro. Esto no es así, dado que el signo varía al variar las relaciones en las que participa en cada lengua: “il n’est pas jusqu’au mot signifiant “soleil” dont on puisse immédiatement fixer la valeur si l’on ne considère pas ce qu’il y a autour de lui; il y a des langues où il est impossible de dire ‘s’assoier au soleil” (Saussure 1985: 161). Siguiendo con este razonamiento, puede decirse que en español, por ejemplo, existe “sol”, signo que se vincula con “solera”, “solcito”, “tomar sol”, solea”, “asolearse”, “al sol”, “girasol”, etc.; esta serie no existe de similar manera en la lengua inglesa, a pesar de “sun”; o en la lengua francesa, a pesar de “soleil”.

En otras palabras: la teoría saussureana del valor, al poner en primer plano la negatividad (un signo es lo que los otros le permiten ser, es decir, lo que los otros no son) y la relatividad (un signo es signo por su relación con otros signos), ilustra la singularidad de cada signo y la consiguiente imposibilidad de

equivalencia entre ellos, dentro de una lengua y entre lenguas.

Por esto, puede decirse que Saussure permite entender el *traduttore traditore* desde otra perspectiva: la traición no es cometida por el traductor, sino que es inherente al régimen de la traducción, dada la imposibilidad de sinonimia, de equivalencia, de sustitución sin sustracción y sin adición.

Tomemos el ejemplo de “azur”, “bleu”, “azul”. Según el *Dictionnaire historique de la langue française* de Alain Rey, “azur” y “azul” se remontan hasta una forma persa (lāzward), que transitó por el árabe clásico (lāzuward), por el árabe popular (lāzūrd), llegó al latín medieval (azurium) y se la encuentra en judeo-francés (lazar), en 1080. El *Diccionario etimológico* de Corominas, menos detallado, no obstante concuerda con el francés. Un detalle curioso se manifiesta en que el *Petit Robert* electrónico indica que “azur” llegó a la lengua francesa desde la española; en cambio, la versión en línea de la RAE dice que “azur” llegó al español desde el francés. El *Petit Robert* (1986) en papel no se expide... Fuera de esta divergencia mínima, puede decirse que se comprueba aquí la identidad diacrónica de estos signos presentes en español y en francés: se trata del mismo término, asido en diferentes espacios y en diferentes épocas. Análogamente, a esto se refiere Saussure, cuando alude a la identidad que une la negación francesa “pas” al sustantivo la-

tino “passum” (Saussure 1985: 150,249) o cuando sostiene que el francés no viene del latín, sino que es el latín (Saussure 2002: 153).

Entonces, desde un punto de vista diacrónico, no hay inconveniente en admitir la identidad de los modernos “azur” y “azul”, presentes en francés y español. Ahora bien, ¿qué sucede en sincronía, qué sucede al considerarlos desde un punto de vista estático? Sucede que ya no hay ni identidad ni equivalencia, sino que se ponen de manifiesto valores singulares, propios de cada sistema, del sistema que llamamos lengua española y del sistema que llamamos lengua francesa.

Basta atender a las relaciones en las que participan esos signos en sus respectivos sistemas. En francés, “azur” se vincula, a través de su significado exclusivamente, con “bleu”, también forma parte de sintagmas hijos extremadamente conocidos, como “Côte d’Azur”; en español, “azur” se vincula estrechísimamente a través de su significado y de su significante con “azul”, y suele integrar sintagmas que remiten a la heráldica. De hecho, tanto el diccionario de la RAE como el de Seco, restringen su significado a la heráldica.⁸

8 Dice el diccionario de la RAE en línea: “adj. Heráld. Dicho de un color heráldico: Que en pintura se representa con el azul oscuro, y en el grabado, por medio de líneas horizontales muy espesas”. Su versión en *Manual* indica: “adj. Blas. Azul oscuro”. En cuanto a Seco, este señala: “m.(Heráld) Color azul.” María Moliner dice: “(*blasón y poét.) Azul”.

Atendiendo a la dimensión discursiva -en sus infinitos puntos de inserción en la lengua-, puede decirse que, en francés, “azur” es un signo extremadamente presente en las obras poéticas, en verso o en prosa. Algunas calas rápidas en el corpus poético moderno francés muestran su presencia en Bernardin de Saint-Pierre, Balzac, Hugo⁹, Nerval, Baudelaire, Flaubert, Rimbaud, Lautréamont, Mallarmé, Eluard...

En efecto, según atribuyamos un grado de fijación importante (de institucionalización: de adopción por la lengua) al sintagma “ces rois de l’azur” proveniente de “L’Albatros”, como sintagma que designa a los poetas, podremos afirmar que, en la lengua francesa, el signo “azur” se vincula privilegiadamente con signos como “poète” o “poésie”.

Ciertamente otros textos poéticos, otros actos de habla singulares, consolidan la cercanía entre esos signos. Por ejemplo, en Rimbaud: “Et dès lors, je me suis baigné dans le poème/ De la mer, infusé d’astres, et lactescent, / Dévorant les azurs verts ; où flottaison blême // Et ravié, un noyé pensif parfois descend.» (“Le bateau ivre”). Y, por sobre todo,

9 Recuerdo los términos de Bajtín, en traducción al francés: “Il est possible d’assimiler cette expression typique du genre à l’aura stylistique” du mot, celle-ci n’appartenant pas pour autant au mot de la langue mais au genre dans lequel le mot donné fonctionne habituellement. Ce qu’on entend résonner dans le mot, c’est l’écho du genre dans sa totalité » (Bakhtine 1984: 295)

en Mallarmé, en un texto que lleva “L’Azur” como título y en que nuevamente aparece un “azur” que “canta”: “En vain! L’Azur triomphe, et je l’entends qui chante / [...] Où fuir dans la révolte inutile et perverse ? / Je suis hanté : L’Azur ! l’Azur !, l’Azur!, l’Azur!”

Por cierto, la inscripción, en el propio idioma francés, de un vínculo privilegiado entre “poésie” y “azur”, podría llegar a ofrecer reparos, si uno se atiene al concepto saussureano de “lengua”, dado el escaso número de expresiones lexicalizadas que reunirían ambos términos.

En cambio, desde una perspectiva genérico-discursiva y siguiendo ahora a Bajtín, se puede decir que “azur” es un término que, por sí solo, es susceptible de evocar la totalidad de un género discursivo, ya que lleva depositado en sí las huellas de los discursos en los que vivió su vida de palabra, discursos en este caso mayoritariamente poéticos, como anteriormente fue ejemplificado.

Por su parte, el término “azur” aparece en español, en más de una ocasión, con su proveniencia francesa a la vista. Notoriamente, así sucede en *Azul*, el poemario dariano que lleva por epígrafe la máxima de Hugo “l’art c’est l’azur”.

En el relevamiento de ocurrencias que proporciona el CORDE de la RAE, abundan los “azur” en citas de poetas francófonos realizadas por poetas hispanohablantes. Así, por ejemplo, Miguel Hernández cita a Paul Valéry, Gil de Biedma cita

a Paul Éluard, Antonio Machado en su poema a Juan Ramón Jiménez cita a Verlaine, Cortázar cita a Mallarmé, Nicomedes Pastor Díaz en su obra en francés emplea el término “azur”. En las restantes ocurrencias de “azur” -de las 199 relevadas por el CORDE- predominan en un notorio empleo poético las de Rubén Darío (13) y Delmira Agustini (7) y la aplastante mayoría de las restantes (80) corresponden a Ricardo Palma, en empleos que notoriamente corresponden a la heráldica.

Recapitulando: “azur” y “azul” en español y “azur” en francés ofrecen una identidad diacrónica; sin embargo, desde el punto de vista de la sincronía, no hay identidad y ni siquiera equivalencia entre esos términos. En francés, “azur” aparece marcado por el género poético, en donde vive la mayor parte de su vida de palabra. En español, y tal como indican los diccionarios de la RAE y de Seco, “azur” se emplea en el discurso de la heráldica; solamente el diccionario de María Moliner agrega, junto a la primera referencia a la heráldica, una segunda a la poesía; asimismo, los discursos poéticos en los que aparece, mayoritariamente los del Modernismo, justamente suelen ser caracterizados por su relación con la poesía francesa. Por otra parte, en la lengua española, “azur” se vincula con “azul”, mientras que en la lengua francesa, “azur” se vincula con “bleu”, lo que funda la singularidad del valor de “azur” en cada lengua.

Ahora bien, esta particular situación ¿qué dificultades suscita en el momento de la traducción?

Véase por ejemplo lo que escribe Bernardin de Saint-Pierre en *Paul et Virginie*:

“L’azur du ciel est moins beau que le bleu de tes yeux, le chant des bengalis moins doux que le son de ta voix.”

En este caso, Bernardin de Saint-Pierre puede oponer lo celestial y lo terrenal jugando con la diferencia que le ofrece el idioma francés: “l’azur” y “le chant” versus “le bleu” y “le son”.

El poeta Luis Cernuda, traductor de la edición de *Pablo y Virginia* que publicó Austral en 1943, optó por:

“El azul del cielo es menos hermoso que el azul de tus ojos, el canto de los bengalíes menos dulce que el sonido de tu voz.”

¿Qué está revelando la decisión de Luis Cernuda, que desecha trasladar la oposición “azur” y “bleu” a “azur” y “azul”? Revela la no equivalencia de “azur” francés y de “azur” español; revela que fuera del discurso de la heráldica y del discurso modernista, “azur” no se emplea fácilmente.

Véase también lo que escribe Lautréamont, en su *Chant I*:

Vieil océan, aux vagues de cristal, tu ressembles proportionnellement à ces marques azurées que l'on voit sur le dos meurtri des mousses ; tu es un immense bleu, appliqué sur le corps de la terre ; j'aime cette comparaison.

En este otro caso, Lautréamont juega con la oposición

“azuré” y “bleu”, lo que le permite decir la índole poética de ese viejo océano al que está cantándole, al emplear el derivado “azurées” y, simultáneamente, referirse a su índole material, marina, “bleu[e]”¹⁰.

Véase una traducción:

Viejo océano de olas de cristal, te pareces, en las proporciones, a esas marcas azuladas que se ven sobre el dorso magullado de los grumetes, eres un inmenso azul aplicado en el cuerpo de la tierra: me gusta esta comparación.¹¹

En esta traducción, se prefirió jugar entre “azuladas” y “azul”, renunciando a la marca de “poesía” que aparece en los términos que, en “El aleph”, emplea Carlos Argentino Daneri, admirador del francés Paul Fort: “azulino”, “azulenco”, “azulillo”. Quizás esta traducción descarta “azurino” o cualquiera de estos derivados, por lo mismo que Cernuda descartó “azur”, por el disímil valor de esos signos en los idiomas en juego. Esta diferencia también se pone de manifiesto en el juego entre “marques azurées” e “immense bleu”: “bleu” no equivale a “azul”, ya que “bleu” en fran-

10 De hecho, un juego similar realiza Rimbaud, en los versos ante citados de *Le bateau ivre*: “Et dès lors je me suis baigné dans le Poème // De la mer, infusé d’astres, et lactescent, // Dévorant les azurs verts ; où, flottaison blême // Et ravie, un noyé pensif parfois descend // Où teignant tout à coup les bleuités, délires». En este caso, el juego se produce entre « les és”.

11 Tomado de <titadixit.wordpress.com/2008/03/11/los-cantos-de-maldoror-canto-primero/>. En esta publicación electrónica no figura el nombre del traductor.

cés, y en este caso en particular, también tiene el sentido de “hematoma” (“moretón”, “cardenal”). Por lo tanto, “l’immense bleu” no solo nombra el color del viejo océano sino también la marca del golpe que este asestó al cuerpo de la tierra.

Un análisis comparable ofrece otra traducción de ese pasaje:

Viejo océano de ondas de cristal, te pareces, guardadas las proporciones, a esas marcas azuladas que se ven en el dorso magullado de los grumetes, eres una inmensa equimosis que se muestra sobre el cuerpo de la tierra: me gusta esta comparación.¹²

Sin duda, he aquí consumada la traición del traductor, que eligió (o no pudo evitar) dejar en el tintero el juego entre “marques azurées” e “immense bleu”. Ahora bien ¿qué es lo que vuelve inevitable la traición? Sin duda alguna, la singularidad del valor de cada signo en cada sistema lingüístico, teorizada por Saussure, pilar de su pensamiento poderoso e incómodo.

B i b l i o g r a f í a

Bajtín, M. [1952]: “Les genres du discours”, en *Esthétique de la création verbale*, París: Gallimard, 1984. Traducción del ruso de Alfreda Aucouturier.

12 *Cantos de Maldoror*, introducción, traducción y notas de Aldo Pellegrini. Buenos Aires: Ediciones Boa, 1964.

Barthes, R. [1964]: "Éléments de sémiologie", en *L'aventure sémiologique*, Paris: Seuil, 1985.

Bourdieu, P. (1982): *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris: Fayard.

Calvet, L. J. [1915]: « Lire Saussure aujourd'hui » en *Cours de linguistique générale*, F. de Saussure, Paris: Payot, 1985.

Coseriu, E. [1952]: "Sistema, norma y habla" en *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid: 1962.

De Mauro, T. [1915]: «Notes», en *Cours de linguistique générale*, F. de Saussure, Paris: Payot, 1985.

De Saussure, F. [1915]: *Cours de linguistique générale*, Paris: Payot, 1985.

De Saussure, F. (2002): *Écrits de linguistique générale*, Paris: Gallimard.

Haroche, C. [1971]: « La sémantique et la coupure saussurienne : langue, langage, discours » en *Langages*, 24, reeditado en *L'inquiétude du discours textes de Michel Pêcheux*, Selección y presentación

de Denise Maldidier, Paris: Éditions des Cendres, 1990.

Henry, P. [1971]: « La sémantique et la coupure saussurienne : langue, langage, discours » en *Langages*, 24, reeditado en *L'inquiétude du discours textes de Michel Pêcheux*, Selección y presentación de Denise Maldidier, Paris: Éditions des Cendres, 1990.

Mejía Quijano, C. (2008): *Le cours d'une vie. Portrait diachronique de Ferdinand de Saussure*. Nantes: Éditions Cécile Defaut.

Mounin, G. [1972]: *La linguistique du XXe siècle*. Paris: Presses Universitaires de France, 1975.

Normand, C. (2000): *Saussure*. Paris: Belles Lettres.

Pêcheux, M. [1971]: « La sémantique et la coupure saussurienne : langue, langage, discours » en *Langages*, 24, reeditado en *L'inquiétude du discours textes de Michel Pêcheux*, Selección y presentación de Denise Maldidier, Paris : Éditions des Cendres, 1990.

Diccionarios

Corominas, J. [1961]: *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid: Gredos, 1983.

Moliner, M. (1984): *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.

Real Academia Española [1950]: *Diccionario Manual e Ilustrado de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1979.

Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española 2.0* (diccionario en línea, 2008-2010).

Real Academia Española, *Corpus Diacrónico del Español* (CORDE)

Rey, A. [1992]: *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris: Le Robert, 1998.

Rey, A. (1994): *Le Robert Électronique*. Paris: Le Robert.

Seco, M.; Andrés, O.; Ramos, G. (1999): *Diccionario del Español Actual*. Madrid: Aguilar.

El aspecto en el discurso narrativo

Elida Marta Colella

1. Aspecto y temporalidad

La categoría del *aspecto* –“aparentemente una de las menos manejables de las categorías verbales” (Bybee et al. 1994: 2)¹,

1 Bybee J., Perkins R. Et Pagliuca W. (1994), *The Evolution of Grammar. Tense, Aspect and Modality in the Languages of the World*. Esta obra ofrece un exhaustivo análisis gramatical de las categorías del aspecto y la modalidad en setenta y seis lenguas, focalizado en “la sustancia semántica de las categorías gramaticales y la sustancia fonológica de su expresión (...) tomando en consideración el

tradicionalmente asociada en la gramática con las variaciones que sufre el verbo en su morfología y generalmente analizada junto con el modo, el tiempo, la persona y la voz– adquiere nuevo sentido a la luz de los estudios semióticos actuales, cuyo objeto de análisis es el discurso.

En su uso corriente, el término *aspecto* se reserva para

origen y desarrollo de elementos lingüísticos con el objeto de explicar similitudes y diferencias entre las lenguas.”

referirse a la categoría morfo-semántica utilizada en la descripción del verbo y el sintagma verbal, categoría que da cuenta de los matices de sentido relacionados con la expresión de la acción en su desarrollo.

Sin embargo, desde el punto de vista discursivo, el tratamiento del *aspecto* es mucho más complejo que esto y comprende distintos tipos de fenómenos, además del aspecto gramatical o flexivo.

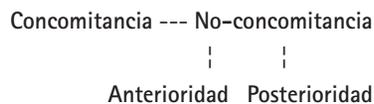
El término *aspectualidad* es entendido como una de las dimensiones del discurso, que abarca un conjunto de operaciones semántico-sintácticas y operaciones aspectuales propiamente dichas que dan cuenta de la percepción de los sucesos y eventos como susceptibles de ser deformados por una mirada, la de un *observador* que es instalado en el enunciado, en el momento de la discursivización, por el enunciador que da origen al enunciado. Cuando hablamos de *observador*, no nos referimos a un sujeto o personaje empírico sino a un simulacro discursivo, es decir, nos referimos a la proyección de los puntos de vista que circulan al interior del enunciado. El sujeto de la enunciación delega el saber en un actante² (locutor, focalizador, narrador) responsable de la puesta en circulación del saber. Se instala entonces un

sujeto cognitivo independiente del enunciador implícito “que va a manipular, por intermedio del enunciado mismo, la competencia de observación del enunciatario” (Fontanille 1989: 17)³. A través de este simulacro discursivo, la instancia de la enunciación observa y presenta el hacer ya sea en su desarrollo, o enfocándolo en alguno de los momentos del devenir, o presentándolo como realizado o no realizado.

La expresión del tiempo en sentido estricto se manifiesta al instaurar, en el momento de la puesta en discurso, un sistema de referencias temporales constituido por dos posiciones:

- El tiempo del *ahora* (o tiempo *enunciativo*, que se relaciona con la instancia de la enunciación, al 'Yo digo que...' subyacente y presupuesto por todo enunciado)
- El tiempo del *entonces* (o tiempo *enuncivo*, instaurado en el enunciado en sí, en relación con el tiempo del "ahora" de la enunciación)

y aplicar a ambas posiciones, la categoría de carácter lógico⁴:



3 Fontanille, Jacques (1989), *Les Espaces Subjectifs*, Introduction a la sémiotique de l'observateur.

4 Greimas A. J. Et Courtés (1982), *Sémiotica: Diccionario Razonado de la Teoría del Lenguaje*.

A partir de la instalación de estas relaciones de base, se hace posible establecer en el enunciado una compleja red temporal al hacer uso, en el momento de la discursivización, de un dispositivo de categorías aspectuales, que involucran la duratividad o no de la acción, la fase del suceso (incoativo, mediano, terminativo) y que se expresan en la morfología y construcción sintáctica del verbo. También incide en la instauración de valores aspectuales el tipo de suceso (estados, actividades, etc.), que ponen en juego rasgos como duración / no duración, abierto / cerrado, transformación / no transformación, que se expresan en lo que se conoce como *Aktionsart* o Modo de acción o aspecto léxico.

En otras palabras, se utiliza la categoría de *tiempo verbal* para referirse a la *localización* de la acción descrita en una oración con respecto a un punto temporal que le servirá de anclaje –como el tiempo de la enunciación, que se produce a partir del tiempo cero del *ahora*– o con respecto a un suceso descrito en otra oración o cláusula dentro de la misma cadena discursiva, a partir del tiempo cero del *entonces* o tiempo del enunciado. De esta manera, se pueden dar expresiones temporales complejas que son el resultado de encadenamientos con otros ejes temporales que guardan relación primaria con el acto de enunciación y que, de esta manera, se orientan indirectamente con respecto al pun-

2 La palabra *actante*, utilizada en la teoría greimasiana, es un término tomado de Tesnière y alude a un tipo de unidad sintáctica, de carácter formal.

to de origen. En este sentido, el tiempo verbal es deíctico (Rojo 1988; Rojo y Veiga 1999).

El *aspecto*, en cambio, aporta la perspectiva desde la que se presenta la acción, cómo dicha acción se despliega en el tiempo, ya sea como terminada o en proceso, es decir como perfecta o imperfectiva; si se focaliza en el inicio, en el proceso o en la culminación (fase); si es puntual, iterativa, frecuentativa, etc., a partir de la combinación de los diferentes medios de los que puede valerse la lengua para su expresión. En este sentido, el aspecto no es deíctico. Esto no significa que consideremos al aspecto como expresión objetiva del proceso, sino que se inscribe en una manera de enfocar la acción del verbo y supone la presencia de una determinada mirada o perspectiva sobre el desarrollo de las acciones o eventos. El relato tiene una existencia semiótica propia “que se manifiesta en su estructura relacional interna y, a su vez, este relato es atribuido a un acto de enunciación que le da origen. Un suceso narrado es una magnitud discursiva de carácter relacional que adquiere su significación por la relación que la enunciación establece entre los sucesos.” (Flores Ortiz, 2008)⁵.

Nos concentraremos, a continuación, en los medios de que dispone el hablante, a través de ese simulacro discursivo que es el *observador* instalado por la instancia de la enunciación en el

enunciado, para expresar variaciones aspectuales en el discurso a partir de la combinación de los mismos. En primer término consideraremos la relación entre aspecto gramatical y tiempo verbal; e indagaremos luego en la capacidad que tienen los verbos a nivel lexemático de manifestar valores aspectuales, ya sea en sí mismos o en su combinación con la frase nominal y la frase adverbial. Finalmente, haremos algunas consideraciones en relación a la aspectualidad como se manifiesta en unidades de lenguaje que están por encima del nivel oracional, es decir, en el discurso.

1.1 Aspecto gramatical y tiempo verbal

El tiempo verbal y el aspecto son dos categorías que se encuentran en mutua dependencia en la expresión de la temporalidad y, por ello, se requiere un tratamiento conjunto de las mismas, particularmente en lenguas que –como el español– expresan variaciones aspectuales en la morfología del verbo.

La expresión del aspecto en el nivel de la morfología del verbo se da, en español, en el Modo Indicativo, en los dos pretéritos simples (Pretérito Indefinido o Perfecto Simple y Pretérito Imperfecto) y los dos pretéritos compuestos (Pretérito Anterior y Pretérito Pluscuamperfecto). En su carácter de pretéritos, los cuatro tiempos localizan la acción en el pasado, pero, mientras que el Pretérito Perfecto Simple enfoca la acción como puntual y

cerrada, el Pretérito Imperfecto la expresa como abierta y extendida en el tiempo, sin tener en cuenta su culminación. Rojo (1988: 37) considera que la diferencia entre estos dos tiempos es fundamentalmente de carácter temporal. Lo explica diciendo que el Pretérito Perfecto Simple (*llegué*) es un tiempo con una relación primaria de anterioridad con respecto al origen, mientras que el Pretérito Imperfecto (*llegaba*) no está relacionado directamente con el origen, sino con un tiempo anterior al origen con el cual expresa simultaneidad. Establece, por lo tanto, una relación compleja con el origen.

Esta simultaneidad primaria, que la relación temporal de “co-pretérito” comparte con el “presente” es la responsable del hecho tantas veces señalado de que *cantaba* se comporte frecuentemente como un “presente del pasado”, de que refiera procesos pasados de larga duración, de inicio y final que no interesa precisar o bien períodos igualmente pasados en que ha tenido lugar la reiteración de una acción determinada, así como de que, en consecuencia, sea normal su empleo en la narración para presentar, como tantos autores han interpretado, acciones “secundarias” o “de fondo” frente a las que se desarrollan los hechos normalmente narrados empleando enfoques temporales de “pretérito” [...]

(Rojo y Veiga 1999: 2908).

Ejemplo (tomado del relato “A la deriva”, de Horacio Quiroga):

5 Flores Ortiz, Roberto (2008), “Fundamentos Semióticos de la Historio-grafía”.

El dolor en el pie *umentaba*, con sensación de tirante abultamiento, y de pronto el hombre sintió dos o tres fulgurantes puntadas que, como relámpagos, habían irradiado desde la herida hasta la mitad de la pantorrilla. (La acción en pretérito imperfecto está marcada en cursivas; la acción en pretérito indefinido, en negritas).

Los tiempos compuestos – Pretérito Anterior y Pretérito Pluscuam-perfecto– indican anterioridad con respecto a otra acción, pero mientras que el primero ubica la acción en un momento inmediatamente anterior en relación con otro suceso en el pasado, el segundo no expresa esa relación de inmediatez. Sin embargo, el Pretérito Anterior ha caído en desuso y ha quedado restringido a la lengua literaria escrita. En su lugar, en situaciones similares, se utiliza el Pretérito Pluscuamperfecto o el Pretérito Perfecto Simple. En resumen, por ser Pretéritos, ambos se refieren a la acción como ubicada en el pasado y por ser perfectos, ambos dan la idea de anterioridad con respecto a otra acción en el pasado⁶. Ninguno de los dos es independiente de esa acción en el pasado. En referencia a la dimensión as-

pectual, uno enfoca la acción como inmediatamente anterior y puntual, mientras que el otro la presenta como expandida en el tiempo, sin enfocar su culminación. Bybee et al (1994: 54) confirman estos conceptos al decir que los tiempos “Perfectos” o “Anteriores” señalan que la situación ocurre con anterioridad a un tiempo dado y que la misma es relevante con respecto a ese tiempo. Son los “Perfectivos” los que presentan la situación como cerrada y, por lo tanto, son adecuados para las secuencias narrativas de eventos discretos.

En un análisis contrastivo de setenta y seis lenguas, entre las cuales está el español, estos autores también analizan la evolución histórica de lo que ellos denominan *grams* (*grammatical morphemes*), concentrándose en aquellos que están asociados a la expresión del tiempo, el aspecto y el modo en el verbo. Estos morfemas gramaticales se pueden manifestar como afijos, como auxiliares, por cambios en la raíz verbal, por reduplicación, por construcciones complejas (como “be going to” en inglés, que originalmente mantuvo el concepto de trayectoria como parte de su significado, imponiendo, de esta manera, restricciones en su uso). Argumentan que los morfemas gramaticales se desarrollan gradualmente a partir de morfemas léxicos o combinaciones de morfemas léxicos con morfemas gramaticales, cuando tales morfemas léxicos pierden su riqueza se-

mántica original por un proceso de generalización. En este proceso de generalización, se da una reducción o erosión semántica que va acompañada, en muchos casos, por una reducción fonológica. Así, por ejemplo, *come* (venir) y *go* (ir), entre los verbos de movimiento; *do* (hacer), como verbo transitivo dinámico; y *have* (haber) y *be* (ser/estar), como verbos de estado, son los más proclives a sufrir este proceso de gramaticalización (Bybee 1994: 9). Todos ellos son verbos que hacen referencia a “nociones básicas e irreductibles –ya sea en lo que concierne a la existencia o al movimiento en el espacio, o a estados, perspectivas y eventos psicológicos y sociales– que sirven de base al significado gramatical en las lenguas humanas.” (Bybee 1994: 10; mi traducción).

Con respecto a la relación que mantiene el Pretérito Perfecto Simple con el Pretérito Perfecto Compuesto, el primero expresa la acción como perfectiva, es decir, como cerrada en el pasado. En cambio, el segundo, en su condición de Perfecto, da la idea de anterioridad con respecto a un tiempo presente. Si bien la acción se localiza en el pasado, carece de la noción de “cerrado” que caracteriza al otro. Su auxiliar (haber) en presente indica la diferencia de foco entre un tiempo y otro. La perspectiva desde la cual se focaliza la acción es por su incidencia en el presente y, por esa razón, admite expresiones temporales

6 Algunos investigadores actuales consideran a este tiempo como marca de evidencialidad más que de anterioridad. Ejemplo tomado de F. Bermúdez (2008) “Había sido o no había sido: he ahí la cuestión: Pluscuamperfecto y evidencialidad en castellano”, *Studia Neophilologica* 8: 214: Pedro, viendo a José que maneja con gran habilidad una pelota de fútbol: “¡Habías sido bueno para el fútbol!”.

tales como “hoy”, “esta mañana” o “ya”.⁷

Ejemplos:

Ha llamado varias veces esta mañana.

Ya hemos analizado los detalles del problema.

De ahí que, en algunos casos, y dependiendo del significado interno del verbo o de la combinación del verbo con sus argumentos (§ 1.2. y § 1.3.), el Pretérito Perfecto Compuesto pueda expresar la acción como terminada (*He recitado* un poema) y en otros, como terminada o no (*He corrido* toda la mañana).

1.2 Aspecto léxico o aspecto inherente

El verbo, en su capacidad de predicar, tiene propiedades semánticas que le son inherentes y que tienen influencia sobre su uso. Como manifestamos en el punto anterior, el hecho de que

7 La distribución en el uso de estos dos tiempos verbales en el habla del Río de la Plata no es pertinente para el alcance que este artículo se propone, pues nuestra intención es referirnos a los efectos de sentido que se producen por la combinación de los distintos elementos de que dispone la lengua para la expresión de la aspectualidad. A manera de síntesis, diremos que el Pretérito Perfecto Compuesto ha sido reemplazado por el Pretérito Indefinido o Pretérito Perfecto Simple en gran parte del territorio argentino, particularmente en la lengua hablada, para expresar acciones cuyo efecto llega hasta el presente. Al mismo tiempo, el Pretérito Perfecto Compuesto es usado con valor perfectivo, para acciones puntuales en el pasado en provincias tales como Santiago del Estero y Tucumán.

el verbo se pueda utilizar en diferentes tiempos (en el sentido de la palabra “tense” en inglés) indica su relación con el concepto de tiempo (“time”). Pero no es ésta la única forma en que el verbo puede expresar temporalidad. Un verbo puede sugerir la noción de tiempo, de manera sutil, a través de sus contenidos semánticos internos. Dichas propiedades semánticas permiten clasificarlos de acuerdo al tipo de proceso que expresan.

Se conoce con el nombre de *Aktionsart* (Modo de Acción) la categoría de tipo léxico, por la cual “se pueden clasificar los verbos a partir de oposiciones semánticas ‘objetivas’ como [...] *estado / proceso, puntual / durativo, o télico / atélico* (Alber-tuz, 1995)⁸.

Una categorización básica de los verbos en este sentido es la que elaboró Zeno Vendler (1957)⁹ para clasificar los verbos en lengua inglesa, teniendo en cuenta la dinamicidad o no dinamicidad del proceso y si está orientado, o no, hacia un fin. Propone la siguiente clasificación:

- Verbos que refieren a *actividades (activities)*: expresan el significado de modo dinámico y atélico. Ej.: caminar, dibujar, correr, empujar un carro, etc.
- Verbos que refieren a *ejecuciones o realizaciones*

8 Albertuz, F. (1995), “En torno a la fundamentación lingüística de la *Aktionsart*”.
9 Vendler, Z. (1957), *Linguistics in Philosophy*.

(*accomplishments*)¹⁰: expresan duración temporal y son télicos. Se debe alcanzar un punto para considerar la acción como realizada. Ej.: correr un kilómetro, dibujar un círculo, etc.

- Verbos que denotan *estados (states)*: son verbos cuyo significado es estático y atélico. No indican procesos que se desarrollan en el tiempo. Ej.: gustar, ser, existir, amar, etc.
- Verbos que expresan *logros o eventos puntuales (achievements)*: expresan la acción de modo instantáneo, es decir, que sucede en un momento definido, puntual. Son télicos. Ej.: alcanzar la cima, detectar algo, nacer, etcétera.

De acuerdo con los conceptos de Vendler, estos son los esquemas temporales que gobiernan el comportamiento de la mayoría de los verbos, aunque haya algunos que, por sus características semánticas, traspasen las fronteras de las diferentes categorías y cuya inclusión en una u otra sea de difícil resolución, como es el caso del verbo *ver*. Sin embargo, desde una perspectiva semiótica, es posible suponer que estas características son contextuales, propias de las construcciones sintácticas y, en general, del discurso, es decir, que pueden sufrir variaciones en sus valores semánticos dependiendo de las combinaciones en las que entren.

10 Se han hecho traducciones diferentes de las categorías propuestas por Vendler, lo cual puede inducir a confusión al hacer referencia a las mismas. Por esta razón, agregó el equivalente en inglés a continuación de las mismas.

Según Vendler, los esquemas temporales vinculados con la significación interna de los verbos impondrán algunas restricciones de uso para los diferentes tipos de verbos en determinados tiempos verbales. Las actividades y ejecuciones admiten el uso de tiempos continuos en su conjugación no marcada, mientras que los estados y los logros no admiten los tiempos continuos en su conjugación por defecto o no marcada. Las actividades representan procesos homogéneos, con sucesivas fases regulares que se despliegan en el tiempo, las ejecuciones representan un proceso que apunta hacia un fin, los logros tienen un carácter puntual y los estados carecen de esa característica procesual, aún cuando se extiendan en el tiempo.

También Anthony Kenny (1963)¹¹ llega a conclusiones similares, al partir de la clasificación de los verbos en dos grandes grupos:

11 Kenny, A. (1963), "States, Performances and Activities", en *Action, Emotion and Will*.

- Estados
- Verbos de acción

A estos últimos, a su vez, los subdivide en *performances* y *actividades*. A grandes rasgos, las *performances* corresponden a las ejecuciones (*accomplishments*) de Vendler y tienden hacia un fin, y las *actividades*, a las actividades de Vendler y expresan el proceso de modo homogéneo. Las diferencias entre los esquemas temporales que los diferentes tipos de verbos expresan se haría evidente al ser utilizados en distintos tiempos verbales. Por ejemplo, si decimos *Lo he amado toda la vida*, la significación del verbo de estado *[amar]* se extiende hasta el presente y lo comprende. Si decimos *He corrido por varias horas*, el verbo *[correr]*, que expresa una actividad en la que el proceso es homogéneo, no necesariamente incluye el presente, aunque tampoco lo excluye. En cambio, sólo podemos decir *He dibujado*

un círculo si el círculo ya está terminado o *He construido mi casa*, si mi casa está terminada.

De acuerdo con los conceptos de Kenny, también imponen restricciones en el pasaje del presente al pasado. Si decimos, por ejemplo, *Juan está manejando un camión*, se conservan los criterios de verdad si al día siguiente decimos *Juan manejó un camión*. No sucede lo mismo con verbos que indican *performances* o ejecuciones. Si decimos hoy *Juan está construyendo su casa*, no podremos decir, después de tres meses, *Juan construyó su casa*, conservando los criterios de verdad, ya que Juan puede haber abandonado la construcción, por falta de dinero, por ejemplo.

También varían las frases adverbiales con las que se combinan. Los predicados orientados hacia un fin admiten complementos temporales englobantes:

Fangio corrió las cien millas en una hora.

Tipo de verbo	Delimitación o tendencia a un fin	Duración	Dinamicidad	Homogeneidad
Estados	-	+	-	+
Logros/achievements	+	-	+	-
Ejecuc./realizaciones/ accomplishments	+	+	+	-
Actividades	-	+	+	+

Cuadro 2. Valores semánticos de los tipos de verbos

* Fangio corrió las cien millas *por* una hora.

Juan construyó su casa *en* tres meses.

* Juan construyó su casa *por* tres meses.¹²

Las performances se realizan *en* un período de tiempo, las actividades y los estados se prolongan *por* un período de tiempo. Y podríamos agregar, para incluir la cuarta categoría de Vendler, que los logros suceden *en* un momento determinado.

1.3 En torno al verbo y sus argumentos

Los argumentos que acompañan al verbo también influyen sobre la significación global del sintagma ya que el significado se construye a partir de la combinación de los elementos que lo componen. Si tomamos dos de los ejemplos propuestos por Z. Vendler, mencionados más arriba (§ 1.2.):

Juan /dibujar/.

Juan /dibujar/ un círculo.

y consideramos su clasificación en dos categorías, el primero como *actividad* y el segundo como *ejecución* (*accomplishment*), notaremos que no es el

12 Esto no significa que oraciones como *Juan construyó su casa en tres meses* sean gramatical o discursivamente imposibles, sino que su significado va a ser diferente. En el caso de usar *por* con una frase verbal que indica performance, el significado de la oración no indica la finalización del proceso.

verbo en sí el que ha variado en cuanto a su significado básico. La variación se produce por la limitación que le impone el sintagma nominal que lo acompaña. Esto nos lleva a considerar al sustantivo como portador de determinados rasgos semánticos que pueden ser significativos en relación a la configuración de la categoría del aspecto, lo cual contribuye a la consideración del aspecto como un sema contextual.

Uno de estos rasgos semánticos está dado por la capacidad del nombre de expresar el *dominio* al que se refiere como *cerrado* o *abierto*: es la diferencia que se manifiesta entre sustantivos contables y sustantivos de masa o incontables (Langacker, 1990: 69-73)¹³. De la misma manera en que considerábamos a la acción de ciertos verbos como homogénea (ej.: correr, saltar, § 1.2.), también la homogeneidad es una característica de los nombres de masa, mientras que el dominio cubierto por los nombres contables es “típicamente heterogéneo”, ya sea entre los miembros o componentes del dominio en sí (ej.: árbol), o en la relación que se establece entre cada miembro y su entorno (ej.: mancha, pues aunque la mancha sea internamente homogénea, no lo es en relación a la superficie que la rodea).

Al ser intrínsecamente homogéneo, un nombre de masa admite su expansión o contracción indefinida. El *agua* es *agua* en el océano y lo es también en el

13 Langacker, R. (1990), “Nouns and Verbs”

vaso que tomamos para calmar la sed. En cambio, los nombres contables, al ser unidades discretas, tienen la propiedad de replicabilidad y se pluralizan: *árbol / árboles; mancha / manchas*.

En su libro *A Theory of Aspectuality. The Interaction between Temporal and Atemporal Structure* (1996), H. J. Verkuyl llega a conclusiones similares en lo que él denomina *Aspecto Predicacional*, al cual ubica en un nivel básico en la expresión de la temporalidad. El aspecto gramatical se ubicaría, entonces, en un nivel intermedio y el tiempo verbal sería el más superficial:

Tiempo Verbal /Aspecto Gramatical (Aspecto Predicacional)/

De acuerdo con esta teoría, el aspecto predicacional, que se analiza a nivel de la forma atemporal del verbo, es el resultado de la composicionalidad entre el verbo y sus argumentos. Si el verbo expresa la acción de modo dinámico y va acompañado de argumentos expresados como una cantidad específica, SQA (*Specified Quantity of A*), entonces la acción expresada por el verbo es *terminativa*. En todos los demás casos será *durativa*. Ejemplos:

Juan /beber/ un vaso de leche.

Juan /beber/ leche.

Juan /querer/ leche.

En los tres ejemplos, el sujeto que realiza la acción es una persona determinada y, por lo tanto, limitada en términos de cuantifi-

cación. En los ejemplos 1 y 2, la acción es expresada por un verbo dinámico, mientras que en el ejemplo 3 se trata de un verbo de estado. En el ejemplo 1 *un vaso de leche* es una cantidad específica, mientras que en los ejemplos 2 y 3 se trata de nombres de masa y su cantidad no es especificada. Por lo tanto, a nivel predicacional, sólo el primer ejemplo muestra a la acción como terminativa. Las otras dos, son durativas.

En:

El camino /ir/ de la costa a Buenos Aires.

Juan /ir/ de la costa a Buenos Aires.

Se trata de un verbo que indica ejecución (accomplishment). Los argumentos que lo acompañan inciden en la significación de la siguiente manera: en (1), el camino es visualizado en toda su extensión, lo que desdibuja los límites del mismo o los torna irrelevantes; en (2), Juan es visto como un elemento de extensión limitada que debe recorrer esa distancia punto por punto.

1.4 Interacción del aspecto inherente con el aspecto flexivo

Los valores semánticos de los distintos tipos de verbos (§ 1.2), al interactuar con el aspecto gramatical o flexivo –el aspecto que se relaciona con la flexión o morfología que el verbo manifiesta en su conjugación– tendrá incidencia en los matices de significado que

el hablante quiera expresar. Nos concentraremos aquí en el contraste entre el Pretérito Indefinido (o Pretérito Perfecto Simple) y el Pretérito Imperfecto.

Cuando usamos los *logros* (*achievements*) y las *ejecuciones* (*accomplishments*) –que expresan la acción de un modo dinámico y no homogéneo– en el Pretérito Indefinido, ellos expresan el significado de la acción como un evento único. En cambio, en el Pretérito Imperfecto, dan la idea de habitualidad.

Ejemplos:

1.a. María *salió* temprano (*logro* o evento puntual).

1.b. María *salía* temprano.

2.a. Julio *remodeló* su casa (ejecución).

2.b. Julio *remodelaba* su casa.

En ambos casos, admiten complementos temporales tales como *ayer*, *el año pasado* para 1.a y 2.a y *todos los días* o *cada cuatro años*, para 1.b y 2.b. Expresiones temporales iterativas y/o distributivas tales como *todos los días* y *todos los años* o *cada cuatro años* pluralizan la ocurrencia del verbo, dando la idea de repetición, y lo transforman en habitual. Por supuesto que ambos admiten también otras lecturas, dependiendo del contexto en el que se inserten. Es posible decir, por ejemplo, *Julio remodelaba su casa cuando lo visité*, y en dicho caso *remodelaba* expresa una ocurrencia única, en desarrollo, y da la idea de simul-

taneidad con respecto a *visité*. En este sentido, es equivalente a la perífrasis verbal *estaba remodelando*.

Con verbos que no manifiestan tendencia hacia un fin en su significado inherente y que enfocan la acción como homogénea, es decir, con los *estados* y *actividades*, el contraste que expresa el uso de uno u otro tiempo verbal es *completo* (con el Pretérito Perfecto Simple) y *en desarrollo* (con el Pretérito Imperfecto).

Ejemplos:

1.a. Los jóvenes se *movieron* en bloque (actividad).

1.b. Los jóvenes se *movían* en bloque.

2.a. *Fue* una buena oportunidad (estado).

2.b. *Era* una buena oportunidad.

Sin embargo, si a las *actividades* se les agrega una construcción con valor temporal que manifieste reiteración del hecho, el significado *en desarrollo* se puede convertir en *habitual*: *Los jóvenes se movían en bloque cada vez que asistían a un recital*.

2. Efectos de sentido en el discurso

Los puntos que hemos desarrollado en los apartados anteriores dan cuenta de la categoría del aspecto en contextos restringidos a la oración, lo cual implica una limitación en el análisis. Hemos abordado los diferentes

procedimientos que contribuyen a la expresión de la temporalidad. Para ello, consideramos la *localización temporal* con respecto al punto cero, o el *ahora*, de la enunciación y los distintos mecanismos de que se vale la lengua para la expresión de la aspectualidad. Atendimos a la interacción entre las dos metacategorías –*tiempo* y *aspecto*– éste último en sus dos formas –*aspecto gramatical* o *flexivo* y *aspecto léxico* o *inherente*–. Desde un punto de vista semiótico, con el discurso como objeto de estudio, se apunta a observar cómo todos los enfoques analizados en apartados anteriores entran en juego y, al hacerlo, inciden en los efectos de sentido que se dan a lo largo de la progresión del texto. Esto se produce a partir de la intencionalidad comunicativa del hablante, que pondrá en juego todos los recursos que la lengua le aporta para la expresión de significados. Al momento de la puesta en discurso, se instaurará la figura de un actante *observador* que, como simulacro discursivo a cargo de la circulación de los puntos de vista en el enunciado, operará las selecciones requeridas para enfocar la acción en algún momento de su progresión, ya sea en el inicio, en el final o en su duración; como finalizada o en desarrollo; o como única o iterativa. La categoría a la que el verbo pertenece de acuerdo con su aspecto léxico tendrá una incidencia particular en este sentido, ya que se podrá atender a su fase si este es un verbo que,

en su significado inherente, expresa la noción de duración o si, como verbo que denota una *performance*, incorpora un elemento causal en su núcleo sémico (Kenny 1963: 124-125). Las performances reflejan la naturaleza interna de la acción como heterogénea, por lo cual cualquier parte de esa acción puede ser tomada y expandida.

[...] la categoría del aspecto juega [...] tanto con duraciones potencialmente infinitas como con duraciones necesariamente cerradas. Esta última distinción requiere, más que del contraste antecedente / consecuente, de la condensación / expansión que da cuenta de las propiedades elásticas del discurso, es decir, de la posibilidad de que una misma acción pueda ser relatada en modo condensado o en modo expandido, en una frase o en toda la novela (Flores Ortiz 1998: 51-52)¹⁴.

La representación del tiempo así entendida nos sugiere que no tiene que haber, necesariamente, una coincidencia entre las medidas temporales objetivas (pasado, presente y futuro) y su plasmación en discurso. Tendremos que preguntarnos al analizar el relato cómo la categoría en consideración incide en el fluir del mismo y en su progresión.

Para ello se hace necesario observar la relación que se establece entre los sucesos que integran el relato. Se pueden reconocer dos relaciones con respecto a la progresión narrativa:

14 Flores Ortiz, Roberto (1998), "La categoría del aspecto en la progresión narrativa"

(a) una relación causal entre dos sucesos heterogéneos o (b) una relación entre dos sucesos aparentemente heterogéneos, pero semánticamente homogéneos, como fases de un suceso más amplio o macrosuceso (Flores Ortiz 2008: 43-44). Para el estudio de la relación entre sucesos, observamos cómo el relato progresa de inicio a fin, atendiendo a la *programación temporal*, esto es, a la secuencialidad que se da entre los sucesos o acciones de un relato.

Tomemos, como breve ejemplo, el relato "A la deriva", de Horacio Quiroga, del cual extrajimos un ejemplo más arriba (§ 1.1). El texto se abre con una ruptura que da inicio a la instauración de un nuevo estado: el hombre ha sido picado por una víbora. De ahí hasta el cierre del relato, en que se nos informa sobre la muerte del hombre, el desarrollo de los acontecimientos se da de manera gradual, siguiendo los pasos infructuosos por los que opta el protagonista para salvar su vida. Una primera reacción será matar a la víbora, y luego, querer salvar su vida.

La trama sigue el accionar del hombre y –con excepción de las secuencias descriptivas intercaladas, que dan cuenta de la gravedad creciente de su estado–, el accionar del hombre está en todo momento orientado hacia el fin. A modo de ejemplo, describiremos el siguiente segmento del cuento:

Pero el hombre no quería morir, y descendiendo hasta la costa

subió a su canoa. Sentóse en la popa y comenzó a palear hasta el centro del Paraná. Allí la corriente del río, que en las inmediaciones del Iguazú corre seis millas, lo llevaría antes de cinco horas a Tacurú-Pucú.

El hombre, con sombría energía, pudo efectivamente llegar hasta el medio del río; pero allí sus manos dormidas dejaron caer la pala en la canoa, y tras un nuevo vómito –de sangre esta vez– dirigió una mirada al sol, que ya trasponía el monte.

El segmento se abre con la conjunción adversativa “pero”, que marca una disyunción con respecto a lo expresado anteriormente en el texto, en tanto el hombre asume, en este momento, la gravedad de su situación y decide actuar.

En el desarrollo de su performance, sabemos que el sujeto “pudo llegar a mitad del río”. En términos de las categorías de la *Aktionsart*, */llegar al medio del río/* es un logro (*achievement*), el cual presupone que el hombre comenzó a palear, y esto, a su vez, presupone haberse sentado en la popa y haber subido a la canoa. Y dado que en el segmento anterior el hombre se encontraba en su casa, debió descender desde allí hasta la vera del río. O sea que la retrolectura permite notar que todas las acciones conforman un macrosuceso y que están ordenadas en una secuencia que va de principio a fin.

Estas acciones, que en el análisis conforme a las categorías de la *Aktionsart* se formulan

en infinitivo, se pueden clasificar de la siguiente manera: */descender hasta la costa/*, */subir a la canoa/* y */sentarse en la popa/* son ejecuciones (*accomplishments*), */palea/* es una actividad, la cual está acompañada por el verbo */comenzar/* que indica la fase incoativa de la misma. A su vez, como ya dijimos, */llegar al medio del río/* es un logro. En lo que continúa del resto del párrafo, introducido nuevamente por la conjunción “pero”, tenemos: */(sus manos) dejar caer la pala/*, como equivalente a “perder el control por falta de fuerza” (logro) y */dirigir una mirada/* (ejecución). Vemos entonces el predominio de verbos que indican performance y todos ellos conjugados en pretérito perfecto simple o indefinido. Estos son los verbos más usuales en la expresión de acciones discretas, tendientes a un fin.

En términos de relaciones causales, vemos que, se parte de un estado inicial: el hombre no quiere morir y sube al bote para remar hasta el lugar donde podrá ser atendido. Rema con energía, pero sus manos no responden, están paralizadas por efecto del veneno. Se produce, entonces, un bloqueo a su impulso inicial. El veneno avanza y el hombre no puede llevar adelante su cometido. Vencido, mira al sol poniente que adquiere, así, el carácter simbólico de la muerte que se acerca.

Con este breve ejemplo, hemos querido ilustrar brevemente la relación que existe entre las distintas formas de expresión

del aspecto para construir efectos de sentido en el discurso, siempre bajo el control de la instancia de la enunciación que le da origen. Pero, también debemos indagar en cómo dicha categoría incide en los recursos que utiliza el enunciador para producir momentos de estasis y el trasfondo de la narración, que normalmente se dan en aspecto durativo, pero también, siguiendo a Guillermo Rojo, al uso del pretérito imperfecto para representar “el tiempo inactual y, a través del concepto de dislocación, sus valores modales de no realidad”.

En el texto que acabamos de analizar son pocos los segmentos descriptivos que refieren al trasfondo de la narración. Como ejemplo, daremos los siguientes:

El dolor en el pie aumentaba, con sensación de tirante abultamiento...; Los dos puntos violetas desaparecían ahora en la monstruosa hinchazón del pie entero. La piel parecía adelgazada y a punto de ceder, de tensa.

Este tipo de segmentos en la narración contribuyen a ralentizar el ritmo, y dependiendo de la longitud que tengan al interior del texto, producirán efectos diferentes.

En referencia a la posibilidad del pretérito imperfecto para representar el tiempo inactual, nos remitiremos al ejemplo que da Umberto Eco en “Los Bosques de Loisy”, en *Seis Paseos por los Bosques Narrativos*. Refiriéndose a *Sylvie*, el relato de Gérard

Labrunie (1853), dice¹⁵:

La aparente incertidumbre sobre tiempos y lugares que constituye el hechizo de *Sylvie* [...] se rige sobre una estrategia narrativa y una táctica gramatical tan perfecta como el mecanismo de un reloj... (Eco 1996: 42)

Es decir, el narrador no sólo organiza la narración a partir de la trama, sino que también realiza elecciones que contribuyen a crear una atmósfera en la que es difícil distinguir "entre sueño, memoria y realidad". Esto lo logra a través del particular uso del imperfecto, por lo cual Eco se pregunta si la intencionalidad del autor no sería que nos perdiéramos durante el recorrido de la trama. Más adelante agrega, refiriéndose al mismo relato:

[...] Estas excursiones deberían generarse a partir de momentos en los que el narrador, mientras cuenta en su pretérito indefinido, piensa en acontecimientos de su pretérito anterior, pero la inserción continua del imperfecto confunde estas relaciones temporales. (Eco 1996: 50)

Con esto damos por cerrada nuestra propuesta para un análisis de la expresión de la aspectualidad en el discurso narrativo. El análisis de la incidencia del aspecto en la progresión y el *tempo* de la narrativa es una vertiente novedosa en

los estudios semióticos, aún en desarrollo. Otros elementos que intervienen en el relato deberán indudablemente ser observados y analizados para dar cuenta de una categoría compleja como la del aspecto verbal y su relación con la construcción del discurso.

B i b l i o g r a f í a

Albertuz, F. (1995): "En torno a la fundamentación lingüística de la *Aktionsart*", en *Verba* 22, pp. 285-337.

Bermúdez, F. (2008): "Había sido o no había sido: he ahí la cuestión. Pluscuamperfecto y evidencialismo en castellano". En *Studia Neophilologica*, 8, p. 214.

Bybee J., Perkins Revere y Pagliuca Williams (1994): *The Evolution of Grammar. Tense, Aspect, and Modality in the Languages of the World*, Chicago y Londres: The University of Chicago Press.

De Miguel, E. (1999): "El aspecto léxico", en *Gramática Descriptiva de la Lengua Española 2. Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales*. Dirigida por Bosque I. y Demonte V. España: Espasa Calpe S.A.

Eco, U. (1996): *Seis Paseos por los Bosques Narrativos*, Harvard University, Norton Lectures 1992-1993, Barcelona: Editorial Lumen S.A. Título original: *Six Walks in the Fictional Woods*. Trad. Helena Lozano Miralles.

Flores Ortiz, R. (1998): "La Categoría del Aspecto en la Progresión Narrativa", en *Morphé* 15/16.

Flores Ortiz, R. (2011): "Fundamentos Semióticos de la Historiografía".

Fontanille, J. (1989): *Les Espaces Subjectifs, Introduction a la sémiotique de l'observateur (discours, peinture, cinéma)*, Paris: Hachette.

Greimas A. J. y Courtés J (1982): *Semiótica: Diccionario Razonado de la Teoría del Lenguaje*, Madrid: Gredos, 2ª edición, 2006.

Kenny, A. (1963): *Action, Emotion and Will*,

Londres y Nueva York: Routledge, Taylor and Francis Group.

Langacker, R. (1990): "Nouns and Verbs" en *Concept, Image and Symbol*, USA: Mouton de Gruyter.

Quiroga, H. (1954): *Cuentos de Amor, de Locura y de Muerte*, Buenos Aires: Editorial Losada, Décimo sexta edición, 1980.

Rojo, G. (1988): "Temporalidad y aspecto en el verbo español" en *Lingüística española actual* 10, pp. 195-216.

Rojo, G. y Veiga, A. (1999): "El tiempo verbal. Los tiempos simples" en *Gramática Descriptiva de la Lengua Española 2. Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales*. Dirigida por Bosque I. y Demonte V. España: Espasa Calpe S.A.

Vendler, Z. (1957): *Linguistics in Philosophy*, Ithaca: Cornell University Press.

Verkuyl, H. J. (1996): *A Theory of Aspectuality. The Interaction between Temporal and Atemporal Structure*, UK: Cambridge University Press.

¹⁵ Eco, Umberto (1996), *Seis Paseos por los Bosques Narrativos*.

Estatus epistemológico del feminismo

Verónica Storni Fricke

“Se enmudecen mis ojos al saber que la vida no se entrega. Mi pecado no es la rebeldía ni el enajenamiento. Es que no amé mucho, que anduve indecisa y a la prisa, que tuve poca fe y no fui dispuesta de querer ser lo que soy. Traicioné mi camino.”

Gloria Anzaldúa, *Borderlands. La Frontera*.

En la práctica docente del nivel superior se intenta hoy en día muchas veces *aggiornar* el enfoque adoptando una perspectiva de género. Se tiende a confundir en muchos casos la teoría con la metodología o se piensa al feminismo como un par de contenidos aislados del resto del programa. En mi cátedra “Shakespeare y Feminismo” en el IES en Lenguas Vivas, concibo el feminismo como un nuevo giro epistemo-

lógico que ha revolucionado la forma de generar conocimiento. No se trata simplemente de impartir algunos temas sobre género y sexualidad sino que se busca que la teoría se haga carne y el conocimiento se sitúe en sujeta/os corporizada/os. En la docencia esto implica muchas veces un cambio de visión radical que se refleja no sólo en el trabajo final de la materia sino en una nueva mirada sobre la propia realidad.

El feminismo posee ante todo una intencionalidad política, a saber mejorar las condiciones de las mujeres. Según esta perspectiva, el feminismo no representa solo deconstruir ciertos supuestos sobre el género o criticar el patriarcado: estos últimos son solo algunos de los procedimientos metodológicos que se utilizan para un cambio más profundo. La forma androcéntrica de generar ciencia debe ser desmontada en su totalidad: la supuesta objetividad es reemplazada por la validación de la experiencia de las mujeres. Cómo me sitúo yo como sujeta corporizada ante la producción de conocimiento es fundamental en el objeto de estudio mismo.

Este artículo, entonces, intenta describir el nuevo paradigma epistemológico, explicar las relaciones entre teoría feminista y metodología y situar a la teoría queer en relación a este nuevo paradigma. Explora, además, qué se entiende por mujeres y si los hombres pueden ser considerados feministas, e ilustra las cuestiones tratadas con ejemplos de la práctica docente.

Grandes rasgos de la investigación feminista

La investigación feminista se define como una versión alternativa de la ciencia, un nuevo paradigma epistemológico en el cual las mujeres son sujetas activas en la producción de conocimiento. Castañeda Salgado caracteriza a la investigación feminista como un cambio de

perspectiva flexible, dinámico y libre que se puede caracterizar pero no definir. Es “un híbrido en proceso de gestación” (Adán en Castañeda Salgado, 2008:57), que posee un carácter inacabado y temporal y busca generar un cambio real en la ciencia para favorecer a las mujeres.

Al ser el feminismo una propuesta política que propone cambiar la condición subordinada de las mujeres, la investigación feminista se caracteriza por su intencionalidad: Castañeda Salgado afirma que “su intencionalidad es visibilizar para transformar” (2008:88) A saber, se busca contribuir a la erradicación de la desigualdad genérica y la opresión de las mujeres y mejorar las condiciones reales en la vida de las mujeres, para ello, “las investigadoras feministas desarrollan una ‘doble mirada’: la propiamente científica y la política.” (Reinharz en Castañeda Salgado, 2008:18) La autora menciona las críticas que el feminismo hace a la investigación convencional: se combate el androcentrismo, definido como perspectiva masculina abarcadora, y se demuestra el carácter histórico de este sesgo; se critica a su vez el sexismo como una forma del binarismo y en tanto base del discurso patriarcal; también se opone a la objetivación y las pretensiones de universalidad, como formas de violencia sistémica; al etnocentrismo, según el cual el investigador traduce lo que lee a su propia cultura; se menciona también la crítica

al eurocentrismo, el clasismo y estatocentrismo.

Por otro lado, es necesario no confundir la producción de conocimiento con la acción política. Se advierte sobre el peligro de generar propuestas políticas con apariencias científicas que no estén basadas en la investigación social (De Barbieri, 2002). A su vez Mies (2002) aclara que para evitar anteponer un aspecto al otro, es decir, por ejemplo, pensar que primero está la investigación sobre las mujeres y luego el movimiento político, se debe tomar conciencia del carácter histórico de toda investigación.

De hecho, una de las características más notables de la investigación feminista es que evita el “objetivismo” [sic en Harding, 2002:26], asociado con el positivismo y el empirismo: se advierte cómo los términos atribuidos a la presunta objetividad positivista como “racionalidad”, “lógica” y “poder de abstracción” no son ni atemporales ni universales como se presume (Mies, 2002).

La crítica que la epistemología feminista hace a la tradicional se basa en que esta última ignora la historicidad y se cuestiona la posibilidad del análisis racional del “contexto de descubrimiento”, es decir del origen de los problemas o hipótesis:

“La filosofía tradicional de la ciencia sostiene que el origen de los problemas e hipótesis científicas carece de relevancia en relación a la ‘calidad’ de los resultados de la investigación. [...]

No existe lógica alguna para definir los 'contextos de descubrimiento', aunque muchos hayan tratado de encontrarla. Es en el "contexto de la justificación", ahí donde se prueban las hipótesis, donde debemos buscar la "lógica de la investigación científica" [...] Sin embargo, los desafíos del feminismo revelan que las preguntas que se formulan – y, sobre todo, las que nunca se formulan – determinan a tal punto la pertinencia y precisión de nuestra imagen global de los hechos como cualquiera de las respuestas que podamos encontrar" (Harding, 2001:21)

Citando a Hans Reichenbach, Gregorio Klimovsky define al "contexto de justificación" y "de descubrimiento" de la siguiente manera,

"En el contexto de descubrimiento importa la producción de una hipótesis o de una teoría, el hallazgo y la formulación de una idea, la invención de un concepto, todo ello relacionado con circunstancias personales, psicológicas, sociológicas, políticas y hasta económicas o tecnológicas que pudiesen haber gravitado en la gestación del descubrimiento o influido en su aparición. A ello se opondría por contraste el contexto de justificación, que aborda cuestiones de validación: cómo saber si el descubrimiento realizado es auténtico o no, si la creencia es verdadera o falsa, si una teoría es justificable, si las evidencias apoyan nuestras afirmaciones o si realmente se ha incrementado el conocimiento disponible." (1994:29).

Klimovsky explica que muchos filósofos de la ciencia y, en particular, Thomas Kuhn, afirman cuán poco nítida es la distinción entre ambos conceptos. El autor agrega el concepto de "contexto de aplicación",

"en el que se discuten las aplicaciones del conocimiento científico, su utilidad, su beneficio o perjuicio para la comunidad o la especie humana [...] El uso práctico de una teoría, en tecnología o en otras aplicaciones, tiene alguna conexión con los criterios para decidir si ella es adecuada o no desde el punto de vista del conocimiento." (1994:30)

Este concepto será relevante si se quiere adoptar un enfoque feminista en la propia investigación o práctica docente ya que se considerará el contexto de globalización en el que se produce la investigación o la práctica además de la localización de la sujeta cognoscente. En general se reconoce la influencia de Kuhn en la producción del conocimiento; la epistemología feminista parece apropiarse de la epistemología kuhniana al afirmar la importancia del acuerdo en la comunidad científica, al considerar el elemento de la subjetividad como parte de la producción del conocimiento y al señalar la historicidad de la producción del conocimiento.

Para la epistemología feminista es fundamental que la investigadora se sitúe en el plano del objeto de estudio y que se considere su rol histórico, así como su propia sexualidad

(Markowitz, 2004) para evitar esta supuesta objetividad que se atribuye el positivismo. Se advierte en contra de la separación entre sujeto/a cognoscente y objeto cognoscible y afirma la relación dialógica entre sujeto/as de conocimiento, que son sociales y generizados (Castañeda Salgado, 2008). Esta característica hace del conocimiento feminista un "conocimiento situado", según la denominación de Donna Haraway, ya que se deriva de la localización y particularidad del/la sujeto/a cognoscente (Haraway en Castañeda Salgado, 2008). Objetividad y subjetividad no son términos contradictorios; se logra la primera a través de la reflexividad y depositando la responsabilidad en la comunidad científica (Longino en Castañeda Salgado, 2008). El consenso y el reconocimiento de la diversidad son esenciales para garantizar esta pluralidad.

¿Metodología feminista?

"It is not enough deciding to open."

"Letting Go",
Gloria Anzaldúa

Con respecto al interrogante acerca de si existe un método específico del feminismo, Castañeda Salgado señala el giro epistemológico y metodológico radical que representa el cambio de perspectiva de Sandra Harding, quien pasó de afirmar que no existe un método propio de investigación feminista a seña-

lar que sí hay un método específico producido por los feminismos, el cual

"empieza por la vida de las mujeres para identificar en qué condiciones, dentro de las relaciones naturales y/o sociales, se necesita investigación y qué es lo que puede ser útil (para las mujeres) que se interroge de esas situaciones" (Harding en Castañeda Salgado, 2008: 77).

Mies explica cómo la ciencia dura se opone a la introducción del "factor subjetivo", a saber, la experiencia de las mujeres. Bajo el lema "lo personal es político" el movimiento feminista demuestra la falacia de esta objeción. Se estudia "la experiencia que tenemos de nuestros propios cuerpos, así como nuestra experiencia del entorno. Se trata de la experiencia que media entre los sucesos internos y los externos" (Mies, 2002:74). Este cambio de perspectiva implica en última instancia un cambio de la realidad, ya que los métodos científicos estructuran qué califica como real.

Castañeda Salgado menciona además diversas posturas dentro de la metodología feminista: la tendencia crítica, la interpretativa y la postmoderna. La postura crítica describe las limitaciones en la libertad de las mujeres, la interpretativa estudia la significación de las acciones humanas y la postmoderna analiza el discurso, busca la deconstrucción y adscribe a la pluralidad de interpretaciones.

Con respecto a los procedimientos metodológicos, Castañeda Salgado delimita la metodología de la investigación feminista postmoderna en particular a los procesos de desmontaje del androcentrismo, sexismo y demás sesgos patriarcales; la resignificación y reconstrucción de conceptos; la visibilización, entre los que figuran la develación y la escucha; la desnaturalización y la historización.

"Develar significa quitar uno de los velos que distorsionan la existencia de las mujeres y sus obras [...] significa también buscar y mostrar las contradicciones, las confrontaciones, los desacuerdos, las fisuras y las rupturas que produce una pluralidad de sujetos, en particular las mujeres, en la vida cotidiana en relación con los modelos estereotipados de ser y deber ser que ofrece la condición de género patriarcal" (2008:87).

A su vez, estos procedimientos deben aplicarse en forma conjunta ya que la historización, por ejemplo, permite

"retomar un hecho, un signo, una relación, un concepto, etc., e introducirle contenidos femeninos que hagan contrapeso a su connotación patriarcal sin subvertir el orden social, político y simbólico en el que tienen sentido." (2008: 86)

Estos procedimientos metodológicos se reflejan en la práctica docente cuando se analizan las condiciones históricas

materiales en el contexto de producción del texto literario. Por eso, recomiendo que en el aula no solo se busque desmontar el androcentrismo al hacer visibles las rupturas, tensiones y contradicciones en el sistema patriarcal isabelino sino también estimular una lectura "a contrapelo". Es decir, incentivar la resignificación de la obra del autor a través de lecturas que surjan del contexto de recepción.

El seminario supone un trabajo escrito final, en el cual los alumnos/as pueden optar por leer una o más obras de Shakespeare desde el contexto histórico de recepción, por ejemplo, analizar el "cross-dressing" en la época isabelina, y hasta qué punto esta práctica logra una transgresión de las normas, o los/as alumno/as pueden decidir reconstruir conceptos o prácticas culturales, y por ejemplo leer violencia de género en *Othello*, sadomasoquismo en *Coriolanus*, prostitución forzada en *Troilus and Cressida* o las prácticas sadomasoquistas BDSM en *The Taming of the Shrew*. Esto implicaría un análisis de estilo más antropológico de la práctica cultural en nuestro contexto y la teoría en torno a estos temas, y buscar luego en el texto las "líneas de fuga", según la noción de Deleuze (2001), que permitan esta lectura. Esta decisión no representa ignorar el contexto histórico de producción sino solo priorizar el de recepción en el enfoque.

También se puede establecer un diálogo entre los distintos

momentos históricos, por ejemplo, analizar el homoerotismo entre dos personajes masculinos: explorar las prácticas homosexuales en el período isabelino y compararlas con la identidad del hombre gay que surge en el siglo XX (ver Sinfield, 2006 para un ejemplo de esta metodología). Desde ya cabe enfatizar el desafío a nivel cognitivo que estas elecciones metodológicas ofrecen a lo/as alumno/as. En el trabajo final se evidencia la habilidad de trabajar con distintas variables en la construcción del significado.

Relación entre teoría y metodología

*"It is our custom
to consume
the person we love"*

"The Cannibal's Canción",
Gloria Anzaldúa,

La advertencia que Harding hace sobre la frecuente confusión entre problemas de método, de metodología y de epistemología es de particular relevancia. "[L]as elecciones metodológicas son contingentes a [...] la contextualidad, el carácter experiencial y la orientación teórica" (Castañeda Salgado, 2008:15). La investigación feminista suele combinar metodologías y adoptar un enfoque interdisciplinario. De Barbieri afirma que "en sentido estricto no existe una metodología única en las ciencias sociales ni aun en cada disciplina. Porque la metodología no pue-

de desvincularse de la teoría" (2002:113).

Con respecto a las tendencias teóricas, Castañeda Salgado delimita tres posturas en la investigación feminista, el "punto de vista feminista o standpoint" que básicamente cuestiona la presunta objetividad científica y relocaliza a las mujeres, sacándolas de la periferia. Castañeda Salgado advierte en contra del peligro de caer en un "mujerismo" o sexismo a la inversa según esta tendencia. También menciona el postmodernismo feminista asociado con pensadoras como Judith Butler, quienes ponen énfasis en el discurso. Se advierte en este caso sobre la despersonalización de las mujeres y el abandono de la lucha política. De Barbieri acota que "su punto de partida, que la realidad sólo aparece a través de los discursos, plantea una cuestión epistemológica preocupante: ¿dónde quedan las relaciones sociales reales?" (De Barbieri, 2002:112). El empirismo feminista, por otro lado, asume que siguiendo un rigor científico las mujeres también pueden lograr hacer "buena" ciencia al participar de la comunidad científica. Se advierte en este caso sobre el concepto de verdad y la presunta objetividad. Estas tres tendencias estarían en constante tensión y serían mayormente transicionales.

Uno de los objetivos en mi cátedra en el IES en Lenguas Vivas, "Shakespeare y Feminismo" es explorar la interrelación

entre teoría y crítica. Es decir, se busca analizar cómo se plasman conceptos teóricos como el cuerpo, la invisibilidad de las lesbianas o la maternidad tanto en las lecturas propias de lo/as alumno/as del texto como en la crítica literaria. Me aproximo a estos temas a través de la deconstrucción de conceptos; por ejemplo, analizo el tema de la diferencia sexual preguntando qué nos hace mujeres; cuestiono el determinismo biológico a través de la historización del concepto del sexo (Lacqueur, 1990). Pongo luego a dialogar a pensadoras feministas como Butler y Braidotti para discutir la noción de diferencia sexual.

Vemos cómo la subjetividad femenina se interrelaciona con la construcción ideológica del amor romántico en *Romeo and Juliet* (Callaghan, 1994): el deseo femenino se recluta y se enarbola para poder controlarlo. Con mis alumnos nos hemos preguntado, por ejemplo, si se puede leer homoerotismo en la relación entre Celia y Rosalind en *As You Like It*. Nos interiorizamos en la teoría lesbiana: leímos a Adrienne Rich, entre otras autoras, analizamos el esencialismo de ciertas pensadoras y estudios sobre qué significa ser lesbiana para las mujeres. Recorremos el camino constante desde las palabras en el texto a la crítica y la teoría en una ida y vuelta enriquecedor; tomamos en cuenta los datos históricos sobre las relaciones sexuales entre mujeres en la época isabelina y establecemos un diálogo entre estos datos y la teoría lesbiana.

na reciente: nos proponemos una lectura a contrapelo (Traub, 1996; Jankowski en Callaghan, 2000; Platero, 2008).

Es importante para mí enfatizar ante todo la intencionalidad política a la que aspiro en mi práctica docente: en lo personal busco alejarme de la incertidumbre radical de la que se acusa al feminismo posmoderno con una postura de compromiso ético (Storni Fricke, 2010). Braidotti insta a la responsabilidad ética: “En la ética postestructuralista la alteridad, la condición del otro y la diferencia son términos cruciales de referencia” (2006: 30). Por ejemplo, al leer sadomasoquismo en *Coriolanus* y en *The Taming of the Shrew*, incentivo el debate sobre qué es bueno para las mujeres. Acepto lecturas diferentes de la mía en mis alumna/os; honro la diferencia visibilizando mi propia subjetividad corporizada: aclaro que yo leo dolor existencial en la pulsión de las prácticas sadomasoquistas BDSM. Por otro lado, también evito caer en el “mujerismo” al enfocarme en la deconstrucción del discurso, al analizar las máscaras y evitar la romantización o idealización de las mujeres.

Relación entre feminismo y la teoría queer y lesbiana

“It was only there at the interface that we could see each other”
“Interface”,
Gloria Anzaldúa

Es a su vez relevante para este trabajo explorar la relación entre

feminismo y la teoría lesbiana y queer y explicar por qué se decide incluir todas estas vertientes en el mismo marco teórico. Si la investigación feminista constituye un nuevo paradigma, se infiere que la teoría queer y lesbiana aportaron anomalías al modelo, pero estas no derivaron necesariamente en una “revolución científica” sino que fueron incorporadas por la comunidad científica.

El gran aporte que estas nuevas teorías realizaron a la epistemología feminista es la deconstrucción de los opuestos binarios homosexualidad/heterosexualidad. Si el feminismo apunta a deconstruir los binarismos femenino/masculino, la teoría queer y lesbiana ayudó a deconstruir la heterosexualidad normativa. Al analizar los aportes que la teoría lesbigai ha realizado al feminismo, Suárez Briones comenta:

“El discurso contemporáneo sobre la identidad sexual parece haber recorrido un círculo completo, y las que una vez fueron (¿fueron?) poderosas condiciones ontológicas del ser ('hetero/homosexual') han sido deconstruidas hasta dejar al descubierto su naturaleza ficcional; y también al descubierto han quedado las formas en que esas ficciones han sido sostenidas *como la verdad* a través de prácticas discursivas de los grupos sociales hegemónicos (hombres, heterosexuales) para mantener su dominio sobre los grupos subordinados (mujeres, homosexuales).” (1994:90)

No es además un dato menor que el texto que se considera

“uno de los textos fundacionales de la teoría queer” (mi trad.)¹ (1990: vi), *Gender Trouble*, de Judith Butler, se haya generado dentro de los estudios de género por una autora que siendo lesbiana se autodefine como feminista. Esto se evidencia cuando en el prefacio a la segunda edición, la pensadora explica las diferencias entre la visión de género sexista, feminista y queer y se alinea con la visión feminista además de distanciarse del pensamiento queer del momento,

“el/la sexista afirma que una mujer sólo exhibe su ser-mujer en el acto del coito heterosexual en el cual su subordinación se transforma en su placer (una esencia emana y se confirma en la subordinación sexualizada de las mujeres); una mirada feminista alega que el género debe ser derrocado, eliminado, o hecho fatalmente ambiguo precisamente porque es siempre un signo de la subordinación de las mujeres [...] Yo fustigo este punto porque alguno/as teórico/as queer han trazado una distinción analítica entre el género y la sexualidad, rechazando la conexión informal o estructural entre ambas.” (1990:xiv) (mi trad.)²

1 “one of the founding texts of queer theory”

2 “the sexist claims that a woman only exhibits her womanness in the act of heterosexual coitus in which her subordination becomes her pleasure (an essence emanates and is confirmed in the sexualized subordination of women); a feminist view argues that gender should be overthrown, eliminated, or rendered fatally ambiguous precisely because it is always a sign of subordination for women. [...] I belabour this point because some queer the-

Jeffreys llama “incertidumbre radical” a este enfoque postmoderno que ella acusa de falto de una estrategia revolucionaria. Explica cómo la teoría lesbiana, y en especial la gay, se hallan más arraigadas en la idea de una identidad esencial; el género se concibe en estas teorías fuera de toda violencia falocéntrica. La autora parece adherir a una escisión epistemológica mayor entre las teorías lesbianas y gays y el paradigma feminista. Sin embargo, esto demuestra cómo los interrogantes y problemas son a la vez compartidos aunque contestados de diferentes maneras en las distintas teorías. Se observa cómo se comparte dentro de la comunidad científica la intención de desmontar el sexismo y adherir al concepto de sexualidad como de carácter flexible y social. Las preguntas sobre el género, el cuerpo, la distinción sexo-género, la diferencia sexual, la heterosexualidad normativa y los métodos de deconstrucción del androcen-trismo entre otros, son también compartidos por los críticos tanto feministas como queer.

En la enseñanza de la literatura considero fundamental interiorizar a lo/as alumno/as con la teoría queer. Si el feminismo nos permite, por ejemplo, desnaturalizar la maternidad y verla como construcción social, las lecturas lesbianas y queer nos pueden llevar a leer un personaje masculino como Falstaff en *Henry IV*,

orists have drawn an analytic distinction between gender and sexuality, refusing a causal or structural link between them.”

part I and II como figura materna (Traub, 1992). En mi cátedra se revisan las nociones teóricas de sexo y género según Judith Butler y la teoría queer para explorar la posibilidad de esta lectura: si el sexo es una ilusión, una interpretación política del cuerpo ¿se une lo materno necesariamente al cuerpo femenino? Es interesante comprobar además hasta qué punto hay consenso sobre valores y creencias entre pensadoras feministas y queer, en temas como sadomasoquismo, pornografía, imperialismo cultural o prostitución. Se busca que lo/as alumno/as adopten en todo momento su propia postura ideológica frente a estos temas pero que sus respuestas personales no se basen en la doxa sino en la investigación científica feminista/queer.

Esencialismo y el interrogante acerca de qué se entiende por mujeres

*“To live in the Borderlands
[means you
are neither hispana india negra
[española
ni gabacha, eres mestiza, mulata,
[half-breed”*

“To live in the Borderlands”,
Gloria Anzaldúa

Por otro lado, este problema epistemológico de la relación entre teoría queer y feminismo se relaciona con la pregunta acerca de qué se entiende por mujeres. Se mencionan dos grandes tendencias opuestas extremas: la diferencia sexual se ha buscado

definir como construcción o en el mero plano corporal. Castañeda Salgado (2008) afirma que la investigación feminista se propone desmontar el esencialismo, en tanto describe las condiciones sociales, históricas y culturales de los géneros como naturales e ignora que los hombres y mujeres son productos de su tiempo. Por eso uno de los procedimientos metodológicos es la desnaturalización; “la construcción del género es el ejemplo por excelencia del proceso de naturalización” (Castañeda Salgado, 2008:89) según el cual se atribuyen a los individuos identidades esenciales que los preexisten. Esto explica por ejemplo la subordinación de las mujeres.

Se observa en el feminismo que el esencialismo y la diferencia sexual es un tema controvertido con el valor prácticamente de un enigma. Se evidencia un esfuerzo en ciertas pensadoras feministas postmodernas por volver a la diferencia sexual y por reivindicar el esencialismo. Braidotti toma el concepto de Spivak de *esencialismo estratégico* y afirma:

“Estoy de total acuerdo con Gayatri Spivak en que el esencialismo sería una estrategia necesaria. También afirmo que una teórica feminista que esté interesada en pensar acerca de la diferencia sexual hoy en día no puede darse el lujo de *no ser esencialista*.” (Braidotti, 1994:177) (mi trad.³)

3 “I am in profound agreement with Gayatri Spivak that essentialism may be a necessary strategy. I will also assert that a feminist woman theoretician who is inter-

Su defensa se basa en la necesidad de reafirmar la lucha política, de anclar el feminismo en el cuerpo de las mujeres, en la preocupación por el estatus epistemológico del proyecto y en incentivar preguntas postmetafísicas de carácter ontológico.

Jeffreys (1996) también defiende el esencialismo desde la teoría lesbiana y gay como posibilidad de pensar el lesbianismo fuera de los binarismos falocéntricos:

"Lo que ahora se denomina 'esencialismo' es la fe de las lesbianas en poder evitar el estereotipo de género, o en la posibilidad de practicar una sexualidad que no se organiza en torno al pene o a algún equilibrio de poder" (1996: 3).

Adhiero a la manera materialista postmoderna de ver la diferencia sexual según Rossi Braidotti. En lo personal prefiero evitar el término esencialismo que me podría remitir a la forma idealista de concebir a las mujeres como un colectivo indiferenciado. Sin embargo, creo que hay procesos hormonales, psíquicos así como también culturales que se inscriben en el cuerpo y no se pueden ignorar. Elijo presentar este interrogante como uno de los grandes cuestionamientos de la investigación feminista y posicionarme fuera de miradas tanto esencialistas como constructivistas. Abogo además por la necesidad de re-

sted in thinking about sexual difference today cannot afford *not* to be essentialist."

afirmar la diferencia sexual en pos del proyecto político.

¿Hombres feministas? El rol de la/el investigador/a

"I risked us both bleeding to death. It took a long time but I learned to let your values roll off my body"

"Cihuatlyotl, Woman Alone",
Gloria Anzaldúa

Ante la pregunta acerca si los hombres pueden hacer investigación feminista, Suárez Briones acota:

"¿Hombres y feminismo? Imposible. [...] Si hubiera sido posible, no tendríamos que lamentar la violencia sexual sistemática que deja víctimas mortales y profundas heridas psicológicas." (2010:83)

Esta afirmación a mi entender tiene un tono descriptivo más que prescriptivo de la práctica real. Castañeda Salgado (2008) por otro lado comenta las dos tesisuras y aclara que al ser el cuerpo sexuado el centro de reflexión, hay quienes sostienen que es necesario haber experimentado el cuerpo femenino para producir la investigación feminista; Harding afirma que los hombres sí pueden participar de la misma:

"[S]uele imaginarse, erróneamente, que los hombres no pueden hacer contribuciones importantes a la investigación y a los estudios feministas." (2002:27)

Y más adelante agrega,

"Lo que yo afirmo es que la designación de 'feminista' puede aplicarse a los hombres que satisfacen cualquiera de las normas a las que las mujeres deben ajustarse para obtener dicho calificativo." (Harding, 2002:32)

En el programa de mi materia se incluyen autores masculinos feministas y androcéntricos ya que se cree en el claro carácter dialógico de la crítica literaria. A su vez si bien creo que los hombres sí pueden hacer investigación feminista, pienso que no se puede ignorar la alteridad en este sentido, de la misma manera que mi mirada heterosexual sobre la teoría lesbiana es limitada: la teoría también está corporizada y generizada. Más que llevar a la exclusión esto debería conducir a enriquecernos en la diferencia y en la búsqueda del proyecto político común.

Globalización y sujeta/os situada/os

*"She had never wanted to be
flesh she told me
until she met me"*

"Interface",
Gloria Anzaldúa.

Como se remarcó anteriormente, el reconocimiento de la diversidad entre mujeres es un rasgo importante de la teoría feminista de las últimas décadas y particularmente relevante en nuestro contexto de globalización. De hecho, la variable

género se articula e interconecta con otras variables como clase social, grupo étnico o cultural, religión, etc., y se considera en un contexto histórico determinado:

"[L]as mujeres se nos presentan solo en clases, razas y culturas diferentes: no existe 'la mujer' universal, como tampoco 'la experiencia de la mujer.'" (Harding, 2002:22)

Mohanty advierte en contra de la mirada occidental que ignora las diferencias étnicas, culturales y religiosas entre las mujeres del Primer y Tercer Mundo:

"Unas estrategias políticas verdaderamente efectivas sólo pueden generarse sobre la base de un análisis que examine y tenga en cuenta las diferencias contextuales específicas. Asumir que la mera práctica de que las mujeres lleven velo en muchos países musulmanes indica la opresión universal de las mujeres a través de una segregación sexual no sólo es un análisis reduccionista, sino que resulta bastante inútil cuando se trata de elaborar estrategias políticas de oposición." (1991:15)

La autora adopta en un trabajo posterior categorías diferentes de las de Primer y Tercer Mundo, las cuales, según ella, representan mejor el contexto actual del poder económico compartido por diferentes potencias,

"La categoría *Norte/Sur* se utiliza para distinguir entre las naciones y comunidades adineradas y privilegiadas y aquellas marginadas económica y políticamente, de la misma forma que los términos *occidental/no occidental*. [...] [L]os conceptos de *Un Tercio del mundo* versus *Dos Tercios del mundo*, tal como son elaborados por Gustavo Esteva y Madhu Surj Prakash, (1998) me resultan particularmente útiles [...] Estos términos representan lo que Esteva y Prakash llaman minorías y mayorías sociales, categorías basadas en la calidad de vida que poseen los pueblos y las comunidades tanto del Norte como del Sur." (Mohanty, 2002:9)

Estos términos "se alejan de un engañoso binarismo geográfico e ideológico" (Mohanty, 2002:9) ya que se basan en el acceso a los bienes económicos y el estándar de vida.

Como se aclaró anteriormente, es necesario que la/el investigador/a se coloque dentro del marco de la investigación, ya que

"las creencias y comportamientos culturales de las investigadoras feministas moldean los resultados de sus análisis tanto como lo hacen los de los investigadores sexistas y androcéntricos." (Harding, 2002:25)

Se logra paradójicamente mayor objetividad al incluir este plano subjetivo en la investigación,

"[I]o primero, entonces, es que el investigador [sic] clarifique sus propios valores, creencias, pre-

ferencias, simpatías, visión del mundo. A partir de ese proceso introspectivo puede comenzar a tomar cierta distancia emocional con el problema." (Harding, 2002:122)

Mies agrega el criterio de "identificación parcial" que debe estar presente en una investigación de mujeres sobre mujeres:

"El concepto de de identificación parcial significa [...] reconocer los vínculos que me unen a las 'otras mujeres', así como lo que me separa de ellas." (2002:97)

Esta implica empatía, comprensión y visión interna, las cuales nunca serán totales porque "las otras siguen siendo siempre 'otras'." (Mies, 2002: 95).

Mi postura como investigadora y docente de categoría Sur o Dos Tercios del mundo es particular en tanto explica mi desprendimiento con respecto a la mitificación de Shakespeare como figura canónica evidente en Inglaterra. De hecho, el IES en Lenguas Vivas ofrece una posición privilegiada con respecto al objeto de estudio: a pesar del constante contacto que alumno/as y docentes logran con académico/as en países de habla inglesa, nuestra mirada es diferente de la eurocéntrica y por ende alejada de la bardolatría o mitificación de Shakespeare. Este contexto nos permite experimentar con lecturas alternativas y reapropiarnos del texto con una menor cantidad de restricciones culturales.

De hecho, es llamativo que aunque en nuestro mundo académico globalizado actual el feminismo parece ser discurso dominante, a mi entender esta perspectiva sigue siendo emergente en las instituciones donde me desempeño como docente – y parece estar ausente en otras. La primera crítica feminista de Shakespeare surge en 1975 con la obra de Juliet Dusinberre *Shakespeare and the Nature of Man*; la crítica queer florece a partir de la década de los 90: es fundamental que actualicemos nuestra práctica con una revisión de nuestras lecturas. La experiencia en el aula demuestra que no falta entusiasmo y capacidad creativa e intelectual para aproximarse a esta mirada.

B i b l i o g r a f í a

Anzaldúa, G. (1987): *Borderlands. La Frontera*. San Francisco: Aunt Lute Book Company.

Braidotti, R. (2005): "Devenir mujer o la diferencia sexual reconsiderada" y "Meta(l) morfosis: el devenir de la máquina" en *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*, Madrid: Ediciones Akal.

Braidotti, R. (1994): *Nomadic Subjects*. Nueva York: Columbia University Press.

Braidotti, R. (2000): "Hacia una nueva representación del sujeto" y "La diferencia sexual como proyecto político nómada", en *Sujetos nómades*, Buenos Aires: Paidós.

Braidotti, R. (2002): *Metamorphoses. Towards a Materialist Theory of Becoming*. Capítulos 3 y Epílogo, EEUU y Reino Unido: Polity Press.

Braidotti, R. (2006): *Transposiciones. Sobre la ética nómada*, Barcelona: Gedisa.

Butler, J (1990): "Capítulo 3. Actos corpo-

rales subversivos y Conclusión: de la parodia a la política" en *El género en disputa*, México: PUEG, UNAM y Paidós, 2001.

Butler, J (1990): *Gender Trouble*. Londres: Routledge.

Butler, J. (2002): *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*, Buenos Aires: Paidós.

Callaghan, Dymphna, Helms, L. y Singh, J. (eds). (1994): *The Weyward Sisters: Shakespeare and Feminist Politics*, Cambridge, Massachusetts: Blackwell.

Callaghan, Dymphna, (ed.) (2000): *A Feminist Companion to Shakespeare*, Massachusetts: Blackwell.

Castañeda Salgado, M. (2008): *Metodología de la investigación feminista*. México, UNAM-Fundación Guatemala.

Creed, B. (1995): "Lesbian Bodies. Tribades, tomboys and tarts". En Grotz, E. y E. Probyn (comp) *Sexy Bodies. The Strange Carnalities of Feminism*. Londres - Nueva York, Routledge, 1995. (Trad. Luciana Gallego)

De Barbieri, T. (2002): "Acerca de las propuestas metodológicas feministas". En Bartra (comp.) *Debates en torno a una metodología feminista*. México, PUEG-UAM.

Deleuze, Gilles and Guattari, Félix, (2001): *Rizoma. Introducción*, México: Coyoacán.

Diez, J. A. y Moulines, C. U. (1999): *Fundamentos de filosofía de la ciencia*. 2da ed., Madrid: Ariel.

Dusinberre, J. (1975): *Shakespeare and the Nature of Women*. Londres: Macmillan.

Estany, A. (1992): *Introducción a la filosofía de la ciencia*. Barcelona: Ed. Crítica.

Harding, S. (2002): "¿Existe un método de investigación feminista?", en Bartra (comp.) *Debates en torno a una metodología feminista*. México, PUEG-UAM.

Jeffreys, S. (1996): *La herejía lesbiana. Una perspectiva feminista de la revolución sexual lesbiana*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Klimovsky, G. (1994): *Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología*. Buenos Aires: A-Z editora.

Kuhn, T. (1987): *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Lacqueur, T. (1990): *Making Sex. Body and Gender from the Greeks to Freud*, Londres: Harvard University Press.

Leitch, V. (ed.) (2001): *The Norton Anthology of Theory and Criticism*. Nueva York: W. W. Norton and Company.

Markowitz, F. (2004): "Sexualizando al antropólogo: implicaciones para la etnografía". En Nieto (comp.) *Antropología de la sexualidad y diversidad sexual*. Madrid: Talasa.

Mies, M. (2002): "Investigación sobre las mujeres o investigación feminista? El debate en torno a la ciencia y la metodología feminista". En Bartra (comp.) *Debates en torno a una metodología feminista*. México: PUEG-UAM.

Mohanty, Ch. T. (2002): "'Under Western Eyes' Revisited: Feminist Solidarity through Anticapitalist Struggles". En *Signs. Journal of Women in Culture and Society*. 28, 21. (Trad. María y Ricardo Vinos) Original disponible en <<http://www.jstor.org/pss/10.1086/342914>>

Ngan-ling Chow, E. (2003): "Gender Matters. Studying Globalization and Social Change in the 21st Century". En *International Sociology*, 18 (3). (Trad. Soledad Castro) disponible en <<http://iss.sagepub.com/content/18/3/443.short>>

Platero, R. (coord.) (2008): *Lesbianas. Discursos y representaciones*. España: Editorial Melusina.

Sinfield, A. (2006): *Shakespeare, Authority, Sexuality. Unfinished Business in Cultural Materialism*, Nueva York: Routledge.

Storni Fricke, V. (2010): "El rol del feminismo en la enseñanza de la literatura" En la revista digital urban@s en red Disponible en <<http://www.urbanasenreddigital.com.ar/?PAG=Vernota&tclavecontenido=contenidos.id=637>>

Suárez, Briones, B. (1994): "Sobre hombres y márgenes. Relaciones entre el feminismo y la teoría Queer" en Lectora (4) Universidad de Vigo. disponible en <http://www.ub.edu/cdona/lectora_04/suarez.pdf>

Traub, V. (1992): *Desire and Anxiety. Circulations of Sexuality in Shakespearean Drama*. Londres: Routledge.

Young, I. (1994): "Gender as Seriality: Thinking about Women as a Social Collective", *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, Chicago, 19 (3) (Trad. Irma J. Caamaño) <<http://www.jstor.org/pss/3174775>>

Las percepciones de los alumnos sobre los comentarios de los profesores en la enseñanza de inglés

Un estudio de caso desde el enfoque de la investigación-acción

Valeria Carulla

La investigación-acción comienza en la pequeña escala, a través de cambios que aun una única persona (yo mismo) puede intentar, y progresa hacia cambios más amplios (...) que llegan a abarcar políticas y prácticas a nivel de la clase, de la escuela o del propio sistema.

Kemmis y McTaggart¹

Introducción

Si bien la importancia de la retroalimentación del profesor es ampliamente reconocida en el discurso educativo, las percepciones de los estudiantes, en especial de aquellos del nivel secundario, han recibido hasta el momento limitada atención académica (Weaver, 2006; Treglia, 2008; Walker, 2009). La presente investigación parte de un interés

por la evaluación del aprendizaje surgido de la práctica docente en escuelas secundarias bilingües y explora las percepciones de los estudiantes sobre los comentarios escritos de los profesores en el convencimiento de que contribuir a la comprensión de los modos en los que los estudiantes reciben y responden al feedback sobre su desempeño es central para la mejora del aprendizaje en las aulas.

¹ Action research starts small, by working through changes which even a single person (myself) can try, and works towards extensive changes (...) of classroom, school or system-wide policies and practices" (Kemmis y McTaggart, citado en Cohen, Manion and Morrison, 210: 300). Traducción propia.

Indagaciones previas sobre el feedback del profesor

Los últimos años han visto un incremento de la investigación sobre los comentarios de los profesores como objeto de estudio. La mayoría de estos trabajos se basaron en el análisis de contenido de los comentarios y se centraron en su impacto en la revisión del trabajo escrito por parte de los alumnos (Silver and Lee, 2007; Rodgers, 2006), priorizando la perspectiva docente (Weaver, 2006; Lee, 2008). Siguiendo a Lee (2008), los estudios que indagan las perspectivas de los estudiantes sobre la retroalimentación escrita del profesor se encuadran casi sin excepción en contextos universitarios. Entre ellos, el de Treglia (2008) explora los modos en los que los estudiantes responden a los comentarios positivos y críticos en clases de composición y concluye señalando que los comentarios que los estudiantes consignan como “útiles” para su aprendizaje son aquellos que reconocen sus fortalezas y su autoridad como escritores, ofrecen sugerencias concretas y les brindan opciones en el proceso de revisión (Treglia, 2008: 105). Otro estudio de las percepciones de alumnos universitarios sugiere que, si bien valoran el feedback, su utilidad no es automática sino que frecuentemente necesitan la guía del profesor para comprender y utilizar el feedback antes de aproximarse a él de manera efectiva (Weaver, 2006). En relación con la es-

cuela secundaria, un estudio de caso de Lee (2008), que examina las reacciones de los alumnos frente a los comentarios escritos de los profesores en escuelas secundarias de Hong Kong, concluye que los estudiantes esperaban comentarios más explícitos y detallados de los que recibían. Desde una perspectiva que implícitamente reconoce la importancia de la investigación-acción, Lee (2008: 145) señala la descontextualización de gran parte de las investigaciones sobre la temática, dado que la retroalimentación se produce entre profesores y estudiantes en contextos institucionales, interpersonales y culturales particulares. En este sentido, importa mencionar la escasez de indagaciones en escuelas de nivel medio bilingües locales, con la notable excepción de un estudio de caso de González (2006) sobre el impacto de la evaluación formativa en las prácticas de enseñanza y la comprensión de los alumnos de los criterios de evaluación.

En este marco, este estudio se propone constituir un aporte a la comprensión de las prácticas evaluativas a partir de la indagación de las percepciones de los alumnos sobre los comentarios escritos de los profesores en el contexto de una escuela bilingüe del Gran Buenos Aires. Con este propósito, se elaboraron las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué concepciones tienen los estudiantes sobre la naturaleza

y el propósito del feedback del profesor?

- ¿Cuáles son sus creencias con respecto a su valor y utilidad?
- ¿Qué tipos de feedback escrito valoran más?
- ¿En qué medida se relacionan las concepciones de los alumnos sobre el feedback con sus resultados de aprendizaje?

Diseño de la investigación

El presente estudio se encuadra en un diseño cualitativo interpretativo que se focaliza en la interpretación del mundo social por los propios actores (Robson, 2011). Se trata de un estudio de caso que constituye una etapa en un proceso de investigación-acción, razón por la cual parte de un interés en la mejora de la práctica a través de la acción reflexiva. Como señalan Tyack y Cuban (1995: 19) “El cambio, donde verdaderamente cuenta, en las interacciones diarias entre docente y alumnos, es el más difícil de lograr y el más importante”¹. La elección de un enfoque de investigación-acción parte del reconocimiento de la complejidad del cambio en las prácticas de enseñanza – problemática asociada a las continuidades, tradiciones, resistencias y “modos de hacer” sedimentados históricamente en la cultura

1 “Change where it counts the most, in the daily interactions of teachers and students, is the hardest to achieve and the most important” (Tyack y Cuban, 1995: 19). Traducción propia.

escolar (Tyack y Cuban, 1995; Viñao, 2002; Gimeno Sacristán, 2002; Gonçalves Vidal, 2005) – y coloca al docente en el centro de la indagación sistemática de su práctica como clave para la transformación de lo que ocurre en las aulas.

A los fines de este trabajo, en el contexto de una escuela bilingüe del Gran Buenos Aires se suministró un cuestionario a un grupo de 20 alumnos de quinto año de la escuela secundaria y los datos así obtenidos fueron triangulados (y expandidos) con los datos emergentes de nueve entrevistas individuales semiestructuradas conducidas con una muestra teórica de nueve alumnos seleccionados para cubrir los diversos niveles de desempeño presentes en el grupo. La decisión de recurrir a entrevistas semiestructuradas como técnica de recolección de información tuvo en cuenta, además de su flexibilidad y adaptabilidad, el acceso a información no verbal que dichos instrumentos proveen. Se optó asimismo por entrevistas individuales para minimizar la incidencia de la presión de los pares asociada a las entrevistas colectivas y a los grupos focales. La investigación en el doble rol de investigador y docente requirió, por otra parte, de la consideración de cuestiones éticas involucradas en la indagación. En este sentido, se explicó con claridad el propósito de la investigación y se aseguró el anonimato en las

respuestas al cuestionario y la confidencialidad de las entrevistas. Las entrevistas tuvieron lugar en los jardines de la escuela a fin de ofrecer un entorno más distendido y menos proclive a asociaciones con cuestiones de poder y asimetría inherentes a la autoridad pedagógica.

Con respecto al análisis de los datos, se procedió a su codificación temática (Robson, 2011), manteniendo en lo posible las palabras utilizadas por los entrevistados. Tomando elementos de la teoría fundamentada en los datos (*grounded theory*) de Glaser y Strauss, se identificaron unidades salientes a través de la repetición, que fueron agrupadas en categorías o temas emergentes de los datos a partir de la *comparación constante* (Sonería, 2007; Robson, 2011). En cuanto a la validez y confiabilidad de los hallazgos, se recurrió a la triangulación de los datos, a la contextualización detallada y a la descripción densa como modo de incrementar el tratamiento riguroso de la información (Robson, 2011:158; Cohen, Manion y Morrison, 2010: 142). Sin desconocer la limitación que significa la pequeña escala de esta investigación y aceptando que los hallazgos que surjan de ella no pueden ser generalizados, creemos que el presente estudio sugiere líneas de análisis para posteriores indagaciones susceptibles de constituir un aporte para la práctica reflexiva en las aulas.

Hallazgos de la indagación

Concepciones de los estudiantes sobre la naturaleza y el propósito del feedback del profesor²

El feedback contribuye a mejorar el desempeño. Casi la totalidad de los estudiantes sostuvieron que los comentarios escritos del profesor ofrecen la posibilidad de mejorar su desempeño futuro. En línea con el estudio de Weaver (2006) sobre las percepciones de estudiantes universitarios, esta asociación fue explicitada por un gran número de estudiantes (ver Tabla 3 en el Apéndice) en respuesta a la pregunta “¿Para qué sirven los comentarios escritos del profesor, en tu opinión?”. Entre otras referencias, los alumnos consignaron “usar esos comentarios al escribir otros ensayos” (R20), o para comprender “cómo mejorar en el futuro” (R11) y “progresar en el análisis literario”.

El feedback facilita la comprensión. El incremento de la comprensión fue otra de las conceptualizaciones recurrentemente asociadas al feedback escrito brindado por el profesor. Esa asociación fue sugerida por numerosos estudiantes (R1, R3, R12, R13, R17, R20), en referencias tales como: “para escribir y

2 Se asignó una I (por *interviewee*, i.e., entrevistado) seguida de un número a cada entrevistado y una R (por *respondent*) numerada a cada alumno que respondió al cuestionario a fines de codificar los datos para su análisis.

comprender mejor” (R13), “para entender mejor la materia y escribir mejor en futuros ensayos” (R20) y “para hacer que mejoramos cómo escribimos y cómo entendemos los temas que estás evaluando” (R3).

El feedback supone aprender de los errores. Numerosos estudiantes señalaron que el feedback del profesor consiste en “marcar errores y explicarlos” (R6), “para que el alumno no tenga el mismo error y sepa qué hizo mal” (R8), de modo que el alumno mismo pueda “encontrar errores y aprender” (R16) de ellos. La noción de “aprender de los errores” fue mencionada de modo muy recurrente, lo que sugiere que los alumnos comparten una visión con elementos “constructivistas” del aprendizaje, en la cual los errores juegan un rol productivo como facilitadores de la comprensión.

El feedback “justifica la nota” en la asignatura. Si bien este tema, a diferencia de los anteriores, no fue recurrente, resulta de interés mencionarlo debido a la importancia que frecuentemente se atribuye a la “nota” desde la perspectiva de los alumnos, que los datos emergentes de este estudio no parecen corroborar. Sólo dos estudiantes de un total de veinte hicieron referencia a la calificación en sus respuestas sobre el feedback. Un alumno señaló que el propósito de los comentarios escritos del profesor es

“mostrar los errores o por qué el alumno no se sacó la máxima nota” (R18). Como indica la Tabla 1, las referencias a las calificaciones fueron escasas en comparación con la recurrente mención de “error(es)” y “falta(s)”, “mejora(r)”, “comprensión/comprender” y “entender”. Esto contrasta con la difundida creencia de que “los estudiantes se interesan más por la nota y prestan poca atención al feedback” del profesor (Weaver, 2006: 379³) y cuestiona la visión de Wojtas (citado en Weaver, 2006: 379-380) quien, en su estudio sobre estudiantes universitarios, encuentra que un número importante de ellos mostraba interés en la calificación exclusivamente. Una mirada al contexto más amplio de los cuestionarios y las entrevistas revela que los estudiantes que relacionaron el feedback con la calificación –dos en total– consideran la “nota” como información transmitida por el profesor, que sugiere cursos de acción en el caso de no haber alcanzado el estándar requerido. El siguiente extracto de una de las entrevistas, en la que el estudiante se dirige al docente, ilustra esta perspectiva:

“Cuando escribís el comentario al final de la prueba y es una buena nota, me siento bien. Y, si me fue mal, sé lo que tengo que mejorar. Los comentarios son para aprender, para saber qué

3 “Students are more interested in their grade or mark and pay little attention to feedback” (Weaver, 2006: 379). Traducción propia.

hice mal en la prueba y para sacarme ocho, nueve o diez. Para mí, está bueno, me gusta.” (I3)

Aunque dos estudiantes se refirieron a la calificación en sus respuestas, sus percepciones son consistentes con la estrecha asociación entre retroalimentación y aprendizaje anteriormente señalada. Su actitud hacia el feedback puede ser descripta, siguiendo a Maclellan (citado en Weaver, 2006: 381-382) como *productiva* en tanto perciben los comentarios sobre su desempeño como facilitadores del aprendizaje, más que como juicio evaluativo sobre su desempeño.

Concepciones de los estudiantes sobre el valor y la utilidad del feedback

El “buen” feedback: retroalimentación percibida como facilitadora del aprendizaje. Dos modelos emergen de las respuestas analizadas. Según señalaron los estudiantes, los comentarios facilitadores del aprendizaje invitan a focalizar la atención en habilidades o contenidos específicos. El valor que los estudiantes otorgan a la claridad en el feedback es puesto de manifiesto en el siguiente extracto:

“Me gustan los comentarios. Los específicos. Así sé en qué enfocarme al estudiar después. Si ponés: ‘Repasar recursos [poéticos]’, es demasiado general, pero si escribís: ‘Repasar metáfora’, sé dónde empezar...” (I2)

Numerosos estudiantes señalaron su preferencia por el feedback no-directivo, en forma de preguntas, sugerencias o recordatorios, señalando como positivos el siguiente tipo de comentarios: “Recordá elaborar en más detalle sobre los efectos de los recursos que identificaste” (R15) o “¿Consideraste la atmósfera que crean palabras como ‘vacío’, ‘solitario’ y ‘oscuro’?” (R1). Esto es consistente con los hallazgos de Treglia (2008), cuyo estudio de las reacciones de estudiantes del primer año de *college* ante la retroalimentación escrita sugiere que valoran el feedback que ofrece orientación en forma de sugerencias específicas y provee opciones que reconocen las decisiones del estudiante como escritor. Un estudio de Silver y Lee (2007) corrobora asimismo la utilidad del feedback expresado en forma de sugerencia. En la misma línea, Anson (citado en Treglia, 2008: 110) señala la centralidad de la *mitigación de la crítica* a través de frases como “tal vez podrías...” o “intentá (determinado curso de acción)...” para transmitir la idea de que la decisión final es la responsabilidad del estudiante.

Por otra parte, pocos alumnos entrevistados para este estudio parecieron asociar el feedback con la alabanza, aunque uno de ellos señaló:

“A mí me sirve por ejemplo cuando nos decís, o nos escribís en la prueba, que hicimos un buen trabajo, que estamos analizando bien y que el ensayo está mejor que el anterior. Y a lo mejor lo que no siento que es tan útil es: ‘Elaborá en más detalle sobre los recursos que emplea el autor’. Eso me cuesta. Preferiría un ejemplo de cómo hacerlo para entenderlo mejor” (I7)

Un pequeño número de estudiantes no expresó preferencias definidas sino que sostuvo que “Cualquier comentario es útil” (R16) o “No creo que haya algún tipo de comentario que pueda *no* ayudarme o que impida el aprendizaje” (R5). Uno de los entrevistados ilustró esta perspectiva con claridad: “Que no sirva, no lo pude completar [en el cuestionario]. Tendría que ser realmente inútil. De cualquier comentario sacás algo, por mínimo que sea” (I6).

En resumen, según los datos emergentes de este estudio, el “buen” feedback es descripto

como preciso (i.e., brindando referencias concretas a habilidades o contenidos a profundizar) y no-directivo (i.e., enunciado en forma de preguntas sugerencias o recordatorios de acción). Las respuestas de los entrevistados que hicieron referencia directa a la asignatura corroboran esta visión:

“Los comentarios que me sirven son los que se refieren al uso de la ironía, el tono y el ritmo. Este año en Literatura empezamos a trabajar en la rima, y en el comentario me escribiste sobre eso y citaste algunas de las palabras... y así lo ví y entendí” (I1)

El “mal” feedback: retroalimentación percibida como no conducente al aprendizaje. Paralelamente al feedback facilitador del aprendizaje, y en línea con los hallazgos de Treglia (2008:128) sobre estudiantes universitarios, emergió –de las respuestas recabadas en este estudio– un modelo de retroalimentación percibida como demasiado general o como carente de orientación sobre cursos de acción para mejorar el desempeño. Comentarios como “Repasá recursos poéticos” o “¿Qué quisiste decir en este párrafo?” fueron señalados como demasiado generales y, por tanto, de poca utilidad para el aprendizaje. Dos de los entrevistados que manifestaron el deseo de recibir feedback más explícito y detallado ilustraron esta perspectiva. Uno de ellos objetó el comentario: “Elaborá en más detalle”, señalando: “Si

Tabla 1 Cuestionario: Frecuencia de ocurrencia de palabras seleccionadas en las respuestas a la pregunta 8
“¿Para qué sirven los comentarios escritos del profesor, en tu opinión?”

comprensión/comprender/entender	7
mejora(r)	8
error(es) / falta(s)	10
Notas	2

no lo hice, es porque no sabía” (R10). El otro citó el siguiente comentario a uno de sus trabajos: “La comunicación de tu interpretación de la obra está muy bien lograda, salvo por el uso de párrafos” y observó: “No sabría cómo cambiar los párrafos leyendo el comentario” (R1).

Interesa mencionar además que de los veinte estudiantes a los que se suministró el cuestionario, cinco omitieron responder la pregunta siete –*Escribí un ejemplo de un comentario que pensás que no te ayuda a mejorar tu aprendizaje o que lo obstaculiza*– y uno sostuvo que *siempre* se aprende del feedback. Esto contrasta con la tasa de respuesta del 100 % a la pregunta seis –*Escribí un ejemplo de un comentario que pensás que te ayuda a mejorar tu aprendizaje*– y sugiere que el relativamente bajo número de respuestas a la pregunta siete podría deberse a la estrecha asociación que establecen los estudiantes entre la retroalimentación y el aprendizaje. Como señaló un entrevistado, “de cualquier comentario sacás algo, por mínimo que sea” (I6).

Las percepciones de los estudiantes y sus preferencias sobre tipos de feedback

Todos los estudiantes que participaron en la indagación reconocieron la importancia de la retroalimentación brindada por el profesor para el aprendizaje. Ante la pregunta “¿Considerás que la nota numérica

es suficiente indicación de tu desempeño en un trabajo escrito o una evaluación?”, la totalidad de los alumnos respondió negativamente. Sin embargo, sus actitudes variaron en relación al valor que otorgaban a las diferentes fuentes de feedback: mientras que el 90% de los estudiantes describió la retroalimentación provista por el profesor como “muy útil”, sólo el 20% asignó el mismo valor a la autoevaluación y al feedback provisto por pares. Un número importante de los entrevistados, cinco de veinte, encontraron el feedback entre pares como “no del todo útil”, un hallazgo que sugiere la necesidad de estrategias específicas para abordar la problemática en las aulas.

En relación con el grado de detalle deseable en el comentario del docente, la mayoría de los entrevistados –doce de veinte– se inclinó, tal vez sorprendentemente dada la estrecha asociación que señalaban entre feedback y aprendizaje, por comentarios escritos “moderadamente detallados (entre tres y cuatro renglones)”, siete estudiantes expresaron su preferencia por retroalimentación escrita “muy detallada (cinco renglones o más)” y uno prefirió un feedback “no muy detallado (uno o dos renglones)”. En cuanto a la asignatura específica, el 45% de los entrevistados consiguieron valorar en especial los comentarios sobre el uso de evidencia para justificar su interpretación de las obras literarias analizadas, mientras que el 25% señalan

laron su preferencia por el feedback sobre contenido literario. Las variaciones encontradas, en línea con investigaciones previas (Weaver, 2006) que señalan la necesidad de adaptar los comentarios docentes sobre el desempeño de los estudiantes a las necesidades de cada alumno, ponen de relieve la importancia de un enfoque del proceso de retroalimentación como diálogo continuo entre docente y alumno aun cuando, en el contexto contemporáneo de grupos crecientemente numerosos y de múltiples demandas sobre el tiempo docente, tal aproximación no siempre aparece como realista.

Concepciones sobre el feedback y resultados académicos

En el contexto de este trabajo se entrevistó a estudiantes de diferentes niveles de desempeño en la asignatura –seleccionados a través del muestreo teórico y categorizados como de rendimiento “excelente”, “bueno” e “insuficiente” (ver Tabla 2)– a fin de abordar, de constatar su existencia, la relación entre las concepciones de los alumnos sobre el feedback y sus resultados de aprendizaje.

Mientras que la totalidad de los entrevistados asociaron el feedback con la mejora del aprendizaje, los alumnos del grupo I (de desempeño destacado) mostraron mayor conciencia de la importancia del feedback en los niveles de *ta-rea, procesamiento y regulación*

(Hattie y Timperley, 2007:102). Sus respuestas evidenciaron habilidades de autorregulación que desplegaban lo que Hattie y Timperley (2007:93) describen como un “interjuego de compromiso, control y confianza⁴”, evidenciando la habilidad de monitorear, regular y dirigir sus acciones hacia metas de aprendizaje. Uno de los estudiantes entrevistados describió el proceso del siguiente modo:

“Cuando recibo un ensayo, leo el comentario y reflexiono, y antes de la siguiente prueba siempre vuelvo a leer la anterior, para no cometer los mismos errores. Lo que hago es... trato de darle unos minutos y dedicarlos a la rima, el ritmo y el tono...” (I1).

Esta interpretación es consistente con las investigaciones de Butler y Wine (citadas en Hattie y Timperley, 2007) que señalan la centralidad del desarrollo de habilidades de *feedback interno* y de rutinas automonitoreadas para el buen

4 “An interplay between commitment, control and confidence” (Hattie y Timperley, 2007:102). Traducción propia.

desempeño académico. En el otro extremo del continuo –y a pesar de la generalizada asociación entre feedback y mejora en el aprendizaje, ya señalada– los estudiantes del grupo III (de rendimiento insuficiente) evidenciaron un acercamiento distinto a la retroalimentación del profesor.

“A mí me sirve, por ejemplo, cuando nos decís, o nos escribís en la prueba, que hicimos un buen trabajo, que estamos analizando bien y que el ensayo está mejor que el anterior. Y a lo mejor lo que no siento que es tan útil es: ‘Elaborá en más detalle sobre los recursos que emplea el autor’. Eso me cuesta. Preferiría un ejemplo de cómo hacerlo para entenderlo mejor” (I7)

Esta aproximación parece asociar el “buen” feedback con el comentario positivo y sugiere la creencia de que la indicación de áreas a mejorar no constituye retroalimentación “útil” para facilitar el aprendizaje. Los estudiantes de ese grupo, en contraste con aquellos del grupo I, mostraron una mayor tendencia

a referirse al docente en sus respuestas, como ocurre en el siguiente extracto: “Creo que sería importante que nos muestres qué querés (sic) ver en la prueba para que sepamos en qué tenemos que mejorar” (I8). El mismo foco centrado en el profesor está presente en la siguiente referencia de un entrevistado del grupo III a la retroalimentación como alabanza. “Si no [sin feedback] no sabés cómo mejorar. Es como aliento...” (I7). En relación con este punto, y sin desconocer que la escala de este estudio no permite generalizar sus conclusiones, la visión de este estudiante parece desafiar la noción de que la alabanza centra la atención en el sujeto evaluado por lo que puede resultar amenazante y provocar miedo al fracaso (Hattie y Timperley, 2007).

Las entrevistas realizadas para esta indagación sugieren que, si bien los alumnos en general valoran la retroalimentación del profesor y reconocen su importancia para el aprendizaje, algunos de ellos depositan expectativas en el poder del feedback –y en la orientación del docente– que podrían ser exageradas y desalentar perspectivas más productivas. En contraste con esta aproximación, el comentario de un estudiante del grupo I resulta representativo de una aproximación más independiente al aprendizaje:

“Lo que pienso que realmente me sirve es cuando nos contás sobre el autor. Como cuando vimos dos poemas, uno contra la guerra y uno a favor de la guerra. Así podías ver la diferencia,

Tabla 2. Entrevistas: desempeño académico de los entrevistados en Literatura Inglesa (año 2010)

	Desempeño académico	Promedio anual 1-10	Codificación de entrevistados
I	Excelente	10, 9	11, 14, 16.
II	Bueno	7	12, 15, 19.
III	Insuficiente	5	13,17, 18.

por qué escribieron lo que escribieron. Tal vez en las pruebas [el comentario] no es lo más importante... Hay otras cosas que son más importantes, como el contenido del ensayo. Pero tampoco creo que [el feedback] no debería estar ahí" (14).

El que un número importante de los estudiantes entrevistados parecieran asociar el progreso en el aprendizaje con la comunicación detallada de las fortalezas y las debilidades en su desempeño fue interpretado, anteriormente en este trabajo, como evidencia de la claridad y especificidad que los estudiantes valoran en la retroalimentación. Podría asimismo indicar una limitada autonomía. En términos generales, los entrevistados del grupo III parecieron desplegar la creencia de que la orientación clara y precisa del docente en el señalamiento de cursos de acción en el aprendizaje incide, de modo casi automático, en la mejora del desempeño. En la misma línea, el estudiante menos aventajado en el estudio de caso de Hyland (citado en Silver y Lee, 2007: 26) sobre habilidades de escritura, mostró limitada inclinación a revisar sus escritos por propia iniciativa, prefiriendo recurrir únicamente a la retroalimentación provista por el docente. Si bien de un modo aún preliminar y tentativo, dada la escala de este trabajo, el análisis de las formas en las que los estudiantes procesan el feedback sobre su aprendizaje, que surgen de las entrevistas, sugiere una clara asociación entre las aproxi-

maciones más autónomas a la retroalimentación del profesor y los logros de aprendizaje

A modo de cierre

Sin desconocer que la investigación aquí reseñada sugiere líneas de indagación futura antes que conclusiones definitivas, la aproximación a las percepciones de los estudiantes sobre el feedback escrito brindado por el docente permite señalar algunas implicaciones para la práctica en las aulas. La retroalimentación escrita sobre el desempeño emerge como un elemento central para la facilitación del aprendizaje, y su estrecha asociación con los logros de aprendizaje es reconocida por los estudiantes entrevistados. Si bien esta creencia –dadas las condiciones de claridad y precisión ya señaladas– constituye un paso en la dirección de un aprendizaje más efectivo, no es, por cierto, suficiente. Las concepciones analizadas ponen de relieve la diversidad de actitudes hacia la información escrita recibida del docente que despliegan los estudiantes, configurando perspectivas más reflexivas y autónomas en un extremo de la escala, y visiones más parciales e instrumentales en el otro. Entre ambas instancias se ponen en juego múltiples preferencias y reacciones que reafirman la necesidad de colocar al feedback docente sobre el desempeño de los estudiantes en el centro del debate didáctico tanto en la discusión académica como en la práctica reflexiva.

Sostener que el feedback que el docente brinda es un elemento clave para facilitar el aprendizaje invita a trascender el reconocimiento discursivo y convoca a desplegar estrategias deliberadas para alentar en los estudiantes el desarrollo de perspectivas más positivas, autónomas y reflexivas hacia el feedback – y por tanto más productivas en términos de aprendizaje. En este marco, retomando el epígrafe de Kemmis y McTaggart (citado en Cohen, Manion y Morrison, 2010: 300) que abre este trabajo, el énfasis de la investigación-acción en el contexto de la institución y del aula como eje de cambios significativos en las escuelas promueve un espacio de articulación entre la reflexión teórica y la práctica docente que aparece como una herramienta potente para la transformación de las prácticas evaluativas y la mejora del aprendizaje.

B i b l i o g r a f í a

- Bloom, R. y Bourdon, L. (1980): Types and Frequencies of Teachers' Written Instructional Feedback en *The Journal of Educational Research*, 74, (1), 13-15.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2000): *Research Methods in Education* 6th edition. London: Routledge/Falmer.
- Gimeno Sacristán, J. (2002): *Docencia y Cultura Escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar-IDEAS.
- Gonçalves Vidal, D. (2005): "Cultura e práticas escolares: a escola como objeto de pesquisa", en *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas: Autores Associados.

- González, C. (2006): *Implementing Formative Assessment: A case study in a bilingual secondary school class in Buenos Aires, Argentina*. Dissertation for the degree of Master of Arts in Education, University of Bath.
- Hattie, J. and Timperley, H. (2007): The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, (1), 81–112.
- Lee, I. (2008): Student reactions to teacher feedback in two Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17, 144–164.
- Robson, C. (2002): *Real World Research* 2nd edition. Oxford: Blackwell.
- Robson, C. (2011): *Real World Research*. Oxford: Blackwell.
- Rodgers, C. (2006): Attending to Student Voice: The Impact of Descriptive Feedback on Learning and Teaching, en *Curriculum Inquiry*, 36, (2), 209-237.
- Silver, R. and Lee, S. (2007): "What Does it Take to Make a Change? Teacher Feedback and Student Revisions", en *English Teaching: Practice and Critique*, 6, 25-49.
- Sonería, J. (2007): "La teoría fundamentada en los datos (*grounded theory*) de Glaser y Strauss", en Irene Vasilachis de Gialdino (coordinadora), *Estrategias de investigación cualitativas*, Buenos Aires: Gedisa.
- Treglia, M. (2008): "Feedback on Feedback: Exploring Student Responses to Teachers' Written Commentary", *Journal of Basic Writing* (CUNY), 27, 105-137.
- Tyack, D and Cuban, L. (1995): *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*. Cambridge: Harvard Univeristy Press.
- Viñao, A. (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Walker, M. (2009): "An Investigation into Written Comments on Assignments: Do Students Find Them Usable?", en *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34, 67-78.
- Weaver, M. (2006): "Do Students Value Feedback? Student Perceptions of Tutors' Written Responses", en *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (3), 379-394.

APÉNDICE /APPENDIX

QUESTIONNAIRE

Assessment for Learning in the AS Literature class

The following questionnaire will provide useful information on teacher feedback in English Literature that will hopefully result in better teaching and learning in the subject.

Please take your time to read the questions carefully. Do not write your name as your responses will remain anonymous and confidential.

First a few questions about feedback in the subject.

1. How often do you read the written feedback on Literature tests and essay questions?

- Always
- Often
- Sometimes
- Seldom
- Never

2. How helpful do you find written feedback in improving your learning ?

- Very helpful
- Quite helpful
- Somewhat helpful
- Not really helpful

3. What kind of comment do you find most helpful?

- On literary content
- On quality of the writing
- On use of supporting evidence
- On personal response
- On other areas (please specify

4. Do you prefer lengthy comments at the end of the assignment, brief annotations in the margin or both?

- Comments
- Annotations
- Both

5. How useful do you find references to AS criteria in the subject ?

- Extremely useful
- Very useful
- Useful
- Hardly useful
- Not useful at all

6. In the space provided, write an example of a comment that you find helps to improve your learning.

.....

7. In the space provided, write an example of a comment that you find does not help to improve your learning (or even hinders it).

.....

Now a few more questions about feedback in general.

8. What is the main purpose of feedback in your view? Answer in the space provided.

.....

9. In your view, is the numerical mark you get for your work a sufficient indication of how well you did ?

- Yes
- No

10. How often do you go over the feedback on previous written assignments before writing a new one?

- Always
- Often
- Sometimes
- Seldom
- Never

11. How detailed should feedback commentary be in your view?

- Very detailed (5 lines or more)
- Moderately detailed (3 to 4 lines)
- Not too detailed (1 to 2 lines)

12. How helpful do you find the following kinds of feedback in improving your learning?

	Very helpful	Quite helpful	Somewhat helpful	Not really helpful
Teacher				
Peer				
Self				

You have reached the end of the questionnaire. Thank you for taking the time to complete it !

1. How often do you read the written feedback on Literature tests and essay questions?	Always 55%	Often 40%	Sometimes 5%	Seldom 0%	Never 0%
2. How helpful do you find written feedback in improving your learning ?	Very helpful 30%		Quite helpful 50%	Somewhat helpful 20%	Not really helpful 0%
3. What kind of comment do you find most helpful?	On literary content 20%	On quality of the writing 25%	On use of supporting evidence 45%	On personal response 5%	On other areas (please specify...) 5%
4. Do you prefer lengthy comments at the end of the assignment, brief annotations in the margin or both?	Comments 15%		Annotations 10%		Both 75%

5. How useful do you find references to AS criteria in the subject ?	Extremely useful 5%	Very useful 5%	Useful 50%	Hardly useful 10%	Not useful at all 30%
6. In the space provided, write an example of a comment that you find helps to improve your learning.					
7. In the space provided, write an example of a comment that you find does not help to improve your learning (or even hinders it).					
8. What is the main purpose of feedback in your view? Answer in the space provided.					
9. In your view, is the numerical mark you get for your work a sufficient indication of how well you did ?	Yes 0%		No 100%		
10. How often do you go over the feedback on previous written assignments before writing a new one?	Always 5%	Often 20%	Sometimes 40%	Seldom 15%	Never 20%
11. How detailed should feedback commentary be in your view?	Very detailed (5 lines or more) 35%	Moderately detailed (3 to 4 lines) 60%		Not too detailed (1 to 2 lines) 5%	
12. How helpful do you find the following kinds of feedback in improving your learning?					
	Very helpful	Quite helpful	Somewhat helpful	Not really helpful	
Teacher	90 %	10%	0%	0%	
Peer	20%	5%	50%	25%	
Self	20%	60%	15%	5%	

Interview Schedule

Who do you think feedback is for? Why?

What kind of comments do you feel are the most helpful? Why?

Do you think feedback differs across subjects? If so, in what way? How does feedback on Literature essays differ from, for example, feedback on Maths/Science/History assignments?

Do you feel that you actually learn from the feedback provided on written essays (including tests)? If you do, what kind of understanding do you gain from it? If you don't, would it be possible to actually learn from assessment? What would that take in your view?

Can you mention a concrete instance of feedback you felt actually helped you improve? Can you mention a concrete example of feedback you found frustrating, discouraging or simply useless?

La relación teoría-práctica en Gramática y Lingüística

Cristina Banfi y Silvia Iummato

Introducción

El presente trabajo se propone retomar algunas ideas discutidas por las autoras en una serie de trabajos realizados entre 1998 y 1999 (véase Banfi y Iummato, 1998, 1999a y 1999b) en los cuales se analizaban distintos aspectos relacionados con la enseñanza de asignaturas tales como Lingüística, Gramática y afines en el nivel superior, en particular en la for-

mación de profesores de lenguas extranjeras y traductores.

En aquellos trabajos, explorábamos las siguientes cuestiones:

- Fundamentos del enfoque científico (véase, por ejemplo, Bunge, 1960) y su relevancia para la formación de profesionales de las lenguas.
- Teoría como diferente de las descripciones dogmáticas, o sea, de las no fundamentadas ni encuadradas en

un marco teórico, y de las “opiniones”.

- Valor de la teoría como esquema referencial para reflexionar sobre el lenguaje.

- Teoría lingüística como entendimiento profundo del lenguaje en tanto sistema así como de su adquisición.

- Teoría como punto de partida para equipar al alumno con herramientas que le permitan resolver problemas lingüísticos.

- Necesidad de contar con un sustento teórico explícito, ya que toda falta de definición en este sentido no implica ‘neutralidad’ teórica sino simplemente falta de definición explícita.

- Desventajas de tomar fragmentos de distintas teorías al no permitir que la materia adquiera cohesión interna y favorecer la disociación y percepción errónea con respecto a los vínculos entre contenidos.

- Reflejo práctico del enfoque que proponemos en la metodología empleada y las tareas realizadas en el aula.

- Desafíos y propuestas centradas en la resolución de problemas lingüísticos como aporte a la formación, más allá de los contenidos específicos de las asignaturas.

La convocatoria propuesta por el presente volumen resulta, por lo tanto, sumamente

pertinente a nuestras preocupaciones con referencia al dictado de estas asignaturas. En particular nos resulta atractivo continuar explorando cómo es posible plasmar en el dictado de estas asignaturas una relación entre la teoría y la práctica que sea fundamentada y que resulte conducente al desarrollo del pensamiento crítico. Somos conscientes de que existen diversas visiones y posturas con respecto a cuál debería ser el diálogo que establecen la teoría y la práctica en la formación de los profesionales de la lengua y es por eso que consideramos importante hacer explícita nuestra postura, aportando al enriquecimiento del debate en este sentido.

La teoría gramatical en la formación de profesionales de las lenguas

En el dictado cotidiano de asignaturas tales como Gramática y Lingüística en la formación de futuros docentes y traductores suele plantearse una aparente dicotomía entre el carácter teórico de muchos de los contenidos y la distancia entre estos y las prácticas requeridas por los futuros profesionales.

En este sentido, resulta clara la distinción entre la fuente de producción de los contenidos disciplinares y quienes aplican estos contenidos a la tarea profesional. No suelen ser los mismos individuos quienes formulan conceptualizaciones teóricas

acerca del funcionamiento de la lengua que aquellos que derivan de estas conclusiones aprendizajes aplicables a la práctica. Para los alumnos no siempre resulta entendible la razón de la inclusión de los conceptos teóricos, dado que perciben una distancia significativa entre estos conceptos y las necesidades de la práctica.

En una concepción tradicional de las asignaturas, las denominadas Gramática I y II consistían en brindar una descripción “objetiva” de los aspectos gramaticales de la lengua meta y luego se accedía a conocer las características de distintas teorías lingüísticas en un tercer año o nivel de la carrera (de hecho, esta era la denominación de la asignatura en los planes de estudio en el pasado). Otras propuestas (p. ej. Banfi y Iummato, 1999b) plantean las ventajas de que los alumnos se acerquen al estudio sistemático de la lengua a través de la resolución de problemas lingüísticos recreando, en cierta medida, la metodología empleada por los lingüistas al explorar distintas lenguas. Si bien los objetivos de las asignaturas no incluyen que los alumnos se conviertan en investigadores en el área de la lingüística, sí se considera de importancia que estén familiarizados con los procedimientos y las estrategias de estos últimos para la resolución de problemas lingüísticos, ya que esta práctica les permitirá desarrollar competencias que les resultarán por demás útiles en la vida profesional y que exceden

lo meramente lingüístico. Tanto traductores como docentes deben resolver cuestiones de orden sintáctico, semántico, etc., así como tomar decisiones con respecto a si, por ejemplo, conviene nominalizar o verbalizar. La toma de decisiones de este tipo no debe realizarse a partir de opiniones sino a partir de un argumento sustentado por la teoría. Cuando hablamos de problemas lingüísticos nos referimos a problemas de ambigüedad, de referencia, etc., que pueden llegar a aparecer en una traducción, o a los relativos a estructuras sintácticas que aparecen o que no aparecen (datos negativos) en determinada lengua, así como a problemas referidos a la gramaticalidad o a la agramaticalidad de una construcción, entre muchos otros problemas. Cabe recordar que la teoría explora su objeto, sus principios y metodologías siempre buscando su justificación y organizando una manera de indagar. Son estos conjuntos de pasos heurísticos los que permiten identificar y solucionar los problemas. Prácticamente todas las teorías lingüísticas apuntan a proveer descripciones lingüísticas pero solo algunas dirigen sus mayores esfuerzos a la búsqueda de explicaciones.¹ Estas últimas suelen ser más complejas que las primeras, pero el objetivo de sus hipótesis explicativas re-

1 Para una discusión temprana del concepto de adecuación explicativa, véase Chomsky, 1964; para una discusión reciente de los diversos objetivos de las teorías lingüísticas, véase Boeckx y Hornstein, 2010; finalmente, para una discusión de los debates en lingüística, véase Harris, 1993.

sultan ser teorías de fenómenos, a veces, observables. Como dicen Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009:59),

Las ciencias constituyen conjuntos de teorías y las teorías explican conjuntos de fenómenos. A veces las teorías están relacionadas porque los fenómenos también lo están... En general, una teoría es un conjunto finito de enunciados generales que explican algún conjunto de datos.

Pensar en alumnos que no manejen conceptos teóricos y que no cuenten con fundamentos científicos en la resolución de problemas parecería orientarlos hacia la práctica de un oficio, que implica el conocimiento de ciertas técnicas y cuestiones prácticas, no hacia una profesión, que requiere el sustento y la fundamentación que otorgan las estructuras teóricas. Sin pretender establecer una relación jerárquica entre oficios y profesiones, consideramos que las características de la formación y la práctica laboral de docentes y traductores se condice con las profesiones y, por ende, requieren un importante sustento teórico para fundamentar sus prácticas.²

La ciencia es una manera de formular preguntas sobre el mundo y de buscar respuestas, construyendo caminos de indagación y análisis que aporten al conocimiento del objeto de es-

2 Sobre la sociología de las profesiones, véase Svensson y Evetts (2010) y, en un contexto más cercano al nuestro, Barbosa de Oliveira (2003).

tudio. El acercamiento al método científico en la propia área del conocimiento, aunque no sea una tarea simple de abordar, permite que el alumno adquiera experiencia en reconocer el fenómeno que se intenta explicar, recopilar y organizar datos, clasificar evidencia y formar hipótesis, ponerlas a prueba, evaluar los resultados y, de ser posible, realizar predicciones.³

A medida que las investigaciones científicas avanzan se van descubriendo nuevos datos y ampliando las nociones y conceptos teóricos requeridos para su análisis; también se van corrigiendo otras que son consideradas erróneas. A medida que la ciencia avanza van surgiendo nuevas instancias de reflexión sobre la(s) lengua(s). Asimismo, esa construcción nos permite modificar la percepción de los fenómenos lingüísticos y de sus complejidades. No por eso pretendemos que los estudiantes del traductorado o del profesorado se nutran de las investigaciones más actualizadas directamente; por el contrario, apuntamos a que adquieran conceptos, nociones y habilidades que les permitan acceder a una lectura más profunda y abarcadora de los fenómenos que aquí nos ocupan.

Este tipo de enfoque también sirve para desmitificar nociones prescriptivas sobre el uso de la lengua, en muchos casos muy instaladas en la práctica de los alumnos e incluso de los docentes y traductores: la convic-

3 Para una experiencia en este sentido, véase Honda y O'Neil, 1993.

ción de que la gramática sirve para “escribir bien”, que iguala el conocimiento del lenguaje con la lectura y la escritura; la idea de que existen lenguas o variedades de una lengua que son más estéticas o más lógicas o, de alguna manera, superiores a otras, es un concepto que debe ser desafiado y reconstruido a través de las acciones pedagógicas (Honda y O’Neil 1993: 236).

¿Qué tipo de teoría se necesita?

Según Weber (1971), el sentido común se apoya esencialmente en la experiencia vivida y en la intuición. Justamente Chomsky considera que las intuiciones que un hablante tiene sobre su lengua son una forma de conocimiento lingüístico. Para Weber, la ideología es característica esencial de la naturaleza humana que sostiene no solamente el conocimiento común sino también el conocimiento científico. Desde este punto de vista, la ideología antecede a cualquier teoría. Cuando se dice que la ciencia no parte de presupuestos ideológicos eso también es ideología. La ideología es un conjunto de ideas que ofrece un punto de vista propio y particular sobre la realidad, vista desde un determinado ángulo. También se puede decir que es un grupo de creencias y preconcepciones a partir del cual se analiza y juzga.⁴ La importancia que tiene

este idea es fundamental porque la elección de la teoría o teorías que se van a desarrollar en las cátedras tienen que ver inicialmente con el punto de vista del docente.

Si el mensaje transmitido por el docente, sea por acción o por omisión, es que lo que el estudiante debe hacer es reproducir textualmente los conceptos vertidos por aquel, esto es lo que sucederá y se reducirá al mínimo la posibilidad de cuestionamiento y análisis crítico por parte del estudiante. Desde este punto de vista, no sería necesario que el alumno indague, que busque sus propios interrogantes e intente resolverlos. Ni mucho menos que cuestione la verdad recibida de las fuentes ni que plantee alternativas. Esta cuestión tiene incidencia directa sobre el perfil de profesional que se quiere lograr formar, dado que si la experiencia formativa no permite desarrollar el espíritu crítico hacia los conceptos que se plantean, resultará mucho más difícil que el profesional graduado pueda desarrollarlo en forma independiente.

Si el docente sostiene que sus alumnos necesitan ampliar el nivel de abstracción que manejan y alcanzar las habilidades de pensamiento crítico (esa es su ideología), elegirá una teoría y, en consecuencia, una metodología que le permitan desarrollar esas habilidades, elegirá una teoría que problematice las cuestiones, que lleve al alumno constantemente a replantearse y reflexionar sobre conceptos que

parecen obvios. El docente preferirá aquella teoría que le ofrezca al estudiante un sistema de argumentación y contraste de ideas.

En los profesorados de lenguas extranjeras y traductorados no siempre hay una conexión muy cercana con el método científico, el cual requiere de claridad, coherencia interna, precisión, evidencia y equidad. La gramática en tanto disciplina que se estudia en estas instituciones puede ser el campo propicio para el acercamiento a un saber científico, en definitiva, a una manera de conocer. Los estudiantes no producen teoría pero sí pueden acercarse a la formulación de hipótesis, a diferentes tipos de argumentación, a la resolución de problemas, etc., es decir, pueden acercarse a la creación del conocimiento. Pero, insistimos, es necesario contar con un patrón de análisis y razonamiento para tener un acercamiento científico a algún conjunto de fenómenos. Una teoría no es solo una posible observación, descripción y/o explicación de lo real, es un modelo, un mecanismo formal y conceptual de resolución de un problema.

A modo de breve ejemplo, un problema o ejercicio que se puede presentar a los estudiantes es el siguiente: ¿cómo se puede explicar que el mismo sintagma nominal, *menores* en este caso, tenga distintos significados? (ver página siguiente)

Misterios como este se transforman en preguntas que pueden llevar a la formulación de una hipótesis de considerable interés: la existencia del deter-

4 Sobre la relación entre la ciencia y la ideología, véase Clay (2008), y sobre ideología y educación, Pigliucci (2010).

minante nulo con distintos significados.

Ahora bien, tampoco es suficiente que se trabajen las teorías por sí mismas si no hay una instancia de práctica. Cuando se pasa de la teoría a la práctica se puede observar mejor la (in)completud, la (in)coherencia, sus debilidades o fortalezas. De ahí la necesidad no solo de confrontar teorías sino de articularlas con algún tipo de práctica.

¿Qué tipo de práctica?

Suele suceder que los alumnos de nivel superior de lenguas extranjeras plantean una percepción en cuanto al aparente divorcio existente entre las teorías lingüísticas que estudian en las cátedras y el quehacer que motiva su especialización. Es por eso que es necesario encontrar puentes entre la teoría y la práctica.

Se trata de buscar instancias en que los conceptos teóricos puedan aplicarse a situaciones tanto de enseñanza de una lengua como a la traducción, y también, del desarrollo de habilidades o competencias, no para convertirse en lingüistas sino para obtener más y mejores instrumentos de comprensión y de justificación de las tareas tanto de docentes como de traductores.

Cuando no se problematizan las cuestiones en el aula, cuando no se aborda la resolución de problemas, el resultado es un bajo grado de autonomía de los futuros profesionales. Para que los traductores y profesores puedan tomar decisiones en forma autónoma y responsable deben contar con la formación adecuada que implica no solo abordar la teoría desde una perspectiva científica, sino experimentar una variedad de situaciones que se acercan al saber disciplinar, como por ejemplo acceder a material de divulgación, revistas de la especialidad, tener acceso a la información de congresos sobre la especialidad, etc.

Teoría y práctica tienen una relación de ida y vuelta; por eso elegimos no solo material teórico producido por lingüistas sino también material de divulgación. Es decir, se brinda acceso a la literatura original del campo en combinación con textos pedagógicos y con herramientas para distinguirlos. En lo referente al campo disciplinar trabajamos con los contenidos teóricos específicos pero también con los fundamentos y transmitimos una manera de pensar las cuestiones de la disciplina.

Con referencia a las prácticas de aula en general, nos parece también pertinente plantear

un aspecto de la formación que consideramos debe ser transversal a los contenidos disciplinares. Pensamos que, como futuros profesionales, los estudiantes de profesorado y traductorado deben, desde el comienzo de su formación, prepararse para formular ideas y conceptos apoyados en una teoría y compartirlos en ámbitos académicos (desde los más informales en el aula y la institución formadora hasta los más formales en congresos y simposios) en forma oral y escrita. Los ámbitos de presentación podrán ser talleres, congresos o revistas profesionales. Para poder realizar este tipo de presentación de manera exitosa es necesario contemplarlas en la formación inicial y esto tiene un impacto en la metodología empleada en el aula. Las presentaciones orales y los debates e intercambios entre estudiantes (aprendizaje cooperativo) en los que deban aplicar la teoría a cuestiones prácticas y la presentación de distintos tipos de escritos que requieran la recopilación de información de distintas fuentes son todas prácticas que aportan a este fin. Si después de una discusión intensa entre pares se les pide un trabajo escrito individual en el que deben presentar las conclusiones del debate, o un informe sobre el

Ejemplo	Interpretación
1) <i>Menores</i> atacaron a policías. (Titular de un diario)	ALGUNOS menores
2) Solo para adultos. <i>Menores</i> abstenerse. (Cartel)	TODOS los menores
3) La policía encontró <i>menores</i> que trabajaban ilegalmente.	TIPO o CLASE de entidad

mismo, se pueden observar los matices y las diferencias de posturas y de estilos de argumentación. Otra forma de aprender es la indagación de la información sobre congresos, el análisis de noticias sobre la disciplina y la utilización de fichas de trabajo (por ejemplo, sobre una lengua).

Todos estos caminos son insuficientes si no se proponen un espacio de reflexión a los futuros docentes y traductores y espacios de integración de las distintas disciplinas que conforman la currícula. La generación de espacios de vinculación de distintos saberes y teorías conduce o debería conducir a la reflexión sobre la práctica y la indagación, la duda, la confusión que, en definitiva, son el germen del conocimiento.

Conclusiones

Tanto los docentes de lenguas extranjeras como los traductores deben enfrentarse con problemas lingüísticos a diario en su práctica profesional; por lo tanto es fundamental que su preparación en la carrera de grado les permita entrenarse en la resolución de problemas. La tarea de los traductores y los docentes implica abstracción, comparación, análisis y evaluación, habilidades que requieren de conocimiento teórico que, a su vez, genera teoría.

Cabe notar que el trabajo teórico estimula (o debería estimular) el desarrollo de habilidades necesarias para el ejercicio de cualquier profesión: el armado de argumentos coherentes, la búsqueda de evidencia, el análisis

de datos, el armado de hipótesis, su corroboración o falsación, la presentación de conclusiones, etc. Este tipo de trabajo o entrenamiento no solo beneficia la comprensión de temas lingüísticos sino que permitirá el acceso a nuevos trabajos de investigación en otras áreas del conocimiento.

El tema del punto de partida para la toma de una postura teórica es fundamental para la elección del camino que se va a atravesar. Si el docente opta por transmitir saberes acumulados históricamente es muy probable que su concepción de la enseñanza sea un problema de técnicas (parafraseando a Di Tullio, 2005), mientras que si concibe su tarea como el fomento del desarrollo de habilidades relacionadas con el pensamiento crítico, formulará sus herramientas pedagógicas según esta concepción.

Bibliografía

Banfi, C., y S. Iumato (1998): "Teaching Teachers Linguistics or Teaching Teacher's Linguistics". Bahía Blanca: *Proceedings of the FAAP Annual Conference*.

Banfi, C. y S. Iumato (1999a): "Is Science Relevant to Grammar Teaching?" *VII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*. Universidad Nacional de Cuyo.

Banfi, C. y S. Iumato (1999b): "Grammar for Teachers, Grammar for Students". *The First Convention of the Teaching of English in Higher Education*. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Barbosa de Oliveira, M. L. (2003): "As Profissões no Brasil e sua Sociologia". *Dados - Revista de Ciências Sociais*, 46, págs. 593-607. <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.p?iCve=2>

1846307&iCveNum=808#>[último acceso: 20/06/2011].

Boeckx, C. y N. Horsntein (2010): "The varying aims of linguistic theory", en J. Bricmont and J. Franck (eds.): *Chomsky Notebook*. Nueva York: Columbia University, págs. 115-141.

Bosque Muñóz, I. y J. Gutiérrez-Rexach (2009) *Fundamentos de Sintaxis Formal*. Madrid: Ediciones Akal.

Bunge, M. (1960) *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo Veinte.

Chomsky, N. (1964): "Current Issues in Linguistic Theory", en J.A. Fodor y J. J. Katz (eds.) *The Structure of Language: Readings in the Philosophy of Language*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, págs. 50-118.

Clay, R. (2008): "Science vs. Ideology: Psychologists fight back against the misuse of research." *Monitor on Psychology - American Psychological Association* 39.6. <www.apa.org/monitor/2008/06/ideology.aspx>[último acceso: 20/06/2011].

Di Tullio, E. (2005): *Formación y profesionalización docente. La educación no universitaria argentina*. Buenos Aires: Universidad de Belgrano y Siglo Veintiuno Eds.

Harris, R. A. (1993): *The Linguistic Wars*. Oxford: Oxford University Press.

Honda, M. y W. O'Neil (1993): "Triggering Science-Forming Capacity through Linguistic Inquiry." En K. Hale y S. J. Keyser (eds.): *The View from Building 20. Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger*. Cambridge, MA: MIT Press.

Popper, K. (1978): *La lógica de las ciencias sociales*. México: Grijalbo.

Pigliucci, M. (2010): "Ideology vs. education" *The Washington Post*. <http://voices.washingtonpost.com/political-bookworm/2010/06/ideology_vs_education.html> [último acceso: 20/06/2011].

Seuren, Peter, A. M. (1998): *Western Linguistics. An Historical Introduction*. Oxford: Blackwell.

Svensson, L.G. y J. Evetts (eds.) (2010): *Sociology of Professions. Continental and Anglo-Saxon Traditions*. Goteborg: Daidalos.

Weber, M. (1971): *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. Barcelona: Península.

Hacia un cambio estructural de la actuación profesional

Sabrina Bevilacqua

1. El trayecto formativo: entre la epistemología y la práctica¹

Considerar que es necesario saber lo que se enseña recubre una gran diversidad de representaciones en cuanto a la extensión de los

saberes a dominar, a la naturaleza del manejo que se hace de ellos, al lazo con el saber que ese manejo implica y a sus relaciones con la transposición didáctica.

Las controversias son muchas: ¿es necesario, para enseñar, dominar otros saberes diferentes de aquellos que se nos encarga enseñar? Encontramos respuestas desde las más ingenuas, las cuales desdeñan el saber académico nacido de la

¹ En el presente trabajo, el término *formación* es utilizado en sentido amplio, es decir que consideraremos el Trayecto Formativo –formación inicial, perfeccionamiento del oficio y profesionalización– como un proceso permanente.

investigación en didáctica y en ciencias de la educación –enseñar moviliza un talento personal que no le debe mucho a la formación científica– hasta aquellas que valoran el aporte tanto del conocimiento formal como de otros “saberes” o *competencias*, de naturaleza diferente, en la formación y en el perfeccionamiento docente.

Dentro de esta última postura, de la cual formamos parte, podemos citar a Miriam López Serrano e Ilena Salfrant Almenares, las cuales se interesan en la profesionalización de los docentes de lenguas extranjeras en el seno de la realidad educativa cubana. Podemos mencionar también a Philippe Perrenoud, cuyas investigaciones abordan, en general, las problemáticas fundamentales que giran en torno a la educación, a la formación de profesores y a las políticas educativas, entre otras. Estos autores han aportado, a nuestro juicio, soluciones viables para hacer frente a ciertos problemas inherentes al trabajo de los educadores.

En este artículo centraremos la atención en la profesionalización docente y en la concepción de un *Modelo Reflexivo* de actuación profesional. Además, evocaremos, por un lado, algunas reflexiones acerca de las nociones de *competencia*, de *interdisciplinaridad* e *identidad profesional*; por el otro, señalaremos la importancia de una estrecha vinculación entre la teoría y la práctica.

Creemos que sin duda los análisis desarrollados por los autores contribuyen a la optimización no solo de la formación de los educadores, sino también a la del proceso de profesionalización de los profesionales, sea cual fuere la profesión² o el contexto social en los que este modelo de trabajo se implemente. Ahora bien, lograr optimizar este oficio no resulta inmediato. Por el contrario, se trata de un largo proceso de cambio que exige un compromiso por parte de los *actores* en juego (Perrenoud 1996:164).

La convicción que nos guía gira en torno a una problemática crucial en el campo de las lenguas, la cual apunta a un cambio estructural de la actuación profesional. En efecto, dos necesidades básicas se revelan imprescindibles: velar por una profesionalización de los docentes que dé lugar a una clasificación de los saberes en función de las restricciones propias del oficio y redefinir la identidad de los “usuarios de la lengua” (Martínez Marín, 2008:46). Ahora bien, como lo expresa Perrenoud (1996: 158-159) debemos no solo reconocer esas necesidades, sino además, trabajar en la creación de dispositivos apropiados que favorezcan la elaboración de representaciones comunes más realistas y explícitas del quehacer que

2 Creemos que el carácter general y abierto del Modelo permite su adopción en otros ámbitos profesionales y su aplicación en otros contextos sociales, sujetos a necesidades diferentes.

nos compete. Queremos decir que un cambio genuino de la actuación es posible en tanto y en cuanto se ponga en evidencia todo lo que de racional, de pautado y de previsible hay en el trabajo docente, pero al mismo tiempo, todo lo que encierra de irracional, de improvisado y de intuitivo. En fin, reconocer esta realidad significa comenzar a delinear y circunscribir los saberes teóricos y procedimentales y las competencias requeridas tanto en el trayecto formativo como en la actuación profesional (ibíd. 1996:134-135).

Cabe destacar que la problemática expuesta no apunta al desarrollo de formulaciones filosóficas. Por el contrario, intenta dar cuenta de la importancia de una “actitud” propia de los espíritus ávidos de reflexión dado que este proceder constituye una etapa ineludible a la hora de formular preguntas y respuestas que no son más que búsquedas continuas de puntos de acercamiento a los paradigmas vigentes. Se trata más bien de evitar que tales representaciones permanezcan implícitas y no sean repensadas en el marco de nuevos enfoques. Impulsar un movimiento reflexivo de tal magnitud no puede sino llevarnos a un replanteo permanente de los conocimientos previos adquiridos en la formación para reacomodarlos gracias a reflexiones adecuadas a los conocimientos nuevos.³

3 Los estudios en el campo de la cognición y la adquisición del lenguaje (Vigotsky y Piaget, entre otros) impulsaron la idea

Con el objetivo de precisar más nuestra visión del Trayecto Formativo, de la actuación profesional y de sus implicancias, presentaremos a continuación algunos conceptos claves que estructuran el Modelo Reflexivo. La idea es, en primer lugar, recorrer las nociones principales abordadas por los autores citados de manera de dilucidar la complejidad y heterogeneidad de las variables a tener en cuenta a la hora de diseñar un proyecto adaptado al contexto en el que será implementado. En segundo lugar, resumiremos los ejes más importantes que componen un modelo de trabajo eficaz. Finalmente, retomaremos sus ideas más sobresalientes.

2. Formación permanente y desarrollo de competencias

Con respecto a la *naturaleza de las competencias* que se ponen en juego podemos decir que constituyen el fundamento de toda práctica eficaz. Perrenoud las describe como un conjunto de recursos que movilizamos para poder actuar y desempeñarnos en un oficio (ibíd.1996:15), y agrega que engloban los saberes pero no se encierran en ellos (ibíd. 1996:133). Al contrario de los conocimientos, cuyo fin es el de plasmar representaciones organizadas de la realidad o de la manera de transformarla, las

de que los conocimientos previos y nuevos se reacomodan y entran en nuevas relaciones. Así pues, se logra un desarrollo del pensamiento y el saber.

competencias son “capacidades de acción”. En consecuencia, ponerlas de manifiesto es, en gran medida, hacer frente a una situación compleja; es ser capaz de:

- Identificar obstáculos que impidan satisfacer necesidades.
- Diseñar estrategias realistas – desde el punto de vista del tiempo, de las fuentes, de las informaciones disponibles–.
- Pilotear la puesta en marcha de estrategias.
- Evaluar la situación desde otro punto de vista y cambiar de estrategia.
- Extraer una *enseñanza* luego de una situación compleja para evitar futuros problemas.

En su conjunto, se trata de una serie de recursos o “actitudes” que sobrepasan ampliamente lo que llamamos saberes –epistemológicos o de “sentido común”, declarativos o procedimentales, individuales o compartidos, explicativos o normativos–.⁴

Según lo expuesto, buscamos concebir un profesional activo cuyo accionar no se define como un simple practicante que sigue una rutina, ya que es imperioso tomar conciencia de lo siguiente: “sans cette capacité de mobilisation et d’actualisation des savoirs, il n’y a pas de compétences, mais

4 Para profundizar en las categorías de saberes mencionados consultar Perrenoud (1996: 136, 140-150).

seulement des connaissances”⁵ (Perrenoud 1996: 135).

Es por ello que podemos intuir que en el espíritu de ese profesional debería nacer la necesidad, en primer lugar, de formar un hábito⁶ para la confrontación de casos concretos; luego, la de desarrollar los saberes de sentido común, de articularlos con los conocimientos declarativos y procedimentales epistemológicos y, finalmente, de estimular una reflexión sobre la práctica.

Con todo lo dicho hasta el momento apostamos a promover un dispositivo, tal como lo hace también Houpert (2005:8), en el sentido de un modelo de profesionalidad fundado en las competencias. En definitiva, la utilidad de estas habilidades para toda profesión es la de ser *plurifuncionales* en la medida en que permiten, siempre y cuando sean flexibles, polivalentes y abiertas (Perrenoud 1993:4), aprehender la complejidad del quehacer facilitando al mismo tiempo un descentramiento, por parte del profesional, necesario para la evaluación del accionar en situaciones concretas. Por esta razón, nos preguntamos cuáles son las competencias que exige la confrontación con las

5 “sin esta capacidad de movilización y de actualización de los saberes, no hay competencias sino conocimientos” (La traducción es nuestra, S. B.).

6 *Habitus* tal como lo define Perrenoud (1996: 139-140), es decir, como esquema o estructura de la acción que será reajustada y remplazada en situaciones análogas y singulares. Más precisamente, se lo concibe como la organización invariante de la conducta para un contexto dado.

contradicciones y los conflictos *intra e interpersonales* en los cuales cobran vida. La respuesta que el autor ofrece al respecto es sin duda clara y precisa:

“Ce sont les compétences permettant d'articuler constamment l'analyse et l'action, la raison et les valeurs, les finalités et les contraintes de la situation. Ces compétences sont indissociablement théoriques et pratiques. Réfléchir, anticiper, planifier, évaluer, décider dans l'urgence, [...] certaines pratiques sont simplement mieux observables [...] alors que d'autres sont plus intériorisées. Mais dans tous les cas, il s'agit de faire, de mettre en œuvre des schémas d'action au sens large [...] (Ibid. 1993: 4).⁷

Es preciso, pues, poner en relieve la dinámica que subyace a la transformación estructural del sentido de nuestra profesión como trabajadores de la lengua a partir de la noción de competencia. Coincidimos con Perrenoud (1996:133, 139) cuando afirma que la profesionalización de un “oficio” no se limita al acrecentamiento de los conocimientos y de los *savoir-faire* de

7 “Son las competencias que permiten articular constantemente el análisis y la acción, la razón y los valores, las finalidades y los límites de la situación. Estas competencias son indissociablemente teóricas y prácticas. Reflexionar, anticipar, planificar, evaluar, decidir en la urgencia, [...] ciertas prácticas son simplemente claramente observables [...] mientras que otras son más interiorizadas. Pero en todos los casos, se trata de hacer, de poner en marcha esquemas de acción en sentido amplio” (La traducción es nuestra, S. B.).

los educadores, sino que tiene que ver con una redefinición radical de la naturaleza de las competencias que son el fundamento de una práctica eficiente. En efecto, cuando Perrenoud evoca el carácter racional y global de los “gestos profesionales” (1996:134) alude a la aplicación eficaz –es decir, a gestos conformes a un modelo de conducta pautado por un marco social y político particular– para una situación única de todos los recursos a nuestro alcance, entre ellos, los saberes teóricos.

Otra cuestión relevante es el perfeccionamiento de esas competencias, el cual se encuentra íntimamente ligado a la articulación entre la teoría y la práctica, puesto que el vínculo permanente establecido entre estas dos instancias ayuda al desarrollo de numerosas capacidades. Más precisamente, tal desarrollo se nutre de un *savoir-faire* –nuestra actuación– cuyo fin es preparar a los profesionales para la integración de saberes y disciplinas y orientar hacia la “investigación en acción”.⁸ Se trata de aprehender los conceptos, de adoptarlos y cargarlos de significado concreto con el objetivo de reutilizarlos en nuevos contextos que permitan que la *mise en place* de paradigmas teóricos –la práctica– constituya al mismo tiempo el marco de reflexión, confrontación y posterior corroboración de dichas

8 En el sentido de reunir dos instancias –adquisición de saberes y comprobación en la práctica– en un mismo objetivo: el perfeccionamiento de la profesión.

teorías. En otras palabras, habrá que cotejar aquellos conceptos en la acción misma de nuestro trabajo y evaluar luego de qué modo estos se insertan en el seno del quehacer profesional.

Para potenciar esta dinámica inherente a todo comportamiento reflexivo es necesario que en el trayecto formativo se genere una amplitud de informaciones lo suficientemente diversa y plural sobre nuevas disciplinas y experiencias en distintos contextos para que “‘estudiosos’ y ‘enseñantes’ de la lengua tengan los suficientes puntos de contacto para que se beneficien de sus respectivos conocimientos unos de otros [...]” (Pastor Cestero 2002: 2). Pero ciertamente la autora insiste en el hecho de que un cambio profundo en la profesión se inicia, antes que nada, con un cambio de *actitud* por parte del profesional, quien se erige en lo que Houpert (2005: 1) llama “*praticien réflexif*”. Lo que esta categoría manifiesta es la verdadera relación que los actores establecen con el saber gracias a la “libertad epistemológica” de la que habla Perrenoud (1996:183), mediante la cual se logra la autonomía necesaria para aguzar los sentidos crítico y pragmático reorganizando y clasificando los saberes epistemológicos en función de los límites y exigencias de la práctica. Además, tendríamos que aceptar los saberes teóricos y procedimentales abiertos ya que proponen interrogantes e hipótesis dada la falta de certezas, o bien, grillas de lectura de la experien-

cia y esquemas para la acción, a falta de estrategias infalibles (Perrenoud 1996:158,159). En suma, el cambio empieza antes que nada desarrollando todavía más el carácter interdisciplinario de la ciencia de la educación, poniendo el acento en el análisis sistémico y en la confrontación con la complejidad de las situaciones.

Hemos tratado hasta ahora de definir un recorrido intelectual cuya finalidad no apunta solo a teorizar y poner en valor los saberes y competencias sino que la dinámica misma del trayecto exige necesariamente hacerlos circular, confrontarlos entre ellos, ponerlos en relación con los saberes teóricos de modo de obrar en una epistemología de la reflexión en la acción y de los saberes que nacieron de ella. En resumidas cuentas, el punto central es que para apropiarse de las herramientas teóricas fijadas en los escritos académicos y difundidas en el ámbito científico, es decir, para que esas herramientas se transformen en un saber en acción, el *practicante* deberá eliminar algunos obstáculos. Hace falta que la abstracción y la aridez de la palabra científica, teórica, se superen al adquirir forma concreta en situaciones singulares de aplicación de conceptos y de hábitos.

Todo este proceso cognitivo que acabamos de señalar se puede resumir en la alternancia “práctica-teoría-práctica” (Houpert 2005: 2). En otras palabras, se requiere frecuentar

estas instancias de la formación personal con el fin de conocer y dominar la teoría y la práctica a tal punto que tal recorrido intelectual sea hecho de manera no consciente. Esta premisa de toda formación deja al descubierto el hecho de que las teorías de referencia no son inamovibles. Por el contrario, evolucionan, se profundizan, se completan; nuevas teorías emergen y ayudan a diversificar los ángulos de “ataque” y de análisis diferentes. Así resume la autora el principio básico de la investigación en acción al que hemos hecho referencia más arriba: “[...] ancrer la formation dans la pratique [...] le point de départ de la formation est une ou des pratique/s, qu’il s’agit d’observer, puis d’analyser dans des dispositifs adaptés. Ancrer la formation dans la pratique, c’est aussi relier étroitement l’objectif d’apprentissage à l’exercice de la profession”.⁹

Por otra parte, esta movilidad intelectual requiere un trabajo de integración de saberes que incide ampliamente en la construcción de capacidades (Perrenoud 1996: 179). En efecto, los saberes transversales son importantes en la medida en que allanan el camino de adquisición de las habilidades requeridas, dado que el recorrido

9 Houpert (2005: 6). “[...] anclar la formación en la práctica [...] el punto de partida de la formación es una o unas prácticas, las cuales hay que observar y posteriormente analizar en dispositivos adaptados. Ancrar la formación en la práctica es también ligar estrechamente el objetivo del aprendizaje al ejercicio de la profesión” (La traducción es nuestra, S. B.).

al que alude Houpert explica y fundamenta cómo funcionan esas capacidades y cómo se las domina y se las mejora. Este carácter interdisciplinario revela, pues, que el sujeto desarrolla competencias para movilizar sus recursos cognitivos y afectivos para hacer frente a las situaciones complejas propias del oficio.

En este sentido, teniendo en cuenta lo expuesto hasta el momento, es lícito formular algunas preguntas:

¿Cuáles son aquellas disciplinas que actúan directa o indirectamente en nuestra formación, es decir, en la construcción de competencias?

¿Cómo facilitar la adquisición de competencias?

¿Cuál es su incidencia sobre el comportamiento profesional?

Pues bien, la formación y la profesionalización de los educadores se verían enriquecidas gracias al dominio de los saberes enraizados en las ciencias humanas y sociales (Perrenoud 1996: 13). El autor asegura que no solo la didáctica de las disciplinas ofrece las herramientas necesarias para la transmisión del saber, la incorporación de metodologías o la transposición didáctica, sino también otras ciencias complementarias. Por ejemplo¹⁰:

· La *psicología cognitiva* nos permite conocer principalmente la génesis de los procesos cogni-

10 Citaremos solo algunos de los conceptos fundamentales que cada ciencia ha dado a conocer.

tivos y metacognitivos, los procesos de aprendizaje, las habilidades mentales, la diferencia entre aprendizaje significativo y mecánico, la organización de los conocimientos y los esquemas o *habitus* que guían las conductas de los sujetos.

- La *psicología y psicolingüística* nos ayudan a entender la realidad de la enseñanza, como ser, las motivaciones que facilitan el trabajo, la importancia de la investigación en acción, cómo impartir conocimientos y cómo formar al ciudadano, entre otras nociones.
- La *psicosociología* aporta las nociones de diversidad cultural, de trabajo en equipo y manejo de grupos, de cooperación, de conflicto, actuación del sujeto y evolución del aprendizaje.
- La *sociología, la antropología y la historia de la educación* favorecen la comprensión del rol del sujeto en el seno de la sociedad, el conocimiento de los condicionantes de la profesión y la validez de los sistemas empleados, la superación de las crisis de los modelos de trabajo, el desarrollo de un sujeto con criterios propios, la creación de esquemas que los actores ponen en marcha para enfrentar las distintas situaciones de la vida.

No cabe duda de que, la opinión de Perrenoud se fundamenta en un enfoque pluridisciplinario de la formación, al cual tendríamos que añadir el aporte de la experiencia, es decir, de la acción profesional cotidiana. Sin embargo, es preciso aclarar que tales saberes propios de cada disciplina ponen al des-

nudo representaciones que no serán modificadas sino cuando se pueda establecer con mayor precisión la manera en que los educadores se sirven de todo ese bagaje teórico-práctico. De hecho, el objetivo de toda formación ha de ser concientizar a los futuros docentes y profesionales para poder hacer frente a la complejidad, a la diversidad y a la inestabilidad de las situaciones a las que se enfrentan. Lo que se plantea aquí de algún modo es que, hasta tanto no se comprenda que el desarrollo de las competencias, a diferencia de los conocimientos teóricos, no surge por sí solo sin una base sólida que lo sustente, no se pondrán en marcha dispositivos de formación encauzados hacia este fin articulando teoría y práctica.

Perrenoud, por su parte, manifiesta una cierta inquietud al observar que el vínculo que existe entre la teoría y la práctica no parece lo suficientemente consolidado. En efecto, en el campo de las lenguas¹¹ reflexionamos a menudo sobre nuestras prácticas, pero no solemos, por diversos motivos, poner en marcha el ejercicio de la reflexión sobre nuestras teorías dado que solemos aceptarlas tal como las hemos aprendido. Esta situación pone de manifiesto que con frecuencia trabajamos con sistemas de creencias y repre-

11 Aquí nos referimos al ámbito de la educación, pero este problema es también recurrente en otras profesiones o campos del saber.

sentaciones¹² que se han vuelto no solo habituales sino que en algunos casos los conceptos con los que trabajamos nos resultan “vacíos” de sentido.

Si bien esta observación no resulta alentadora, tomar conciencia de estos problemas es el primer paso para cambiar nuestro accionar. Tan es así que López Serrano y Salfrant Almenares (2009: 1) apuestan a un proceso de profesionalización de los profesionales de la educación estableciendo que “el vínculo de la actividad teoría-práctica es en sí un principio esencial e integrador de la actividad humana para sistematizar, generalizar y organizar en un todo único la producción material y espiritual del ser humano”. De hecho, en la etapa de formación se acumula un invaluable espectro de saberes que colman poco a poco nuestras expectativas. Sin embargo, es sabido que ese saber acumulado tiene otro fin inmediato ligado a la práctica, dado que es en este espacio en donde se vuelcan los conocimientos adquiridos. En efecto, el espacio de la práctica en la formación amerita una evaluación más aguda dado que “hay un saber hacer, un modo de proceder de cada oficio” (Tezanos 2007: 69). A pesar de estas consideraciones, los saberes procedimentales por sí solos no cobran la fuerza

12 Perrenoud (1993: 150). Estos conceptos hacen referencia a las representaciones relativamente compartidas, legitimadas y reforzadas en los “referentes de competencias”, es decir, en el Marco de Referencia Europeo para las lenguas extranjeras.

necesaria en tanto herramientas de trabajo si no se los internaliza de manera consciente cada vez que la situación los requiera. Dicho de otro modo:

"La práctica de la enseñanza es el espacio en donde el oficio adquiere significado, pues en ella se concretiza y se articulan los modos de proceder posibles y los contenidos de los aparatos disciplinarios pertinentes. Más aún, la experiencia de la práctica de la enseñanza contribuye al conocimiento de la historia verdadera de la profesión y la producción y apropiación del saber pedagógico" (ibid. 2007: 70)

No obstante, la idea no resulta ser tan simple, ni se trata tampoco de dos instancias autónomas sin lazos entre ellas. Se intenta por el contrario, crear un vínculo entre los saberes epistemológicos y los procedimentales, pues, en la medida en que los profesionales puedan aprender a explorar y a reflexionar sobre y desde su propia práctica, serán capaces de comprender la magnitud de un Modelo Reflexivo de perfeccionamiento en el campo de las lenguas.

Ahora bien, lograr tal objetivo, ambicioso por cierto pero necesario, requiere en primera instancia contextualizar la profesionalización en el marco social y cultural en el que los profesionales de la educación se insertan. Esto es, de algún modo, formar para solucionar problemas en el interior del contexto de actuación. Pero *formar* exige ser pensado en términos

de lineamientos que desarrollen competencias específicas, despierten un espíritu sensible al conocimiento existente y, en especial, a los cambios ineludibles que toda sociedad experimenta. Cabe entonces preguntarse en qué consiste la profesionalización y en qué medida contribuye la misma al desarrollo formativo. Pues bien, sin duda, la profesionalización contribuye a la construcción de una *identidad profesional*, otorga a los educadores los medios de comprometerse con la formación continua y los prepara para una revisión constante de las prácticas a la luz de la experiencia y de los nuevos conocimientos. Resumiendo, la profesionalización constituye el acceso a la capacidad de resolver problemas en el marco de objetivos generales, de una ética, sin tener que reproducir por ello procedimientos concebidos por otros.

3. El Modelo Reflexivo: un proceso dinámico de profesionalización

El conjunto de competencias necesarias en el ámbito profesional adquiere su desarrollo máximo en el ejercicio de la profesión cuando se racionaliza la técnica dominada a partir del aporte de la ciencia, pero también a partir de una práctica reflexiva. Esto es, comprender que la realidad educativa, lejos de ser homogénea, se construye y se reafirma incesantemente, dejando entrever la complejidad de

su existencia. Pero también, este primer gesto reflexivo por parte de los actores permite cuestionar los postulados que, de algún modo, orientan las prácticas prescribiendo modos de accionar, con herramientas pertinentes que no se encuentran más que en nuestro "arsenal epistemológico" (Dabène 1994: 174). Ciertamente, se trata de cambiar el rumbo de la actuación profesional, de trazar un nuevo camino basado en la descripción de realidades y no en la aplicación de preceptos, o como afirma la autora, de solicitar el aporte de nuevas teorías de referencia:

"non pour récréer des relations de vassalisation analogues à ceux qui ont marqué les débuts de la didactique des langues en la maintenant dans l'orbite de la linguistique, mais pour leur emprunter des outils d'analyse aptes à rendre compte de la variation sociale et ethnique en tant que génératrice des variations des situations d'apprentissage"¹³

En definitiva, sostenemos que los progresos en educación –y en otros ámbitos– necesitan "mediaciones", es decir, dispositivos que favorezcan la apropiación de una performance adecuada para ponderar aciertos

13 (Dabène 1994: 174) "no para recrear relaciones de vasallaje análogas a las que han marcado los comienzos de la didáctica de las lenguas manteniéndola en la órbita de la lingüística, sino para solicitarle herramientas de análisis aptas para dar cuenta de la variación social y étnica en tanto que generadora de las variaciones de las situaciones de aprendizaje". (Traducción nuestra, S.B.).

y desaciertos, pero fundamentalmente para generar una actitud positiva que impida la aplicación automatizada de técnicas y doctrinas metodológicas. De esta forma, “los usuarios de las lenguas deben reconfigurar las competencias buscando sobre todo reconceptualizarlas en el contexto que les compete.” (Houpert 2008: 45)

Queda claro que construir un Modelo de trabajo es establecer objetivos, visualizar los modos de llevarlo a cabo y fijar las competencias requeridas estableciendo cómo lograr favorecer su adquisición.

Insistimos una vez más en la importancia de que la reflexión sobre la práctica, “motor esencial de innovación” (Perrenoud 1993: 9) comience en la formación inicial y se incorpore como conducta imprescindible durante toda la carrera profesional de aquel que ha comprendido su rol dentro del marco educativo. Pero además, creemos que este modo de existencia profesional será permanente en la medida en que se priorice, desde la formación inicial, un modo o *habitus* de construcción de competencias articulado a la adquisición de saberes teóricos y no solo al acrecentamiento de conocimientos. Sin tal vinculación entre las dos instancias de un mismo trayecto formativo, se perderá el valor y el carácter científico del Modelo y su verdadera eficacia.

En efecto, de acuerdo con la visión de Houpert (2005: 6),

en toda formación la puesta en marcha de un dispositivo de *investigación-acción-formación* es a la vez hacer desarrollar un dispositivo de *reflexión-teorización-experimentación* de las prácticas. Lograr tal empresa implica realizar pausas metodológicas que requieren detenerse, reflexionar, llevar a cabo una actividad de metacognición acerca de lo que acabamos de hacer y construir. Es así que movilizar nuestros esquemas o *habitus* en situación nos llevaría a la verdadera articulación entre teoría y práctica, entre representaciones del mundo y la acción (Perrenoud 1993). Por tanto, el profesional puede obrar en las transformaciones de su propio oficio y transformarse en actor (Perrenoud 1996: 132), entendido como quien conceptualiza, analiza y ejecuta, es decir, como un operador. Tal conceptualización de la acción implica entender que hay que saber obrar con reglas que puedan ser transformadas o redefinidas –incluidas las reglas técnicas y certezas teóricas–. En este sentido, se le pide al profesional que relacione los saberes teóricos sin que ello implique ser reverente o dependiente sino, al contrario, crítico, pragmático y oportunista.

Creemos que Houpert resume en estas ideas el fundamento de la puesta en marcha de un proceso de cambio individual y colectivo, es decir, un Modelo de trabajo consciente, orientado hacia la reflexión compartida en la construcción de saberes generales y nuevos modos de actua-

ción. No priorizar este enfoque basado en la colaboración mutua de los actores volvería nuestra forma de trabajo una actividad basada en la espontaneidad y subjetividad; sería adoptar un modo de actuación sin alcance ni influencia en estudios posteriores. Debemos aclarar que no nos situamos solamente en el marco de la investigación científica, pues la reflexión es, a nuestro juicio, un estado de conciencia permanente y primordial en los distintos órdenes del quehacer profesional.

Desde esta mirada se intenta impulsar un modelo reflexivo que define a quienes trabajan con la lengua desde las distintas perspectivas teóricas¹⁴ propuestas por la lingüística del siglo XX, como “productores de saber pedagógico” (Tezanos 2007: 70). Entender esta premisa es en realidad comprender que la ciencia orienta la práctica pero al mismo tiempo esta perfecciona la teoría. Partiendo de esta base, López Serrano y Salfrant Almenares (2009) señalan la importancia de adoptar un comportamiento activo: “en educación los profesores se tienen que convertir en los principales enriquecedores de sus ciencias”. Por otro lado, agregan que el mayor logro sería “transponer las fronteras de la reproducción aplicativa de los conocimientos, hábitos y habilidades en el desempeño de

14 Consideramos en particular las corrientes desarrolladas a partir del siglo XX: Pragmática, Sociolingüística, Psicolingüística, Análisis del Discurso, entre otras.

su labor y ascender a una etapa superior de producción de conocimientos: de búsqueda creadora de soluciones y su aplicación, siempre que sea posible, en su praxis profesional”.

A continuación, para ejemplificar el modo de plasmar en la realidad una actuación adecuada, describiremos los ejes principales del Modelo Reflexivo sobre los cuales se debería trabajar, tanto a nivel individual como colectivo de modo de garantizar un cambio estructural de la actuación profesional.

Tanto Perrenoud (1993, 1996) como López Serrano y Salfrant Almenares (2009) señalan –con matices diferentes pero situando en primer plano un principio regulador similar– que la adopción del Modelo Reflexivo que han concebido posibilita:

- la articulación de la actividad teórica y práctica como principio integrador de la actividad humana, lo que permite la sistematización y organización en un todo único de la producción material y espiritual del ser humano.

- el perfeccionamiento de la competencia profesional para dar respuesta a las necesidades del “encargo social” (Ibid. 2009:2)

- la orientación hacia la concepción y estructuración de la investigación en la educación para el proceso de producción del conocimiento científico pedagógico.

- la contextualización del proceso de profesionalización a la realidad educativa que nos toca

sentando bases de una performance genuina.

Por otro lado, siguiendo el criterio de los autores, para llevar a cabo un proceso de profesionalización docente debemos tomar en cuenta cuatro ejes principales ya que el objetivo fundamental es garantizar que:

- *El “encargo social” del profesional se adapte al contexto actual.* El rol del docente es determinado de acuerdo al lugar que ocupa, con lo cual, hoy en día, el docente se ve obligado a impartir sus conocimientos solidarizándose con el avance de la TICs, además de erigirse en promotor cultural. Su deber será superarse, comprometerse con una formación permanente, participando en las capacitaciones ofrecidas por los organismos nacionales –para agilizar la puesta en marcha de un plan de capacitación permanente, se pueden establecer, año a año, cuáles serían las necesidades de los docentes– y/o internacionales.

- *La identidad profesional se consolide fomentando el “sentido de pertenencia” a la profesión.* Para fomentar este sentido de pertenencia y construir una “biografía” del docente, es necesario crear y ampliar organismos, asociaciones, entidades que difundan las voces conocidas y las nuevas experiencias. En este sentido, la participación activa de cada uno, los intercambios, las pu-

blicaciones de los trabajos realizados, garantiza toda una actividad práctico-profesional que ayuda ampliamente a delinear nuestra identidad. Pero no olvidemos que esta es doble. De hecho, poseemos un identidad única, autónoma (una parte de nuestro quehacer se desarrolla desde nuestro compromiso individual, desde las propias decisiones). Pero también formamos parte de una identidad colectiva dado que, en tanto docentes, dependemos del funcionamiento general del sistema educativo. No hay que olvidar que trabajamos en conjunto con estudiantes, colegas e instituciones; entre todos ellos se crean importantes lazos profesionales.

- *Se contextualice la formación en la realidad socio-política-económica.* Esto es, partir siempre de la realidad vivida. Debemos empezar por identificar los problemas, las necesidades sociales, estudiar lo que acontece mediante relevamiento de datos y conformar un archivo de informaciones obtenidas de modo de obtener respuestas que realmente sirvan, a corto y a largo plazo, para el contexto analizado. Esto evitaría la transposición inadecuada de modelos basados en otras realidades o simplemente desconocer nuestra propia realidad. Se deben crear dispositivos de gestión del establecimiento –diseñados no solo por las autoridades sino por los docentes mismos gracias al aporte que desde su tarea

individual hacen a la optimización global de un modelo– para organizar la agenda de trabajo, los grupos implicados, los objetivos principales a cumplir y los tiempos estipulados.

· *Se reflexione sobre la práctica para desarrollar competencias apropiadas.* Este desarrollo del pensamiento crítico que constituye la base del cambio, puede hacerse en forma individual o colectiva. Se trata de aprovechar los saberes transversales volcándolos en la práctica cotidiana y en la reflexión con los pares. Así, ponemos en marcha el caudal de recursos que poseemos para diseñar los instrumentos y los modos de trabajo; evaluar constantemente los procedimientos usados, los logros, los fracasos; realizar estadísticas sobre la base de los estudios de campo aprovechando los resultados para corregir los errores y mejorar la performance. Es importante, incluso, que se evalúe la posibilidad de diseñar un referencial de competencias –que son a la vez representaciones propias de cada cultura– adecuado al marco social que lo genera y abierto, o sea, flexible a los cambios que ese marco social pueda presentar.

4. Anclar la formación en la práctica: un principio regulador de la profesionalización

Todo profesional moviliza un capital de saberes teóricos,

procedimentales y emocionales –el *savoir-être*– (Perrenoud 1993: 8)¹⁵, los cuales no son estables; por el contrario, se acrecientan y reacomodan constantemente gracias a la experiencia y a la reflexión sobre lo que acontece.

Por otra parte, la profesionalización no consiste en una aventura en solitario, sino que más bien, como hemos visto, exige cooperación y compromiso de trabajo individual y en equipo, es decir, participación en proyectos fijados en los establecimientos, instituciones y agentes que los difunden. Es sumamente productivo velar, junto con los colegas, por una autonomía necesaria, sin dejar por ello de fomentar una “cultura de la cooperación” tal como la entiende Perrenoud (1993: 8; 1996: 154).

Otra cuestión esencial es poder servirse de los resultados obtenidos en las investigaciones –llevadas a cabo en cualquiera de los organismos o establecimientos que legitiman la producción de saber científico– para optimizar la labor docente, apropiarse de métodos que faciliten la observación, el análisis y las propuestas alternativas. Ciertamente, un nivel elevado de calificación, una identidad consolidada, la participación en una cultura común, una formación permanente, el compromiso de cooperación con los pares,

¹⁵ Se trata aquí de la formación global de la persona como miembro integrante de una comunidad con derechos y responsabilidades.

entre otros factores, liberan de posibles obstáculos el camino a recorrer y nos brindan las herramientas pertinentes para seguir apostando a la profesionalización de nuestro *métier*.

El Modelo Reflexivo debe extender la reflexión individual y compartida en construcción de saberes y en habitus de actuación de manera que aliente a los actores a profesionalizarse en lugar de convertirse en promotores de un modelo espontáneo de poco rigor científico.

Estamos convencidos de que solo los profesionales “inquiéticos” alcanzarán tal interacción a lo largo de su trabajo cotidiano y comprenderán que las dos instancias del conocimiento abordadas en este trabajo, las cuales tienen que ver con un *saber* y con un *saber-hacer*, forman parte de un mismo objetivo y un mismo proceder serio y riguroso que define la identidad del profesional. En otras palabras, todo lo esbozado hasta aquí nos permite justificar nuestro interés en redimensionar el rol del docente. En realidad, no debemos olvidar que es primordial trabajar ya en la recepción, ya en la producción de conocimiento sabiendo que evaluaremos y justificaremos todo accionar futuro a partir de estos dos lugares complementarios.

En el presente artículo hemos intentado dejar en claro que el especialista en estos campos del saber se consolida y desarrolla solo si es capaz de teorizar, en primer lugar, sobre su saber teórico; en segundo lugar, sobre

su práctica educativa. En una etapa posterior podrá así transformar esta última y reinsertarla en otros contextos como nuevo objeto de estudio y de investigación abierto a posibles cambios. El enfoque del *praticien réflexif* (Perrenoud 1996: 153) que hemos propuesto, como actor principal del Modelo Reflexivo, asumirá su profesionalización en la medida en que actúe como constructor activo, metódico y lúcido acerca de su propia teoría de la acción, es decir, identificándose él mismo como sujeto y actor, autónomo, libre, con identidad propia y, a la vez, colectiva. En suma, apostar a una transformación estructural de la actuación profesional y a una formación conveniente es apostar a un Modelo Reflexivo que debería concebirse como principio, abierto, flexible, de una formación permanente.

B i b l i o g r a f í a

Cestero Pastor, S. (2000): "Teoría lingüística actual y aprendizaje de segundas lenguas, En *Cuadernos Cervantes*, 26, pp. 38-44. En <<http://www.segundaslenguasinmigracion.org/index.php?option=com.doc>> [Último acceso: 01-06-2011]

Dabène, L. (1994): *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Coll. F Références, Paris, Hachette.

Houpert, D. (2005): "En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles?". En *Dossier Enseigner, un métier qui s'apprend*, 435, Cahiers Pédagogiques. En <http://www.cahierpedagogiques.com/article.php3?id_article=1771> [Último acceso: 01-06-2011]

López Serrano, M. y Salfrant Almenares, I. (2009): "El proceso de profesionalización del profesor de lenguas extranjeras en la educación cubana". En <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:k_ak_ENv4DEJ>

[Último acceso: 05-05-2011]

Martínez Marín, J. D. (2008): "Análisis del concepto de competencia en la formación de docentes de lenguas extranjeras en Colombia". Biblioteca digital Udea,

Universidad de Antioquía. En <<http://tesis.udea.edu.co>> [Último acceso: 10-05-2011]

Perrenoud P. (1992): "Quelle formation pour un métier nouveau?". En *Éducateur*, 17, Universidad de Genève. En <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/199210.html> [Último acceso: 01-06-2011]

Perrenoud, P. (1993): "La formation au métier d'enseignant: complexité, professionnalisation et démarche clinique". En: *Éducateur*, 17. Universidad de Genève. En <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/199303.html> [Último acceso: 30-05-2011]

Perrenoud, P. (1996): *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF Editeur, Coll. Pédagogiques

Tezanos, A. (2007): "Formación de profesores: una reflexión y una propuesta". En *Pensamiento educativo*, 41, 2, pp. 55- 75. En <http://www.oei.es/pdf/pensamiento_educativo41.pdf> [Último acceso: 29-05-2011]

Formación docente en la Universidad Nacional de Mar del Plata

A. Regueira, J. Williams, E. Caielli y L. Berardo

Introducción

A pesar de los cambios de paradigmas en materias de educación, que deberían traducirse en nuevas formas de educar a los futuros docentes (cf. Freeman, 2001; Davini et al. 2003), son pocas las propuestas innovadoras que han pasado a la realidad de las aulas. El intercambio de experiencias realizadas puede ser ventajoso para generar pro-

puestas novedosas y adecuadas a los contextos de trabajo específicos, de manera que no resulten aplicaciones mecánicas de modelos extranjeros. Las aulas argentinas imponen ciertas restricciones a los programas de formación docente que no pueden ser ignoradas.

En este trabajo queremos presentar la que consideramos una de esas experiencias: la tarea desarrollada en el Área de Formación Docente (AFD, en

lo sucesivo) del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El programa de la carrera se compone de cursos en las áreas de Lengua, Gramática, Fonología, Literatura, Lingüística, Cultura, y cursos específicos sobre Educación relativos a Teorías de Aprendizaje, Metodología, Pedagogía y Práctica Docente, y se caracteriza por la intención de integrar las diferentes áreas.

En el marco de este programa, el AFD está organizada sobre la base de los principios de trabajo colaborativo y desarrollo profesional. Hasta el presente, uno de los mayores logros ha sido el grado de cohesión interna entre los cursos que conforman el área, que no hace sino reflejar la firme creencia en la fuerza que representan los docentes trabajando cooperativamente para mejorar la situación, a veces sombría, de la educación actual en el país. Este estilo de trabajo implica crear oportunidades para la discusión reflexiva entre docentes y alumnos, no solo sobre las prácticas áulicas, sino también sobre la educación en general, y puede ser aplicado en todos los niveles del sistema educativo. Desde esta perspectiva, se intenta fomentar en los alumnos una conciencia de cooperación para la reflexión con el fin de que puedan ponerla en práctica en su carrera profesional.

El proceso a través del cual se comenzaron a plantear modificaciones en el área tiene su origen en la publicación del

modelo propuesto por Wallace (1991) para el docente reflexivo (*reflective practitioner*), que sirvió de punto de partida para comprender que el programa existente estaba más comprometido con el desarrollo de lo que el autor denomina *received knowledge* que con el de *experiential knowledge*. El primer tipo de saber, el saber recibido, se refiere a las teorías, los resultados de investigaciones, los conceptos, las habilidades y la terminología específica que se reconocen como parte necesaria del contenido intelectual de la profesión. El segundo tipo, el saber experiencial, se refiere al saber-en-acción, el conocimiento que se obtiene a través de la experiencia y la posibilidad de reflexionar sobre esa experiencia. Hasta ese momento el programa se basaba en un enfoque tradicional de la formación docente, el cual, si bien resultaba satisfactorio en algunos aspectos, no era ya adecuado para ayudar a los alumnos a zanjear la brecha entre teoría y práctica y comprender que ambos son aspectos del mismo proceso que deben ser explorados en todas sus dimensiones.

En respuesta a la preocupación por la interrelación entre teoría y práctica se consideró de fundamental importancia implementar las experiencias de observación desde el primer curso del área. A pesar de que las observaciones (tanto de clases videograbadas como de clases reales) formaban parte del programa anterior, estas

se implementaban muy tarde en la carrera especialmente durante las prácticas docentes propiamente dichas. Se comenzó entonces por incorporar observaciones en el primer curso del área sumando la observación de clases en escuelas de nivel primario y secundario e instituciones de nivel superior. Gradualmente se fue incluyendo otro tipo de prácticas, como experiencias de microenseñanza (*micro-teaching experiences*), enseñanza entre pares (*peer-teaching experiences*), entrevistas a profesores y alumnos de diferentes escuelas y contextos y presentaciones de docentes invitados que relatan sus experiencias en relación a nuevos enfoques en variados contextos. Estas prácticas, junto con clases teóricas en las que el conocimiento experiencial de los alumnos es constantemente interpelado, han permitido a los alumnos comprender la relevancia de los resultados de investigaciones, de diferentes propuestas para la enseñanza y organización de cursos y los principios que sustentan teorías lingüísticas y de adquisición de segundas lenguas. Finalmente, se incorporó como requisito la escritura de un trabajo de investigación en la forma de un proyecto de investigación-acción o un trabajo de investigación bibliográfica en algún área de interés de los alumnos cuando estos realizaban su residencia docente.

Para ilustrar el trabajo llevado a cabo en el AFD analiza-

remos ahora el esquema de observaciones y de experiencias de microenseñanza en las diferentes asignaturas y asimismo haremos referencia a las “devoluciones post-clase” durante las residencias docentes. Estas instancias han sido seleccionadas como ejemplos de nuestro trabajo, dado que representan una aproximación gradual a la práctica docente, un ejemplo de trabajo colaborativo y una manera de promover el entramado de la teoría en la práctica en cada curso.

El proceso de observación

En concordancia con el Modelo Reflexivo para la Formación de Docentes de Lengua Extranjera propuesto por Wallace, se considera la observación un paso necesario para la reflexión sobre el conocimiento experiencial. El desarrollo de la habilidad de observación en los practicantes implica reconocer el valor de la observación sistemática y organizada como un herramienta de aprendizaje para, según Genesse y Upshur (1996),

- explorar variadas realidades áulicas con el fin de prepararse para la práctica docente, a saber: diferentes grupos etarios, niveles, instituciones y contextos socioeconómicos y culturales;
- tomar conciencia de varios aspectos de la enseñanza, muchos de los cuales no han sido siquiera imaginados por los

alumnos-practicantes, como por ejemplo maneras de establecer contacto visual, aspectos de la proxemia en el vínculo docente- alumno, modos en que los vínculos se construyen y se mantienen dentro del contexto del aula y formas de enfrentar situaciones inesperadas entre otros;

- utilizar los saberes previos, el intuitivo y el recibido para analizar aspectos de la práctica docente que pueden ser observados directamente o inferidos de las acciones que tienen lugar en la clase;
- recolectar información acerca del tipo de recursos que pueden ser usados en el aula;
- reducir la brecha entre teoría y práctica.

Las asignaturas del AFD brindan oportunidades para diferentes tipos de observación directa e indirecta. En el caso de *observaciones indirectas* se hace uso de grabaciones comerciales (algunas clases grabadas acompañan los manuales de formación docente, otras son “bajadas” de la red), pero también se ha producido material propio de clases grabadas en diferentes instituciones privadas y estatales de la ciudad de Mar del Plata, las cuales muestran la realidad de nuestro contexto. En verdad, estas últimas son las más aprovechadas por los alumnos ya que representan un contexto con el cual los alumnos pueden identificarse.

La *observación directa* involucra tanto la observación

de pares como la observación de clases reales. El primer tipo puede organizarse con un alumno que hable otra lengua extranjera y esté dispuesto a dictar una clase a sus compañeros, o también con un alumno que dicte una clase de inglés, siempre en el contexto del aula universitaria. En ambos casos existe un grupo de alumnos actuando de observadores.

En el caso de las clases reales se adopta un enfoque gradual para que los alumnos logren refinar paulatinamente su habilidad para observar. La guía que los alumnos reciben para llevar a cabo la observación comprende completar cuadros y responder preguntas para escribir un informe. Las preguntas o temas en los que focalizan se relacionan generalmente con los temas teóricos de cada uno de los cursos, como motivación, estilos de aprendizaje, dimensiones de la competencia comunicativa, enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras y otros. Finalmente, cuando los alumnos toman el último curso del área, se espera que diseñen sus propias guías de observación. Junto con los cronogramas de observación, los alumnos llevan a cabo entrevistas a los docentes de los cursos y analizan los programas y materiales utilizados. Deben, asimismo, escribir informes sobre las observaciones y al finalizar reciben una devolución personal para evaluar y analizar toda la experiencia.

Siguiendo a Richards y Lockhart (1994), la observación de la práctica docente en el aula debe ser abordada en profundidad. Por eso, esta práctica se analiza con los alumnos-docentes para que la conciben como un modo de recoger información sobre la enseñanza y no como un modo de evaluarla.

A lo largo de los diferentes cursos previos a la instancia de Práctica Docente, las experiencias de observación se organizan de diferentes maneras. En la primera asignatura, son los alumnos quienes seleccionan una escuela y establecen contacto con el docente para llevar a cabo las observaciones. En las asignaturas posteriores, los cursos les son asignados en escuelas tanto privadas como estatales; las autoridades y el plantel docente suelen valorar la experiencia como muy beneficiosa para todos los participantes. El último nivel en el proceso de observación es el ligado a la práctica docente *per se*.

Experiencias de microenseñanza

La experiencia de microenseñanza (ME) es la segunda estrategia utilizada para el desarrollo del conocimiento experiencial. A pesar de que la realización de la experiencia se considere un requisito obligatorio en todos los cursos, no es utilizada para propósitos evaluativos. Entre las muchas variantes que existen para la implementación de esta práctica se ha adoptado aquella en la

que se reduce el tiempo en que el estudiante-docente está frente a la clase.

En la primera asignatura, los docentes-alumnos desarrollan una actividad de quince minutos. En la segunda asignatura enseñan dos clases completas, una en cada cuatrimestre, y en la tercera planifican y llevan a cabo tres clases seguidas. Al aumentar el tiempo frente a alumnos en la clase real aumenta también la responsabilidad de los practicantes con respecto a la experiencia docente. La guía y el control del tutor en las observaciones y planificaciones van disminuyendo gradualmente a medida que el conocimiento recibido aumenta a lo largo de los cursos del AFD.

Todas las experiencias de microenseñanza constan de cuatro etapas: observación, planificación, enseñanza y reflexión. Este enfoque reconoce el hecho que el docente-alumno, al ser inexperto, necesita observar clases para imitar ciertos comportamientos como un primer paso necesario en el desarrollo del futuro docente. Al mismo tiempo, este equipo cree que es solo a través del análisis y la reflexión que los practicantes podrán comenzar a desarrollar su potencial como profesionales plenos.

Cualquier curso de cualquier escuela puede ser el ámbito para la primera experiencia de microenseñanza. La docente del curso asigna al alumno-docente una activi-

dad de diez o quince minutos. Durante la etapa de planificación los alumnos mantienen sesiones individuales con el tutor, docente de la cátedra correspondiente. La planificación no tiene un formato específico en esta etapa; solo se deben redactar los objetivos de la actividad y cómo será implementada. La etapa de reflexión comienza cuando los docentes-alumnos escriben un diario personal sobre la experiencia y los objetivos que desearían alcanzar en próximas instancias de ME. Nuevamente, los docentes-alumnos mantienen una reunión con el tutor en la que a través del diálogo logran redefinir sus objetivos de aprendizaje. Esta primera experiencia es cuidadosamente monitoreada en todas sus etapas.

Para la segunda experiencia de ME, el contexto en que el alumno-docente desarrollará su actividad es más controlado que el anterior, ya que se seleccionan solo algunas escuelas. La responsabilidad del alumno-docente aumenta en las etapas de observación y planificación. El profesor del curso asigna un tema e, igual que en la primera experiencia, se realiza un encuentro individual con el tutor para dialogar sobre la planificación. Tampoco en este caso se requiere un formato específico. La clase debe ser grabada y el rol del compañero toma relevancia. Ambos alumnos-docentes trabajan de manera cooperativa en el dise-

ño de la clase y en la etapa de reflexión. Esta etapa comienza cuando el alumno practicante escucha la grabación primero individualmente y luego con el compañero. La experiencia de una reflexión conjunta les da la oportunidad de percibir que el desarrollo profesional puede ser emprendido de manera conjunta, en colaboración con los pares. Finalmente, se realiza un encuentro con el tutor en el que se analizan las diferencias entre las expectativas previas a la clase y lo sucedido en el aula.

La tercera experiencia ayuda a los alumnos a organizar y secuenciar actividades, explorar el proceso de planificación y enseñanza de una clase real, anticipar problemas y ensayar maneras de enfrentarlos. Es en esta tercera instancia donde la responsabilidad del alumno con respecto a la observación y planificación alcanza su punto máximo. Por otro lado, el contexto de enseñanza es el más controlado en su continuidad, dado que los alumnos-profesores solo pueden enseñar en cursos cuyos docentes mantienen un contacto fluido con el AFD. En la etapa de planificación los practicantes hacen uso de la información obtenida de la observación. Las planificaciones deben seguir el formato que se utilizará en la Residencia Docente el año siguiente. En esta oportunidad no se organizan reuniones previas para conversar sobre los planes; los practicantes deben tomar sus propias decisiones y entregar los planes

para que sean corregidos. Solo cuando el alumno ha analizado la corrección y los comentarios se lleva a cabo la reunión con el tutor. Las clases son nuevamente grabadas. El rol del compañero sigue creciendo ya que ambos alumnos-docentes se ayudan mutuamente en el diseño de las clases y en la reunión de devolución. Se fomenta la actitud de colaboración sin juicios de valor. Como cierre de la experiencia los alumnos entregan un informe final que cumple una doble función: en primer lugar, es una instancia de práctica de escritura académica; además, este informe, junto con el diario personal, se constituyen en instrumentos válidos para la reflexión. La escritura ayuda al alumno a pensar cuidadosamente sobre lo que quiere transmitir en el mensaje del informe o del diario. Se espera que el tipo de escritura del diario sea espontáneo, mientras que en el informe el contenido de las reflexiones debe ser expresado con precisión y detalle.

Práctica Docente: la observación

Práctica Docente o Residencia Docente es el último curso del área y comprende la observación, la planificación de clases, la enseñanza, discusiones post-clase y el diseño de un proyecto de investigación áulica. Las observaciones conforman una parte integral del curso y se consideran una herramienta valiosa para el posterior desarrollo profesional.

En este curso, los docentes-alumnos realizan observaciones de clases con diferentes propósitos. En primer lugar, observan aproximadamente diez clases en el curso donde desarrollarán su práctica. El objetivo es que se familiaricen con la cultura de la clase –su agenda de costumbres, rituales, patrones y movimientos– antes de tener que poner en práctica cualquier aspecto activo de su rol docente (Wajnryb, 1991). Estas observaciones le dan al docente-alumno tiempo para adaptarse y familiarizarse con la clase donde trabajarán después.

Pero la situación áulica no es la única realidad con la que se familiarizan. El primer grupo de observaciones también incluye la indagación sobre aspectos relacionados con la institución educativa en general, tales como las rutinas relativas a horarios de recreos o permisos a los alumnos para salir de clase, el rol del personal, como porteros, secretarios y otros, las reglamentaciones escolares y los recursos disponibles. Las observaciones son un recurso para explorar el ámbito educativo que brinda a los docentes-alumnos la posibilidad de una comprensión más amplia del contexto y de la influencia de las dimensiones sociales e institucionales en su práctica docente.

Los docentes-alumnos se integran gradualmente a la vida cotidiana de la institución cumpliendo también el papel de asistentes del docente

del curso. Este puede solicitar la colaboración del docente-alumno para compartir cualquier tarea durante el período de observación; por ejemplo, el monitoreo del trabajo de los estudiantes o la corrección de tareas escritas. Estas experiencias intentan brindar al docente-alumno la oportunidad de acercarse paulatinamente a la práctica docente, mientras que se construye una relación entre él y el docente del curso basada en el respeto mutuo y la colaboración.

Por último, los docentes-alumnos también observan a otros compañeros que desarrollan sus prácticas; estas observaciones tienen como propósito fomentar el trabajo cooperativo. Una de las premisas en las que se fundamenta el enfoque del área hacia la práctica docente es la naturaleza de la ayuda, es decir que se abandona la visión tradicional del docente formador como el que ayuda al docente-alumno y a este como el que recibe ayuda, para buscar establecer una relación de colaboración entre todos los participantes del curso.

Práctica Docente: discusiones post-clase

Los docentes formadores o tutores asisten a todas las clases que dicta el docente-alumno. Durante la observación de la clase el tutor registra en un cuaderno preguntas y comentarios a los que los docentes-alumnos responden después

de la clase sobre la base de su propia perspectiva personal de la experiencia. El recuerdo de algunos momentos de la clase causa a veces temor y culpa, lo que impide a los docentes-alumnos reflexionar de manera positiva y constructiva. Las preguntas del tutor intentan servir como disparador de un proceso de reflexión y autoevaluación y ofrecen al docente-alumno la posibilidad de poner por escrito un punto de vista personal, consultar bibliografía para sustentar una postura o decisión y, así, repensar la clase y analizarla desde múltiples perspectivas. Las preguntas obligan al docente-alumno a tratar de recordar los detalles de un hecho particular e investigar las razones que lo ocasionaron. Los docentes-alumnos responden las preguntas con la ayuda de sus compañeros, por lo que se generan múltiples comprensiones de cada momento de la clase a la luz de varios marcos teóricos diferentes.

Una vez que el docente-alumno responde las preguntas se lleva a cabo la discusión post-clase donde cada participante, tutor, docente-alumno y compañero observador, desempeña un papel diferente a medida que se desarrolla el encuentro. La primera persona que hace comentarios o plantea observaciones es el compañero que observó la clase, quien también colaboró previamente en el diseño del plan. A partir de estas primeras apreciaciones se discuten las preguntas

y respuestas que se registraron en el cuaderno. El tutor intenta interpretar las comprensiones y visiones que sustentan las respuestas del docente-alumno sin hacer juicios de valor ni intentar dirigir la discusión. Evita hacer comentarios generales para abocarse a cada aspecto de la clase en particular en relación con cada participante del proceso.

Los resultados y derivaciones de las discusiones post-clase son variados. A veces, el docente-alumno descubre aspectos de su práctica sobre los que le gustaría trabajar, y entonces se define una agenda de observación para las clases subsiguientes. Otras veces, el tutor sugiere lecturas sobre ciertas cuestiones o temas que resultan de interés. También se analizan modificaciones para clases futuras y entonces se comparten ideas en un clima de colaboración. Estas sesiones de trabajo pretenden evitar la aplicación de técnicas preestablecidas para lograr una apreciación crítica de la relación entre los problemas y las posibles soluciones como una forma de cuestionamiento continuo y de práctica flexible (Widdowson, 1990).

Creemos firmemente que el proceso iniciado en el primer curso del AFD todavía se encuentra en desarrollo cuando los alumnos llegan a la residencia. Aunque algunos alumnos a veces recaen en el uso de viejos hábitos influidos por experiencias previas, durante la residencia tienen la oportu-

nidad de cuestionar sus propias creencias, sus saberes previos y su incipiente saber experiencial, y empezar a construir su propio ser como docentes. La meta del enfoque del área es que los alumnos reflexionen y sean críticos de su propia experiencia como docentes-alumnos. Nos preocupa el desarrollo de los alumnos en el presente, con la posibilidad de aplicar su capacidad crítica sobre su propia experiencia como docentes-alumnos ahora. Solo así podrán desarrollarse como profesionales reflexivos en el futuro.

B i b l i o g r a f í a

Davini, C., A. Alliaud, L. Vezub (2003): *De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.

Edge, J. y K. Richards (eds.) (1993): *Teachers Develop Teachers Research*. Oxford: Heinemann.

Freeman, D. (2001): "Second Language Teacher Education", en R. Carter y D. Nunan (eds.): *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press.

Genesse, F. y J. Upshur (1996): *Classroom-Based Observation in Second Language Education*. Cambridge University Press.

Richards, J. y Ch. Lockhart (1994): *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.

Wajnryb, R. (1992): *Classroom Observation Tasks*. Cambridge University Press.

Wallace, M. (1991): *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge University Press.

Widdowson, H.G. (1990): *Aspects of Language Teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.

Woodward, T. (1992): *Ways of Training*. Singapur: Pilgrims Longman.

Reseña

Laura D'Anna

Reseña de G. Pampillo, F. Aren, I. Klein, A. Méndez, T. Vernino: *Escribir: antes yo no sabía que sabía*. Buenos Aires: Prometeo, 2010, 263 páginas. ISBN 978-987-574-387-8

Cómo se enseña a escribir? Escribir para poder contar el mundo, entender la búsqueda y el destino del hombre, dice Ricoeur: “el discurso quiere, en todos sus usos, llevar al lenguaje una experiencia, un modo de vivir y de estar-en-el-mundo que le precede y pide ser dicho.”¹

El trabajo de Gloria Pampillo, Fernanda Aren, Irene Klein y Teresita Vernino describe el proyecto de enseñanza de los procesos de escritura diseñado y puesto en práctica en el marco de la cátedra Taller de Expresión I de la carrera de Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. La descripción

1 Ricoeur, Paul, “Narratividad, fenomenología y hermenéutica” en *Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur*, Madrid: Universidad

Autónoma de Madrid, Cuaderno Gris, trad. de G. Aranzueque. Gabriel ARANZUEQUE (ed.) (1997)

busca dar cuenta simultáneamente del recorrido de los docentes y del de los alumnos.

Por un lado, este libro se inscribe en el conjunto de producciones acerca de la enseñanza de la escritura en nivel superior. Por el otro, aparece como novedoso en el ámbito académico el punto de partida: las autoras, antes que delinear un 'deber hacer', comprometen la motivación, el deseo, lo que está dormido, el "no saber". Escribir -tal como se afirma en la contratapa- no es algo "reservado solo para los letrados [...]. Los que nunca escribieron para saber, consolarse o crear suponen que con rígidas metodologías podrán aprender a escribir."

El título del libro también hace alusión al constructo metacognitivo, incorporación esencial en las prácticas del Taller: "antes yo no sabía que sabía", antes yo no era consciente de lo que tenía que hacer ni de mis estrategias para lograrlo; ahora sí. Y esta es la hipótesis de la investigación: "el conocimiento y desarrollo consciente de los propios procesos o capacidad metacognitiva es una clave para mejorar el proceso de la escritura" (p. 78).

En la introducción, Gloria Pampillo traza el recorrido teórico de la cátedra Taller de Expresión I desde su inicio en 1987: teoría literaria, análisis del discurso, teoría de los procesos redaccionales de C. Maseron, el modelo de L. Flower y J. Hayes, los dos modelos de C. Bereiter y M. Scardamalia,

la teoría de Paul Ricœur. Aclara que se adopta una actitud creativa ante la teoría tomando lo que constituye un incentivo para la escritura, y destaca la importancia acordada a la reflexión metacognitiva, así como a la conciencia de la dimensión epistemológica de la escritura (Ricœur), que se afianza con el "giro narrativo" del Taller en 1999.

En la primera parte, "Introducción: orígenes y fundamentos", la compiladora reporta la evolución de las construcciones teóricas con las que dialogaron las autoras. Así, el capítulo I, "El movimiento de los procesos de escritura", parte del movimiento de liberación de la escritura como proceso, recorre diferentes etapas hasta llegar al enfoque sociocognitivo pasando por la teoría cognitiva social de Flower (1994), integrando el concepto del auditorio como el componente más poderoso del contexto social (la *Nueva Retórica*, de Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989) y el concepto de comunidad discursiva (Bazerman 1988, Swales, 1990) que incluye escritores, lectores, textos y contextos sociales en su interacción natural. Esta última perspectiva supone introducir a los estudiantes en la comunidad de discurso, tomar conciencia disciplinar del papel de la escritura en la universidad. Escribir, reflexiona Pampillo, no es algo que se pueda enseñar aisladamente, sino que "es una responsabilidad educativa del cuerpo de profesores como to-

talidad" (p.49). Y propone crear cursos de escritura basada en el contenido como medio para lograr la interacción con el material y con los otros estudiantes.

El capítulo II, "La investigación de los procesos de escritura a partir de los años 80", ofrece un análisis detallado de la teoría de J. Hayes y L. Flower (1980), de los dos modelos de C. Bereiter y M. Scardamalia (1987), y de la crítica de L. Flower a su propio modelo con Hayes (1989-1993). Las conclusiones: estimular las habilidades metacognitivas (Flower) y hacer practicar con asiduidad los tipos de tareas de escritura que desarrollan las destrezas de transformar el conocimiento, y no solo de repetirlo, en un proceso dialéctico de reflexión (Bereiter y Scardamalia). A su vez, la autora nos hace comprobar las similitudes entre la evolución de las prácticas didácticas del Taller de Expresión², por un lado, y la teoría y las prácticas propuestas por L. Flower en su reformulación, por el otro. Estas similitudes tienen que ver con la conciencia de la situación retórica, las estrategias para adaptarse al auditorio (deconstruir el lugar del docente como único receptor) y la confección de un plan del texto (aunque sea luego modificado o abandonado).

Esta primera parte tiene un Apéndice que se explaya sobre los protocolos, instrumento que

2 "Función de los textos metacognitivos en la producción de ensayos académicos". Proyecto UBACyT 2004-2008. Directora: Gloria Pampillo. Codirectora: Liliana Lotito.

la cátedra toma de varios autores de la vertiente cognitiva pero que va adecuando a sus prácticas didácticas. Se trata de un texto posterior al escrito, de género narrativo o simple “toma de notas”, de lenguaje casi coloquial, que tiene función metacognitiva y afectiva. Involucra todo el cuerpo, dice Pampillo, sus objetivos son valorar la propia escritura así se trate de notas, borradores o textos definitivos.

La segunda parte (escrita por Alicia Méndez e Irene Klein) “Narración, Autobiografía y relatos de vida” constituye un testimonio de dos de las tareas de producción escrita desarrolladas por los alumnos del Taller.

Méndez describe, en “El autobiógrafo y sus preguntas” (capítulo III), uno de esos primeros textos a resolver en el Taller, la autobiografía. Esa práctica, como cualquier narración (el esfuerzo humano por copiar la acción y hacerla comunicable, según Ricœur), supone tres estadios: la experiencia práctica, la composición de la trama y la lectura. Y se constituye en una práctica válida desde el momento en que permite introducir aspectos esenciales: un texto es un dispositivo retórico, su sentido se construye en el círculo creado por el texto y su lectura, puede crear identificación emocional, intenta explicar lo que es extraño y perturbador. Empezar a considerar “las dificultades, las dudas, los vacíos de sentido como un problema, no de ín-

dole personal, sino epistemológica” (p. 114).

Klein es la responsable del capítulo IV, “El relato de vida”, en el que describirá los descubrimientos del Taller en la instancia de producción del escrito “relato de vida”. Es la ocasión para abordar la teoría de Paul Ricœur así como lo que significa el “giro narrativo”, que enfatizó la dimensión simbólica de la narración. No hay transparencia, todo relato es ficción, por testimonial que sea. Y lo que se lee o se estudia en las ciencias humanas son discursos, relatos, el modo en que describimos la realidad. “Cuando se dejan de escuchar los relatos de manera ingenua, se inicia la tarea de investigación” (p.131).

La tercera parte, “La escritura en proceso. Una investigación”, alberga un interesante abordaje de la metacognición, capítulo (V) escrito a tres voces: Fernanda Aren, Gloria Pampillo y Teresita Vernino. Después de presentar a los clásicos pioneros J. Flavell (años 70, metacognición y memoria), Anna Brown (años 80, metacognición y lectura), Flower/Hayes y Bereiter/Scardamalia (metacognición y escritura), las autoras sintetizan la capacidad metacognitiva como la toma de conciencia acerca de los propios procesos de aprendizaje, cómo funcionan, cómo optimizar su funcionamiento y control. Todos concuerdan, dicen las tres, en la posibilidad de distinguir el conocimiento de la cognición (componente declarativo) del control o regulación

de la cognición (componente procedimental). Ahora bien, las autoras proponen el aprendizaje autorregulado, en el que el alumno sea capaz de dirigir su propio aprendizaje y la metacognición constituya uno de los componentes básicos, así como los procesos motivacionales y comportamentales. Respecto de la motivación, por ejemplo, que el escrito responda a una demanda real es uno de los puntos fundamentales de la escritura en el Taller.

Llegando al final, en el capítulo “El ensayo”, Aren y Vernino (cap. VI) incluyen una antología de ensayos de algunos alumnos a la vez que reconstruyen a partir de varias lecturas (de autores tales como Adorno, Giordano, Barthes, Sarlo) las características del género, siempre confrontando la teoría con los escritos de los alumnos, alimentados a su vez por las lecturas y prácticas anteriores. Así, el ensayo aparece como un texto incómodo, riesgoso, tentativo, ambiguo, que desafía la tradición: es la escritura de una búsqueda. La tarea a resolver es un ensayo sobre la ciudad, que cuenta como material auxiliar bibliografía acerca de la ciudad y reflexiones acerca de la fotografía (dado que los estudiantes deben utilizar una o varias fotos como punto de partida). En el proceso de esta práctica de escritura los estudiantes pasan por las instancias de resolver problemas como la inclusión de otras voces (dentro de esta instancia, la incorporación del epígrafe), el

final, la inclusión de la foto, la subjetividad, y demás elementos del discurso.

Los contenidos teóricos siempre hacen referencia a las producciones de los alumnos en el mencionado Taller. Todo el libro está redactado de manera que los conceptos vertidos nos

llevan ya a los testimonios de los procesos (protocolos), ya a las producciones-tareas que deben escribir los alumnos (autobiografías, relatos de vida, ensayos sobre la ciudad). Así, partiendo de un conjunto de referencias teóricas sólidas y variadas, y analizando protocolos y textos

definitivos, las autoras logran que el lector de esta obra asista a los modos variados y variables de adquisición de una estrategia y la (re)construcción de un conocimiento por parte de los estudiantes. Cabe agregar que cada capítulo del libro culmina con una generosa bibliografía.