

# Lenguas *Vivas*

Como mandan los cánones.  
¿Cómo mandan los cánones?

## ESCRIBEN

Daniel Link	Fernanda Cano	Roland Berbig	Márgara Averbach
Juan Jesús Zaro	Verónica Storni Fricke	Ana Lía Regueira	Flavia Cilia
Cecilia Magadán	Adrián Azrak	María Alejandra del Potro	Graciela Del Río
Andrea Di Virgilio	Julieta Campos	Nancy Mele	Karina Puente
Griselda Mársico	Florencia Millán	Eugenia Pérez Alzueta	

## TRADUCEN

Julia Giser	Lucía Dorin	Marina Cemsak	María del Socorro Cinconegui
Victoria Inés Driussi	Mariana de la Faba	Anahí Portela	

# Lenguas Vivas

Número 15. Diciembre de 2019.

REVISTA DEL INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR  
EN LENGUAS VIVAS "JUAN RAMÓN FERNÁNDEZ"  
ISSN 2250-8910 [VERSIÓN ONLINE]

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

## *Directora*

Patricia Altamiranda

## *Coordinación general*

Secretaría Académica del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"  
Prof. Mónica Herrero

## *Editor*

Uwe Schoor

## *Comité de Redacción*

Sergio Etkin  
Paula Grosman  
Cecilia Magadán  
Griselda Mársico  
Olga Regueira

## *Consejo Consultivo*

Cristina Banfi  
Roberto Bein  
Martina Fernández Polcuch  
Patricia Franzoni  
Estela Klett  
Lorrain Lcdwith  
Elena Marengo  
Florescia Miranda  
Rosana Pasqualc  
Florescia Perduca  
Patricia Willson

## *Diseño y diagramación*

Alejo Hernández Puga

## AUTORIDADES

### *Rectora*

Patricia Altamiranda

### *Vicerrectoras*

Prof. Lorena Justel  
Prof. Fabia Arrossi

### *Secretaría Académica*

Prof. Mónica Herrero

### *Consejo Directivo*

Paula López Cano  
María de los Ángeles Rodríguez  
Lucía Inés Dorin  
Florescia Perduca  
Paula Galdeano  
Guillermo Hortas  
Mariángelcs Viqueira Gabarain

Juliana García  
Andrea Forés Tacca  
Surya Martínez Bek  
Marta Edilia Fanti  
Paula Lucía Cuadrado  
Santiago Javier Corchero  
Nicolás Adrián Penillas  
Ailín Painé Liberman Ares

Miriam Bogossian  
Ursula Rucker  
Bárbara Poey Sowerby  
Daniel Ferreyra  
Cecilia Bertrán  
Silvia Firmenich  
Camila Nijensohn  
Alejandra Ceretti  
Agustina Peña

Yanina Durán  
Mercedes Ferrari  
Nathalie Espinoza Martínez  
Lourdes Anabella Figueroa  
Carolina Barba  
Victoria Higuera  
Carolina Torres

## Como mandan los cánones. ¿Cómo mandan los cánones?

5 Editorial

### *Dossier: Canon*

- 10 **Canon contra archivo**  
*Daniel Link*
- 26 **De canon y cánones**  
*Fernanda Cano*
- 34 **Entre Klagenfurt y Rheinsberg**  
Duelo literario y escritura de la ciudad  
Tesis sobre la cuestión de los premios de literatura  
*Roland Berbig*
- 47 **Lo que hace el canon**  
Cinco notas de una lectora anticanónica  
*Márgara Averbach*
- 59 **Vicisitudes de Shakespeare en su recepción  
y traducción en España (1764-1900)**  
*Juan Jesús Zaro*
- 73 **Traducir el canon**  
Shakespeare y los estudios de traducción feminista  
y queer  
*Verónica Storni Fricke*
- 85 **¿Libros de texto o textos sagrados?**  
El poder de los libros de texto en la enseñanza  
del inglés  
*Ana Lía Requeira y Flavia Cilia*
- 96 **El canon, según las aulas del Lenguas**  
*Cecilia Magadán*

### *Artículos*

- 102 **Sobre la formación docente  
para la filosofía de la inclusión en Argentina**  
*Adrián Azrak*
- 115 **Legitimando perspectivas y prácticas locales**  
Producción de conocimiento pedagógico personal  
en el profesorado de inglés de la UNMdP  
*María Alejandra del Potro, Graciela Del Río,  
Andrea Di Virgilio*
- 128 **Contrainformación, rabia y consciencia**  
La red Contra Info y sus traductorxs anarquistas  
*Julieta Campos*

## Como mandan los cánones. ¿Cómo mandan los cánones?

### *Traducciones*

- 140 **La traducción y sus discursos**  
*Antoine Berman [Traducción: Lucía Dorin]*
- 151 **La lengua, las solicitudes de asilo  
y el orden nacional**  
*Jan Blommaert [Traducción: Marina Cemsak,  
María del Socorro Cinconequi, Victoria Inés Driussi,  
Mariana de la Faba y Anahí Portela]*

### *Experiencias*

- 175 **La narración oral en el aula de inglés**  
*Nancy Mele*

### *En debate: lenguaje inclusivo*

- 179 **Todos y todas, nunca; todes, jamás**  
Cómo el uso del lenguaje inclusivo normalizó  
el todos y todas  
*Karina Puente*

### *Críticas*

- 181 **El aporte mexicano a la construcción  
de un canon filosófico en español**  
Reseña de Nayelli Castro: *Hacerse de palabras.  
Traducción y filosofía en México (1940-1970)*  
*Griselda Mársico*
- 186 **Resultados parciales de un quehacer  
en movimiento**  
Reseña de Ana María D'Amore y Nayelli Castro  
(coord.): *Latinoamérica traducida: aproximaciones  
recientes desde un campo en construcción*  
*Florencia Millán*
- 191 **Despejar el exilio: traducción, memoria y crítica**  
Reseña de Alejandrina Falcón: *Traductores del  
exilio. Argentinos en editoriales españolas:  
traducciones, escrituras por encargo y conflicto  
lingüístico (1974-1983)*  
*Eugenia Pérez Alzueta*

*El contenido de los textos y los puntos de vista expresados en los artículos, entrevistas y reseñas publicados en la Revista Lenguas V;vas y en el Suplemento "El Lenguas": Proyectos Institucionales son exclusiva responsabilidad de sus autoras y autores.*

## Como mandan los cánones. ¿Cómo mandan los cánones?

Qué nos guía al momento de buscar los “grandes” nombres, los textos “importantes”, las “grandes” obras para traducir, las “buenas” traducciones de la literatura mundial y de las “grandes” obras no literarias (de la filosofía, del psicoanálisis, de la sociología)? fue la pregunta que formulamos en la convocatoria para este número. ¿Cuáles son los mecanismos que se ponen en juego, por ejemplo, a la hora de fijar “contenidos mínimos” vinculantes para un

plan de estudios o de redactar los programas de una asignatura como Literatura?

En una primera aproximación –por cierto, casi tan bienintencionada como ingenua–, la formación del canon se puede ver como el resultado de un conjunto de operaciones efectuadas sobre producciones culturales que a todas luces merecen ser guardadas. De modo que, aportando su grano de arena, los cánones confieren estabilidad a las comunidades para las cuales fueron concebidos. Tienen una función

integradora. ¿Por qué se puso de moda, entonces, cuestionarlos?

Para sondear el terreno, he aquí una docena de apuntes, tomados en distintos estadios del trabajo de redacción de este número (un conjunto que –mal que me pese– no logré limpiar del todo de perogrulladas):

- Estamos rodeados de cápsulas de canon: un *Centro Cultural Borges*, un *Instituto Goethe* en Buenos Aires, separados por apenas cuatro cuadras. En una de las grandes tiendas de Madrid hay una librería con un estante reservado para *Biblias y Quijotes*.
- A pesar de la divulgación exitosa, un canon no necesariamente lleva a más lecturas (en la mayoría de los casos, alcanza con tener la colección de premios Nobel en la biblioteca del living).
- A la hora de armar una lista de obras y autores, no importa con qué finalidad, cuando uno supuestamente sigue sus propios criterios, en algún momento empieza a sentir la presión que el canon ejerce sobre la “libertad de elección”.
- El sistema literario es un aparato con un metabolismo exigente: año a año devora la literatura joven. La novela anual del siglo tiene poco tiempo para conquistar su pertenencia al canon. Las victorias de la literatura entrante suelen ser de poca duración: después de la Feria del Libro es antes de la Feria del Libro.
- Como lo muestran miles de historias de la literatura, lo no clasificable queda afuera. El canon no ama al solitario.
- Los cánones no viajan solos: en muchos

casos, el buen nombre del formador los acompaña, como sello de calidad para la comercialización de las 30, 50 o 100 novelas que uno debería conocer, poseer o (incluso) leer.

- A quienes se ponen a lidiar con un canon, les espera una lección: el adversario principal no es el propio canon, sino el ejército de intérpretes consagrados que lo cuidan.
- Para las sociedades abiertas, que buscan la convivencia de culturas, el canon, con su rigidez, puede ser una amenaza. Lejos de ser inclusivo, integra solamente lo que le obedece. Sin pedir permiso enseña la redundancia, a tal punto que nos *obliga a decir* lo que el canon no se cansa de repetir.
- Hay que aprender a *hacerle trampas* al canon.
- “Aquí, en el margen, en el margen del canon, no hay reglas que cumplir, ni jueces que complacer, ni halagos que buscar, ni aplausos que dar [...], aquí, en el margen, en el margen del canon, sólo puedo hacer lo que me da la gana...” (David C. Róbinson O., Panamá, biólogo y escritor, en su blog *Al margen del canon*).<sup>1</sup>
- El himno “Patmos” de Hölderlin alberga una promesa: donde hay peligro también crece lo que salva.<sup>2</sup> Donde reina un canon, nacerán los contracánones.
- De vez en cuando, muy de vez en cuando, *los procesos (aduaneros) de canonización* (cf. Link) merecen agradecimientos: es preci-

---

1 URL: <<http://david-al-margen-2011.blogspot.com>> [Último acceso: 24-11-2019].

2 “Wo aber Gefahr ist, wächst / Das Rettende auch” (Friedrich Hölderlin: “Patmos”).

samente el aduanero el que en la balada le arranca su sabiduría anticanónica al sabio autor del libro *Taoteking*.

¿Cómo seguir? Ni rendir culto a los cánones ni demonizarlos, sino someterlos a un análisis meticuloso que nos permita averiguar cómo funcionan, que nos acerque a una toma de conciencia del fenómeno.

\*

Las primeras cuatro colaboraciones se dedican al canon literario. Daniel Link describe la tensa relación entre el canon y el archivo. Analiza el poder represivo, incluso destructivo, del canon en el sistema literario: el canon estetiza, monumentaliza, desterritorializa y homogeneiza.

Fernanda Cano, por su parte, advierte sobre la fatiga causada por la periódica aparición de la palabra *canon* en las instituciones educativas, donde parece obedecer a una forma particular de la ley de la inercia. Si se renuncia al derecho de reformarlo, las decisiones sobre qué dar a leer se toman igual, pero no necesariamente por parte de las autoridades competentes.

En su artículo, Roland Berbig indaga una de las pocas formas genuinas de mecenazgo aún hoy existentes: los premios, un factor muy importante del sistema literario que, a su vez, es un medidor de canonización por excelencia. Como trabaja sobre los premios otorgados en la década inmediatamente posterior a la reunificación alemana, también logra arrojar luz sobre las implicaciones políticas de este tema.

Márgara Averbach, lectora anticanónica convencida, trabaja sobre obras de los autores afroestadounidenses y amerindios, general-

mente marginalizados por un sistema literario que prefiere autores WASP (blancos, anglosajones, protestantes).

Las dos colaboraciones que siguen se ocupan de la relación entre canon y traducción. La primera es de Juan Jesús Zaro, quien indaga la resistencia a la recepción y traducción de Shakespeare en España entre 1764 y 1900.<sup>3</sup>

Shakespeare también es el objeto de estudio de Verónica Storni Fricke. El tema de su artículo es la investigación de cómo se traduce el canon, en este caso desde la perspectiva particular de los estudios de traducción feminista y queer.

Las últimas dos colaboraciones sobre el canon están dedicadas a su vínculo con la enseñanza. La investigación de Ana Lía Regueira y Flavia Cilia se centra en el poder que detentan los libros de texto, a menudo importados, en la enseñanza del inglés.

Cecilia Magadán, por su parte, presenta algunas reflexiones sobre los resultados de una breve encuesta, pensada como primer sondeo sobre el lugar de las lecturas canónicas y del uso del término *canon* / *canónico* por parte de nuestros colegas docentes del IES en Lenguas Vivas.

\*

En lugar de limitarnos a un solo tema –el del dossier–, en la convocatoria para el número 15 invitamos por primera vez a hacer también otras propuestas. Eso nos dio la posibilidad de

---

3 En *Lenguas Vivas* 14, Claudia Fernández Speier reseñó *De Homero a Pavese. Hacia un canon iberoamericano de clásicos universales*, de Juan Jesús Zaro y Salvador Peña (eds.), Kassel: Edition Reichenberger, 2017.

ampliar el espectro de temas tratados, mostrando más facetas del perfil de nuestra revista.

Ante la necesidad de avanzar hacia una aplicación consecuente del concepto de *educación inclusiva* en el país, Adrián Azrak analiza el estado actual de su puesta en práctica, con un enfoque especial en la preparación de los docentes para esta tarea; un campo donde queda mucho por hacer.

María Alejandra del Potro, Andrea Di Virgilio y Graciela Del Río analizan en su artículo el impacto que tienen los modelos hegemónicos de enseñanza del inglés, concebidos en los países de habla inglesa, en la formación docente de la UNMDP y optan por las perspectivas y prácticas locales en la generación de conocimiento pedagógico.

Julieta Campos, por su parte, se dedica a un fenómeno relativamente reciente: centrándose en la red Contra Info, indaga la función de la traducción militante y de sus agentes en un activismo social que persigue sus objetivos, a menudo de un interés global, a través de internet.

## Traducciones

La decisión de incluir traducciones en la revista nació de una particularidad de la formación de traductores en el IES en Lenguas Vivas: en el último tramo de su carrera, los futuros traductores cursan la *Residencia de traducción*, donde trabajan con un encargo real en condiciones que se asemejan a las de la práctica profesional. Los resultados suelen ser muy buenos, de allí nuestro interés en difundirlos, al tiempo que fomentamos la diseminación de textos cuya importancia amerita su conocimiento entre el público hispanohablante.

Para esta edición de la revista elegimos *La traducción y sus discursos* de Antoine Berman, ciertamente un texto canónico en su campo, traducido del francés por Lucía Dorin, y *La lengua, las solicitudes de asilo y el orden nacional* de Jan Blommaert, un artículo sobre un tema de interés global: el autor documenta un caso en el que dos versiones contrapuestas de la sociolingüística llevan a respaldar o rechazar una solicitud de asilo en el Reino Unido. La traducción del inglés es de Marina Cemsak, María del Socorro Cinconegui, Victoria Inés Driussi, Mariana de la Faba y Anahí Portela.<sup>4</sup>

Para las secciones especiales estrenadas en el nro. 14 recibimos otras dos contribuciones: Nancy Mele comparte una experiencia en el aula de inglés, donde les hace descubrir a sus alumnos el rendimiento pedagógico de la narración oral. Para la sección “En debate: lenguaje inclusivo”, la estudiante Karina Puente reacciona en su ensayo a la normalización del “todos y todas”.

Cerramos la revista con tres críticas. Los primeros dos libros reseñados pertenecen a la meritoria colección *T de traducción*, que publica Bonilla Artigas Editores (México) desde 2014. En esta oportunidad, Griselda Mársico reseña el número 5: *Hacerse de palabras. Traducción y filosofía en México (1940-1970)*, de Nayelli Castro. Del número 7: *Latinoamérica traducida: aproximaciones recientes desde un campo en construcción*, de Ana María D’Amore y Nayelli Castro (coord.), se ocupa Florencia Millán.

---

4 La traducción de la colaboración de Roland Berbig en el presente dossier, de Julia Giser, también fue realizada en el marco de la Residencia de traducción, en este caso del Departamento de Alemán.

También el tercer título pertenece al campo de los estudios de traducción. Se trata de la tesis doctoral de Alejandrina Falcón, reescrita y publicada ahora en forma de libro: *Traductores del exilio. Argentinos en editoriales españolas: traducciones, escrituras por encargo y conflicto lingüístico (1974-1983)*. La reseña es de Eugenia Pérez Alzueta.

Como siempre, nuestro objetivo ha sido desplegar un abanico de textos capaces de despertar el interés de nuestros lectores, como aporte de nuevos conocimientos, fuente de inspiración o motor de intervenciones críticas. Nuestra casilla de mail [revistalenguasvivas@gmail.com](mailto:revistalenguasvivas@gmail.com) está abierta a las reacciones del público.

# Canon contra archivo

Daniel Link

UBA-UNTREF

**E**n nuestro universo literario (global, mercantil, fetichizado) hay un momento de canonización irresistible, que es como una apoteosis en su sentido exacto, la divinización (cuya contrapartida es la destrucción de la previa naturaleza humana): el Premio Nobel.

Esa transformación de una experiencia estética en una obra de una cualidad indiscutiblemente superior es la quintaesencia de la canonización. Tal vez por eso en 1969, cuando se le

otorgó esa distinción, Samuel Beckett calificó a ese acontecimiento como una “catástrofe”.

De modo que las relaciones que un escritor determinado (Beckett, en este caso, pero solo como ejemplo) entabla con el canon significa toda una poética o, si se prefiere, todo un modo de relacionarse con la literatura en su conjunto.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Tanto Edward Said en *Beginnings: Intention and Method* (Nueva York: Basic Books, 1975) como Harold Bloom en *La angustia de las influencias* (Caracas: Monte Ávila, 1977)

¿Qué sabemos del canon, entendido como objeto no tanto de una sociología de la literatura sino de una teoría de las relaciones (políticas) de dos conjuntos de diferente orden: la experiencia literaria singular y la obra (universalizante)?

En *El canon occidental*, su más abierto propagandista, Harold Bloom, intenta restaurar el *ancien régime* del canon, donde las obras valen por un valor (estético) intrínseco, indiscutible e invariable:

originalmente el canon significaba la elección de los libros en nuestras instituciones de enseñanza, y a pesar de la reciente política de multiculturalismo, sigue siendo pertinente la pregunta sobre el canon: ¿Qué intentará leer el individuo que todavía desea leer, en esta última etapa de la historia?<sup>2</sup> (Bloom 1994: 15)

Es, un poco, la pregunta que, como pedagogos, nos hacemos nosotros cada mañana, pero Bloom no duda en contestarla en los términos del *ancien régime: nosotros decidimos*, ustedes obedezcan.

O sea que, a la vuelta del milenio (en 1994) Bloom se erige en el patriarca de la selección y la ordenación de las obras, “a pesar del multiculturalismo”, a pesar del feminismo, del movimiento LGBT, de las políticas afirmativas, de las minorías étnicas, de los usos inclusivos del lenguaje, etc. Lo hace en nombre de un hipotético “individuo que desea leer”, una figura abstracta que hay que educar, antes de

---

han planteado modelos de relación entre una obra en proceso y la literatura en su conjunto.

2 La traducción del fragmento corresponde al autor de este trabajo.

que la historia se cierre del todo (en su “última etapa”).

Nadie puede leerlo todo, aunque solo se dedique a eso. Ese enunciado, incontestable, invoca una propiedad de la memoria humana, porque bien sabido es que el que recuerda todo, no tiene memoria (Funes, el memorioso, es un idiota). Y afecta, por lo tanto, a la noción de recuerdo, olvido y amnesia propia del archivo, que retomaré más adelante.

La vanguardia histórica, que nos precedió en nuestro mismo malestar en relación con los procesos (aduaneros) de canonización, trató de reconstruir el canon desde sus mismas bases. Blanchot, por ejemplo, heredero del malestar vanguardista, ponía en el centro del canon a Sade, siguiendo la lección de los surrealistas. Para Bloom también eso debe ser impugnado. El centro del canon es para él Shakespeare. Y toda la literatura occidental se ordena en relación con esa “obra”.

El canon<sup>3</sup> supone, pues, procesos de selección, atribución de propiedades y de modelización, lo mismo para los santos y las divinidades que para los textos.

Un texto o una vida no serían particulares, sino que son *particularizados* por un proceso de investimento de sentido. La *particularización* afecta a la vida, o al texto, de modo que esa vida y ese texto resulten representativos y ejemplares. Los textos canónicos representan “el espíritu de una época” o una manera de articular vivencias y sentidos, o también un ejemplo (positivo o negativo). Algo del orden de lo

---

3 Retomo a continuación algunas cosas que escribí a propósito de Rodolfo Walsh.

singular (la vida vivida, el texto escrito) debe particularizarse, y mediante ese proceso de particularización se vuelve universal (participa de lo universal: “el canon occidental”). Así, la historia consagra una obra.

El canon opera selectivamente: ese escritor, pero aquel no. Ese libro, pero no aquel. Y es a partir de un complicado juego entre normas y valores estéticos que se decide el ingreso al canon.<sup>4</sup> Pero el canon, además, atribuye propiedades, *modeliza*. El texto canónico es un modelo de actividad, una estrella que nos guía en la oscuridad de la noche.

En un doble sentido, el canon *clasifica*: asigna un lugar, una posición, una clase. Pero también transforma en *clásico*. Nada más universal (pero a la vez nada más particular) que el clásico. La clasificación se realiza de acuerdo con un *ordo*, que no es solo posicional, sino jerárquico. Hay órdenes (entre los dioses, entre los santos, entre los ángeles, también entre los textos), y podría decirse que el clásico ocupa la jerarquía de primer orden dentro del canon. El clásico es irrepetible y es por eso que se propone como un modelo definitivo y para siempre, aun cuando queramos que el canon esté

---

4 El más comprensivo trabajo sobre la dialéctica de valores, normas y funciones en el arte es el de Jan Mukarovsky, “Función, norma y valor estéticos como hechos sociales” (en *Ensayos de estética y semiótica del arte*. Barcelona: Gustavo Gili, 1978). Jacques Derrida, en “Ante la ley” (incluido en *La filosofía como institución*) retoma algo confusamente el texto clásico de Mukarovsky. Beatriz Sarlo ha pensado el problema en relación con contextos más actuales en “Valores y mercado” (en *Escenas de la vida posmoderna*. Buenos Aires: Ariel, 1994).

sujeto a revisiones, modificaciones, disputas y aniquilamientos.

El ejercicio de Gabriela Cabezón Cámara, que en *Las aventuras de la China Iron* le da la voz a la mujer de Martín Fierro, el héroe del poema canónico de la patria, supone una impugnación de la matriz sexista del canon. Por otro lado, esa operación (aunque con otra potencia imaginaria) estaba ya prevista (escrita) por Jorge Borges en “El fin” y “Biografía de Tadeo Isidoro Cruz”, lo que, lejos de disminuir la potencia de la novela de Cabezón Cámara, la coloca en la tradición de quienes escriben *contra* el canon.

El riesgo que comporta la canonización de una estrategia de lectura nos obliga a revolver las fichas del archivo para encontrar aquello que no está en el canon.

Borges, por ejemplo, deploró la invención de Mitre, el Negro “Falucho”,<sup>5</sup> héroe de la independencia, se interrogó con melancolía sobre la desaparición de los negros en Buenos Aires y le permitió al Moreno de *Martín Fierro* matar al asesino de su hermano. Nunca se le ocurrió, sin embargo, que mereciera un nombre propio. Más gravemente, decidió que “el negro no contaba” (“El Sur”).<sup>6</sup>

Fuera del canon, en el archivo, ha habido bastantes negros que contaron, desde el paya-

---

5 Sobre la subalternización e invisibilización de la cultura afroargentina (letrada y popular), cfr. Solomianski, Alejandro: *Identidades secretas: La negritud argentina*. Rosario: Beatriz Viterbo, 2003.

6 Borges, Jorge: “El Sur”, incluido en *Obras Completas*. Buenos Aires: Emecé, 1974, p. 519. Para las siguientes citas de Borges, se mencionan las páginas correspondientes a esa edición.

dor Gabino Ezeiza hasta el Negro Raúl (Raúl Grigera, Grijera o Grigeras), nacido hacia el 86, simpático personaje de comienzos de siglo, “loco lindo” que animaba el tedio de los cajetillas porteños. Pero tal vez convenga detenerse en otra pieza del archivo, los Mendizábal: Anselmo Rosendo Cayetano, el compositor que escribió la partitura del tango “El entrerriano”, y sobre todo su padre, Horacio Mendizábal, un poeta afroporteño que nació en 1847 y murió tempranamente durante la epidemia de fiebre amarilla de 1871, mientras ayudaba a las víctimas como secretario de la junta popular presidida por el doctor Roque Pérez. Publicó solo dos volúmenes de poemas, *Primeros versos* (1865) y *Horas de meditación* (1869).

En la “Introducción” de este segundo libro (muy diferente de las “Dos palabras” del primero, que es solo una *captatio benevolentiae*) ya se nota un malestar político:

¿Tendríais horror de ver un negro sentado en el primer puesto de la república? ¿Y por qué, si fuese ilustrado como el mejor de vosotros, recto como el mejor de vosotros, sabio y digno como el mejor de vosotros? ¿Tan solo porque la sangre de sus venas fue tostada por el sol del África en la frente de sus abuelos?

¿Tendríais horror de ver sentado en las bancas del parlamento á un hombre de los que con tan insultante desdén llamáis mulato, tan solo porque su frente no fuese del color de la vuestra? Si eso pensáis, yo me avergüenzo de mi pueblo y lamento su ignorancia.

Muchos años después, en *La internacional argentina*, Copi pone a un aristócrata negro en el centro de las maquinaciones presidenciales y,

como si eso fuera un gesto político módico, lo hace formar alianza con un judío maoísta.<sup>7</sup>

El movimiento encuentra así su potencia revolucionaria en su propio exceso: es aquello que si está, está como si no estuviera (se carece a sí mismo); y que si no está, no está como si estuviera (se excede a sí mismo). *La internacional argentina* es el umbral de la indeterminación entre un exceso y una deficiencia que marca el límite de toda política en su imperfección constitutiva y su umbral hacia el milagro (en la lógica de Copi, el canon importa mucho menos que el archivo).

Que se trata de un movimiento propiamente argentino (es decir: imaginado en un más allá de “El escritor argentino y la tradición”, en un afuera radical respecto de la oposición entre local y global) queda subrayado por el nombre que Copi elige para el negro, y que volverá en *Cachafaz* (su propia reescritura del *Martín Fierro*) y en el nombre de la ex mujer del poeta maoísta, Raúla Borges.

Eso es escribir *contra* el canon que, por lo general, es un dispositivo que regula la práctica literaria y que tiene, por lo tanto, un poder prescriptivo, tanto para lo que se refiere a los procesos de escritura como a los procesos de

---

7 Con cierta ingenuidad, Alejandro Solomianski señala que “la novela *La internacional Argentina* de Copi, en la que el negro Nicanor Sigampa se constituye como el mayor y más genuino representante de la argentinidad, prefigura desde el saber y la especificidad literaria el ambiente de apertura y revisión identitaria que se está desarrollando actualmente”. Cfr. Solomianski, Alejandro: “Ensayo y utopía argentina en Horacio Mendizábal”, en *Hispanamerica*, 33: 97 (abril de 2004).

lectura. La institución literaria existe por y para el canon. ¿Cuáles serán, pues, sus efectos sobre los textos?

Dado un texto cualquiera y sometido a la lógica del canon, podríamos decir que el canon a) estetiza, b) monumentaliza, c) desterritorializa, d) homogeneiza.

El canon homogeneiza porque saca al texto del sistema literario (que sería, en principio, el espacio en el que adquiere sentido polémico). Sistema literario y canon funcionan de diferente manera y suponen organizaciones diferentes. De acuerdo con el sistema, un texto o una experiencia literaria tienen un valor estratégico y diferencial. El canon homogeneiza las diferencias entre los textos (las obras o los autores) precisamente para poder proponer modelos (que, *a posteriori*, se leerán como consistentes).

Porque homogeneiza, el canon transforma el documento en monumento: la “obra” (monumental) de Beckett o Borges. Monumentalizada, la obra pierde su carácter documental (sobre una práctica, una experiencia). El monumento necesita un soporte material adecuado. En lo que se refiere a la literatura, ese soporte es el libro porque hay una relación de mutua necesidad entre la “gran forma” y el canon. ¿Pero no ha abominado ya suficientemente nuestro tiempo del fetichismo del autor, de la obra, del libro? ¿No circulan poemas por whatsapp, por google +, por todas partes?

Toda una política de las formas se desarrolla en relación con el canon.<sup>8</sup> Las estéticas del

---

8 “La obra del poeta mayor debe tener magnitud: debe intentar con éxito una u otra de las formas poéticas más eminentes, que pongan a prueba sus dotes de invención y

siglo XX estuvieron atravesadas por esta dialéctica entre gran forma y forma pequeña, que tensiona las prácticas vanguardistas. El deseo de aniquilar la institución literaria y desmontar el canon (“mejor la destrucción, el fuego” proclamaba Luis Cernuda) se instrumentaliza en el ataque a la “gran forma”. Las neovanguardias de los años sesenta y setenta fueron también conscientes de esta estrategia.

Por otro lado, el documento es urgente, clama y grita su fuerza puramente indexical: *esto (que digo) está ahí, esto es, existo por y para lo que nuestro y testifico*. Como la foto, el documento es una prueba de existencia y poco más. Aunque se trate de una prueba ante el juicio de la historia, de la paciencia de los archivistas, del fervor de los doctorandos o los profesores. El documento es indiferente al nombre. El monumento es el predicado de un nombre e, incluso, lo reemplaza como tal: la obra de Beckett (el autor de *El in-nombrable*), el autor de *El libro de los pasajes* (descripción definida), Walter Benjamin.

La pequeña forma solo existe en relación con un circuito bien delimitado al que abastece: el círculo de los poetas amigos, el circuito de los suscriptores a un canal de youtube, los participantes de un grupo de whatsapp. De la forma

---

variación” (Gardner, Helen: *The Art of T. S. Eliot*. Londres, 1949, p. 3). La “gran forma” es el problema de Eliot y también de Pound. La “forma pequeña”, por el contrario, es el problema de Kafka, quien aspira a un cielo que jamás pueda confundirse con el Estado. Su “Teoría de las pequeñas literaturas” es una teoría de la “pequeña forma” (cfr. *Diarios*. Buenos Aires: Marymar, 1968). Potenciada, constituye una política del arte en Gilles Deleuze y Félix Guattari (*Kafka. Por una literatura menor*. México: Era, 1985).

pequeña a la forma grande lo que aparece es lo “estético”, porque si un efecto constante tiene el canon es la estetización y la academización.

El canon estetiza porque exige que los fundamentos de una obra sean solo los universales del arte. Autonomiza, y en este sentido estetiza, aquello que, en un nivel o en otro, formará parte de la institución literaria. Porque el canon es esencialmente una construcción pedagógica (el tesoro de la humanidad, de la raza o de la patria) es que debe homogeneizar, monumentalizar y estetizar los textos que lo integran.

Y finalmente, el canon desterritorializa: desasigna a los textos de su mercado específico y los asigna a otro u otros. La canonización se reconoce precisamente cuando el mercado como instancia de valorización se debilita. Un poeta ingresará al canon cuando lo lean *no solo* los demás poetas y los críticos. Un escritor de ciencia ficción o de novelas policiales o de melodramas será reconocido como consagrado cuando pueda ser leído *fuera* del género.

Es por eso que las lógicas del canon y la lógica del mercado muchas veces son las dos caras de una misma moneda. Y es por eso que un suceso de mercado y un suceso de crítica son muchas veces falsos enemigos. La ley del arte es enemiga del mercado. O al menos es enemiga de las leyes de los mercados de arte. Brunelleschi o el Bosco o Brueghel son clásicos precisamente porque están fuera del mercado de arte. Pero no están fuera del mercado de seguros. La desterritorialización que el canon realiza es siempre módica, no va más allá de la desterritorialización propia del capitalismo.

En literatura, la consagración de un autor se mide por la cantidad de traducciones: esto, que es un hecho de mercado, equivale ya a una pri-

mera desasignación: Edgar Allan Poe, el autor de “El misterio de la rue Morgue”, traducido por Baudelaire. El texto “La verdad sobre el caso del señor *Valdemar*” de Poe analizado por Roland Barthes (en la traducción de Baudelaire). La *Recherche* de Proust, traducida por Walter Benjamin. Borges, traductor de Kafka. Son muchas las consecuencias de las políticas de la traducción, pero en principio resulta evidente que el prestigio del traductor refuerza la potencia clásica de la obra. Y leída en otra lengua esa obra debería tener un significado que trasciende el circuito para el cual, en principio, fue pensada.<sup>9</sup>

El canon pues, sustrae textos del mercado, los desasigna y los coloca en otra parte, en otros territorios, cancela la territorialidad lingüística y libera a la literatura (la “literatura de verdad”, la literatura consagrada) de toda relación (siem-

---

9 Cada vez, el libro paga menos derechos: la lógica de la consagración aniquila la renta del que escribe. En la lengua original, el libro devenga un mínimo de un 10 % sobre el precio de tapa (los blockbusters devengan incluso más). Traducido, en cambio, el porcentaje se reduce a solo el 7.5 %. Después de setenta años de la muerte del autor, la obra entra en dominio público: no paga más derechos (el período, cada tanto, se alarga: no sé exactamente si hoy son 70 o 75 años). La consagración se paga con dinero. La obra que es ya patrimonio de la humanidad (después de todo, si a alguien se le ocurre seguir leyendo un libro más de setenta años después de haber sido escrito, ese libro es ya otra cosa y no una mercancía corriente) aparece desasignada del mercado de derechos. Es de libre disponibilidad. ¿No es extraña esta lógica en el seno del capitalismo? ¿Sería posible imaginar una reducción similar para la renta de la tierra? La institución arte sigue siendo, en algún punto, extraña.

pre mendaz, parasitaria, esclava) con el dinero. O encuentra la forma dinero por la vía de la canonización (la re-traducción por nuevos “autores” prestigiosos; las ediciones “anotadas”).

La antología y el manual son el museo de la literatura. Y es allí, allí, donde brilla el puro valor de los universales. Fuera del mercado y del *marketing* y de la crítica periodística, autonomizados, vaciados de sus contenidos polémicos y, por lo tanto, homogeneizados, esos monumentos de la literatura conviven sin conflicto en el seno de la institución como modelos positivos y patrimonio de todos.

Una tradición<sup>10</sup> es en este punto más restrictiva, menos universalista, y un poco más polémica. Supondrá siempre zonas de fricción con otras tradiciones, exclusiones, alianzas tácticas. Allí la paz de las antologías resulta perturbada.

Como pedagogos, trabajamos con autores y textos canónicos, qué duda cabe, pero porque queremos resistir a su fuerza prescriptiva, los ponemos a circular en series que, en algún sentido permiten interrogar a la institución literaria en su conjunto. ¿Para qué? Un poco para no aburrirnos. Otro poco por una cuestión ética: liberar a la experiencia literaria (la escritura, la lectura) del autoritarismo del que está presa.

\*

La noción de obra es tan moderna como la noción de archivo. La “obra” es un principio de unicidad que permite introducir, en lo múltiple de la cul-

---

10 Entendida, a la manera de Raymond Williams, como “una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado” (1980: 137).

tura, un balance y diferenciaciones (diferencias y repeticiones). Hay una multiplicidad (de hecho) y hay una unicidad (presupuesta, formal): es la obra. Y hay una tensión entre multiplicidad y unicidad. La unicidad de la obra se centra en un principio de nominaciones (el nombre del autor y el título de la obra). Un poco por eso, una de las categorías contra las que más centralmente trabajó la vanguardia estética de comienzos del siglo pasado fue la autoría: por la vía de la seudonimia, la producción colectiva, etc.

La obra es, en el orden del pensamiento, el equivalente de la forma mercancía en el orden de las cosas. Así como la riqueza de las sociedades en las que reina el modo de producción capitalista (es decir: todas) se anuncia como una inmensa acumulación de mercancías, la cultura moderna se anuncia como una inmensa acumulación de obras y cada una de ellas cuenta como una a través de la garantía de unicidad (autor-título).

Es posible escapar a ese dispositivo, pero hay que pagar un precio: la locura. “La locura, ausencia de obra”, decía Foucault, señalando que la locura es el límite exterior de la cultura. Por supuesto, la cultura puede reabsorber las producciones de locura: le basta para eso con denominarlas “obra”: Artaud es el ejemplo más fatigado. Una vez reinscripta en la cultura, la noción de locura deja de ser pertinente.

No es solo la locura lo que escapa a la cultura, también está la ciencia. Y habría que señalar una relación estructural: la mutua exclusión de dos sistemas que se definen por esta misma exclusión: ciencia y cultura. La ciencia es anónima y es única pero de una forma diferente a la unicidad de la obra (la unicidad viene dada por la relación interior de las proposiciones y no por el nombre propio). Esa unicidad de la ciencia se

da en un más allá de la multiplicidad de lo Real (o de la cultura). La cultura, entonces, como afuera de la ciencia, toma el relevo de la amnesia sistemática de la ciencia en progreso (como afuera de la cultura).

Porque son las mercancías de la cultura, las obras se dejan pensar como “tesoro”.

La cuestión patrimonial afecta a lo que podemos llamar “Bien de Archivo”, cuyo dominio puede ser disputado incluso por Estados. Lo hemos visto en relación con la disputa entre el Estado de Israel y el Archivo Alemán de Literatura a propósito del archivo de Franz Kafka (el juicio fue ganado por el Estado israelí en 2015). Como subrayó Judith Butler (2014) en su examen del *affaire* Kafka, los contendientes enarbolaron extraños argumentos de representación y de patrimonialización. La disputa sobre la propiedad del fondo documental “Kafka” no se estableció en relación con el sentido de la “experiencia-Kafka”, sino en relación con el sentido de un Estado u otro (lo que opuso abstractamente lenguas y culturas). ¿Patrimonio de quién son los archivos (ligados con una obra o ligados con cualquier experiencia) y a quiénes representan?

Las políticas archivísticas de la modernidad se ajustan al buen gobierno. Las políticas anarquivísticas o contraarquivísticas de la posmodernidad (que todavía no he definido) nos permitirían, tal vez, enfrentar la gubernamentalidad con sus mismas armas. Es decir: el archivo puede ponerse en contra de aquello que es su fundamento. Eso es la arqueología que, porque no tiene Dios (ni origen ni mandato), se desentiende de la continuidad del saber para interrogar sus discontinuidades y critica frontalmente los fundamentos de la gubernamentalidad burocrática.

Si nos interesa el archivo (si hay un “Bien de Archivo”, entendido ahora como una instancia ética) es precisamente porque en él encontramos la posibilidad de un pensamiento, entendido como un campo de problematizaciones,<sup>11</sup> en un espacio dominado o bien por la muerte o bien por la repetición de lo mismo.

En *La atracción del archivo*, Arlette Farge señala:

Desconcertante y colosal, sin embargo el archivo atrapa. Se abre brutalmente sobre un mundo desconocido donde los condenados, los miserables y los malos sujetos interpretan su papel en una sociedad viva e inestable. (1991: 10)

---

11 “Durante largo tiempo he intentado saber si sería posible caracterizar la historia del pensamiento distinguiéndola de la historia de las ideas –es decir, del análisis de los sistemas de representaciones– y de la historia de las mentalidades –esto es, del análisis de las actitudes y de los esquemas de comportamiento–. Me pareció que había un elemento que, de suyo, caracterizaba a la historia del pensamiento: era lo que cabría llamar los problemas o más exactamente las problematizaciones. Lo que distingue al pensamiento es que es algo completamente diferente del conjunto de las representaciones que sustentan un comportamiento; es otra cosa que el dominio de las actitudes que lo pueden determinar. El pensamiento no es lo que habita una conducta y le da un sentido; es, mas bien, lo que permite tomar distancia con relación a esta manera de hacer o de reaccionar; dársela como objeto de pensamiento e interrogarla sobre su sentido, sus condiciones y sus fines. El pensamiento es la libertad con respecto a lo que se hace, el movimiento mediante el cual nos desprendemos de ello, lo constituimos como objeto y lo reflejamos como problema” (Foucault 1999: 359).

En esas palabras resuena el corte que produjo Michel Foucault (con quien Farge trabajó) respecto de la articulación entre el archivo y lo viviente. El archivo es el despliegue de una “sociedad viva e inestable”. Por eso el archivo debe diferenciarse del mero depósito o repertorio de enunciados. Sigo citando a Arlette Farge:

El archivo es una desgarradura en el tejido de los días, el bosquejo realizado de un acontecimiento inesperado. Todo él está enfocado sobre algunos instantes de la vida de personajes ordinarios, pocas veces visitados por la historia, excepto si un día les da por reunirse en muchedumbres y por construir lo que más tarde se denominará historia. El archivo no escribe páginas de historia. Describe con palabras de todos los días lo irrisorio y lo trágico en el mismo tono, en el cual lo importante para la administración es saber quiénes son los responsables y cómo castigarlos. (Ibíd.: 11)

El archivo es, entonces, un presupuesto de la historia, pero no coincide con ella. El tiempo histórico no es el tiempo del archivo, que se parece más a una potencia de futuro (porque ordena los procedimientos de castigo). Pero además, involucra una suspensión de los imaginarios y apela a los saberes del cuerpo. Farge se detiene en un aspecto esencial de la archivística y la arqueología: los archivos antiguos no se pueden fotocopiar ni fotografiar por la fragilidad del soporte. Eso transforma al investigador en una suerte de copista idiota (niño o benedictino, tanto da):

La atracción del archivo pasa por ese gesto artesano, lento y poco rentable, durante el cual se copian los textos trozo tras trozo, sin trans-

formar su forma, ni su ortografía, ni siquiera la puntuación. Sin siquiera pensar demasiado en ello. Pensando en ello continuamente. Como si la mano, al actuar así, permitiese que el espíritu permanezca simultáneamente cómplice y extraño al tiempo y a esas mujeres y esos hombres que se expresan. Como si la mano, al reproducir a su modo el contorno de las sílabas y de las palabras de antaño, al conservar la sintaxis del siglo pasado se introdujese en el tiempo con más audacia que a través de notas pensadas, en las que la inteligencia hubiese escogido de antemano lo que considera indispensable y hubiese dejado de lado el exceso del archivo. Ese gesto de aproximación se ha impuesto hasta tal punto que jamás se distingue del resto del trabajo. El archivo copiado a mano, en una página blanca, es un trozo de tiempo domesticado; más tarde se delimitarán los temas, se formularán interpretaciones. Ello supone mucho tiempo y a veces duele el hombro al estirar el cuello; pero así se descubre un sentido. (Ibíd.: 18)

Por un lado, el archivo es excesivo (dice siempre más de lo necesario, porque permite leer aun lo que no fue escrito, por ejemplo: las condiciones que permiten explicar la toma de la palabra, o la inclusión de lo viviente en el discurso); por el otro, nos exige una doble idiotez: la del copista, pero también la del que no tiene ideas previas. No se puede ir al archivo con ideas preconcebidas sobre el mundo, sobre las clases sociales, sobre el poder, sobre la felicidad, sobre la literatura o sobre la represión policial. Cuando llegue el momento, el cuerpo hablará y descubrirá un sentido.

Primera indicación metodológica (es la que más férreamente trato de imponer a mis alumnos, sin éxito alguno, porque ¿qué joven

quiere desprenderse de su bien máspreciado, sus opiniones?): no hay que ir al archivo para comprobar lo que ya se sabe. Lo que uno sepa o crea saber no tiene ninguna importancia. Lo importante es lo que el archivo nos obliga a decir. Olvidarse de todo dogmatismo, de los nombres cargados de valoración, incluso de los predichos asignados a determinados nombres propios, a determinadas obras más o menos clásicas. Esta indicación es, además de metodológica, ética: no debemos ejercer el autoritarismo del intérprete (es decir: del canon) sobre los fragmentos de discurso con los que nos encontramos.

Escuchamos el rumor, vemos las líneas de fuerza, nos dejamos llevar por la potencia de las cosas dichas. El archivo nos capturaré o no y hará que nuestro cuerpo idiotizado encuentre el sentido quién sabe dónde. Como ha señalado Byung-Chul Han en *Psicopolítica*:

El idiota se asemeja al *homo tantum* “que ya no tiene ningún nombre, aunque no se le puede confundir con nadie”. El nivel de inmanencia al que tiene acceso es la matriz de la des-subjetivización y de la des-psicologización. Es la negatividad, que arranca al sujeto de sí mismo y lo libera “en la inconmensurabilidad del tiempo vacío”. El idiota no es ningún sujeto: “Más bien una existencia floral: simple apertura hacia la luz”. (2014: 63ss.)

El archivo, y ese es su Bien Supremo, nos salva de la “obra”, de todas sus mistificaciones, de todo el fetichismo que se asocia a ella, de su carácter mercantil, de la reproducción de lo ya sabido. Si hay repetición, será en otro sentido diferente de la reproducción. Volveré sobre el punto.

En la bibliografía más reciente sobre archivo hay un texto que siempre encanta a mis

alumnos. Se los doy a leer, para luego subrayar su carácter payasesco. Allí Antonio Lafuente<sup>12</sup> postula programáticamente que

El anarchivo discute las tradicionales funciones normalizadoras, objetivistas e institucionales del archivo. El anarchivo abraza la crítica postcolonial y postmoderna: desautoriza a los legitimadores de las nociones de sentido común, cultura de elite, buen gusto, superioridad moral o discurso objetivo. El anarchivo sólo puede ser un prototipo y por tanto es extitucional, mundano y provisional.

Sea. Pero lo que hace Lafuente en esa presentación, o lo que propone Andrés Tello (2018) en su extraordinario libro *Anarchivismo. Tecnologías políticas del archivo*, es darle un nombre nuevo a una vieja práctica y resolver a golpe de pluma una tensión constituyente del “mal de archivo”, y que probablemente no tenga solución: la tensión entre documento y monumento, entre canon y archivo, entre el orden y el desorden, entre el caos y el cosmos, entre el nombre (común o propio) y la experiencia singular.

*Anarchivo* reproduce el gesto de anarquismo, en lo que se refiere a la impugnación de los mandatos y los orígenes (el anarchivismo toma como objeto de combate una topo-nomología que la propia arqueología de Foucault nunca aceptó sino para someterla a una crítica radical). Entonces, lo que los textos de Lafuente o Tello permiten

---

12 Lafuente, Antonio: “Los laboratorios ciudadanos y el anarchivo de los comunes”, s/r, disponible en:

<[https://www.academia.edu/14834106/Los\\_laboratorios\\_ciudadanos\\_y\\_el\\_anarchivo\\_de\\_los\\_comunes](https://www.academia.edu/14834106/Los_laboratorios_ciudadanos_y_el_anarchivo_de_los_comunes)>

[Último acceso: 31-10-2019].

subrayar es la desconfianza que deberíamos sostener ante los nombres (es decir: las categorías), que no son sino tecnologías de disciplinamiento: *ser es ser nombrable* pero “la única cosa para la que nos faltan verdaderamente los nombres es el nombre” (Agamben 2007).

El problema de los nombres es el problema de lo *queer*, que es una manera de designar a lo que no admite ningún nombre (es decir, ningún origen y ningún mandato). Lo *queer*, por el momento, debería servirnos como una orientación al mismo tiempo estratégica y metodológica: no nos importan los nombres-Obra, sino singularidades innombrables (esos son los enunciados, los cuerpos, las experiencias).

El capítulo “El apriori histórico y el archivo” de *La arqueología del saber* se cierra con estas palabras:

La actualización jamás acabada, jamás íntegramente adquirida del archivo, forma el horizonte personal al cual pertenecen la descripción de las formaciones discursivas, el análisis de las positivities, la fijación del campo enunciativo. El derecho de las palabras –que no coincide con el de los filólogos– autoriza, pues, a dar a todas estas investigaciones el título de *arqueología*. Este término no incita a la búsqueda de ningún comienzo: no emparenta el análisis con ninguna excavación o sondeo geológico. Designa el tema general de una descripción que interroga lo ya dicho al nivel de su existencia: de la función enunciativa que se ejerce en él, de la formación discursiva a que pertenece, del sistema general de archivo de que depende. La arqueología describe los discursos como prácticas especificadas en el elemento del archivo. (Foucault 1970: 223)

Como se ve, Foucault tampoco perseguía los comienzos, tampoco pretendía obedecer ningún mandato. Eso le obligó a definir el archivo de un modo completamente nuevo,<sup>13</sup> formando figura con “enunciados” y “formaciones discursivas” (lo que en *Las palabras y las cosas* se llamaba *episteme*) y a su propia práctica como una práctica diferente de la filología tradicional.<sup>14</sup>

\*

El archivo puede pensarse como un laberinto. Hay un notable archivista (más precisamente, un medievalista) que ha desarrollado esa metáfora. En sus *Apostillas a El nombre de la rosa*, Umberto Eco precisa que:

---

13 “En lugar de ver alinearse, sobre el gran libro mítico de la historia, palabras que traducen en caracteres visibles pensamientos constituidos antes y en otra parte, se tiene, en el espesor de las prácticas discursivas, sistemas que instauran los enunciados como acontecimientos (con sus condiciones y su dominio de aparición) y cosas (comportando su posibilidad y su campo de utilización). Son todos esos sistemas de enunciados (acontecimientos por una parte, y cosas por otra) los que propongo llamar *archivo*” (Foucault 1970: 218-219).

14 Y, sin embargo, Foucault tradujo a Leo Spitzer, porque, bien lo sabemos: cuando le llegó el momento de casarse, Mercurio, el dios de los archivos y de la comunicación entre registros diferenciales de lo viviente, eligió no a la petulante Sofía, ni a la aérea Psique, ni a la drogada Manto que todo lo adivinaba, sino a Filología, esa chica al mismo tiempo traga y bulímica que se pasa las noches leyendo, según las indicaciones de Martianus Capella. Cfr. Link 2015.

Un modelo abstracto de lo conjetural es el laberinto. Pero hay tres tipos de laberinto. Uno es el griego, aquel de Teseo. Este laberinto no permite que nadie se pierda. Entrás y llegas al centro, y luego del centro a la salida. Por eso en el centro está el Minotauro; de otra manera la historia no tendría sabor, sería un simple paseo. En todo caso el terror nace porque no se sabe dónde arribarás y qué hará el Minotauro. Pero si tú eliges el laberinto clásico encuentras un hilo entre las manos. El hilo de Ariadna. El laberinto clásico es el hilo de Ariadna de sí mismo.

Después está el laberinto manierista. Si lo desarrollas te encuentras entre las manos una especie de árbol, una estructura con raíces y muchos callejones sin salida. La salida es una sola, pero te puedes equivocar. Tienes necesidad de un hilo de Ariadna para no perderte. Este laberinto es un modelo de *trial and error process*.

Por fin está la red, o sea aquello que Deleuze-Guattari llaman rizoma. El rizoma está hecho de tal manera que cada calle se conecta con cualquier otra. No tiene centro, no tiene periferia, no tiene salida, porque es potencialmente infinito. El espacio de la conjetura es un espacio en rizoma. El laberinto de mi biblioteca es todavía un laberinto manierístico, pero el mundo en el cual Guillermo [el protagonista de *El nombre de la rosa*] se da cuenta que vive está ya estructurado en rizoma: o mejor, es estructurable, pero nunca definitivamente estructurado. (Eco 1985: 23-24)

Podemos, entonces, profundizar en la metáfora archivo/ laberinto, estableciendo algunas implicancias de método. El laberinto clásico, el laberinto manierista y el laberinto rizomáti-

co no implican lo mismo ni se leen de la misma manera.

Lo mismo podríamos decir sobre los archivos, en relación con los cuales hemos establecido dos polos que, ahora, podemos llamar el polo clásico, institucional, y el polo anárquico y extitucional (de ahí el anarchivismo). La tensión entre uno y otro queda garantizada por ese tercero que permite que el diagrama se sostenga: el archivo manierista (o barroco), que es donde caben *Las palabras y las cosas* y *La arqueología del saber*. Al carácter estructurado del primero se opone el carácter estructurable (pero nunca definitivamente estructurado) del último.

El archivo rizomático (o red) permitiría pensar el pasaje de los archivos analógicos (muy fuertemente anclados al repositorio documental de una institución y a un sistema de clasificación, es decir: de nominación) a los archivos digitales: diseminados, proliferantes, rizomáticos. Es el pasaje, también, de la ratio archivística moderna a la política arqueológica posmoderna.

La figura (insisto, metafórica) del laberinto se postula como un espacio de pérdida de sí (posible o actual). Lo primero, como he subrayado, es el olvido de los saberes previos. En el caso del laberinto clásico, basta con que alguien tire del hilo (que sería el principio clasificatorio) para suspender el proceso de pérdida de sí; en el caso del laberinto manierista, hay que hacer sucesivos ensayos de prueba y error. En el caso del laberinto rizomático pareciera que no hay posibilidad de sustraerse a la pérdida: el sentido es la pérdida. En esos asuntos se funda, como se comprende muy rápidamente, el problema de la subjetivación y la individuación en sociedades de captura y/o de control.

\*

El villano de *El nombre de la rosa* está inspirado en Jorge Borges (un bibliotecario ciego).<sup>15</sup> El cotexto para leer a Borges es la extenuación y el cansancio, bastante característico de la década del sesenta en sus estertores (alrededor de 1968), pero ya dominante en la imaginación borgeana. El propio Eco señala que:

He redescubierto lo que los escritores siempre han sabido (y que tantas veces han dicho): los libros siempre hablan de otros libros y cada historia cuenta una historia ya contada. Lo sabía Homero, lo sabía Ariosto, para no hablar de Rabelais o de Cervantes. Por lo cual mi historia no podía sino comenzar con el manuscrito re-encuentrado, e incluso ella misma sería una cita (naturalmente). (Eco 1985: 10)

Y, en un contexto muy diferente, John Barth coincide con Eco en un artículo de 1967, "Literatura del agotamiento":

toda la obra de Borges, ilustra en otro de sus aspectos mi tema: cómo un artista puede paradójicamente convertir la *ultimidad sentida* de nuestro tiempo en materia y medio de su obra –*paradójicamente* porque al hacerlo trasciende lo que parecía ser su refutación, de la misma manera que el místico que trasciende lo

finito dice estar posibilitado para vivir, espiritual y físicamente, en el mundo finito. (Barth 1987: 177)

Lo ultimativo sería el fin de la literatura, el fin de la originalidad, el fin de la subjetivación literaria, el fin de la "obra" y, por lo tanto, de la jerarquía del "nombre propio" y de los principios de autoridad. El fin, sobre todo, de la tiranía de lo nuevo y, en el otro extremo, de los procesos de canonización.

Se trata de escribir (la ficción, la historia, el cuadro sociológico o de costumbres, la interpretación antropológica) como escribe el arqueólogo, con los ojos del arqueólogo. Vuelvo a Eco:

Como ya he dicho en alguna entrevista, el presente lo conozco sólo a través de la pantalla de televisión, mientras que del Medioevo tengo un conocimiento directo. Cuando encendíamos una hoguera en el prado, mi mujer me acusaba de no saber mirar las chispas que se levantaban entre los árboles y volaban a lo largo de los cables de la luz. Cuando leyó el capítulo sobre el incendio me dijo: «¡Pero entonces mirabas las chispas!» Le contesté: «No, pero sabía cómo las hubiera visto un monje medieval». (Eco 1985: 9)

El luto de la modernidad, lo subrayamos, comienza en la década del sesenta. Borges presintió el advenimiento de un nuevo paradigma, o si se prefiere, de un nuevo milenio (un nuevo estatuto para la literatura y una nueva colocación para los productores de bienes culturales y para los archivos y la memoria) ya en la década del cuarenta: lo que se puede leer en sus textos es ese presentimiento y sus consecuencias: lo *déjà fait*, lo archivado. Se trata, por ejemplo, de

---

15 "Todos me preguntan por qué mi Jorge evoca, en el nombre, a Borges y por qué Borges es tan malvado. Pero yo no lo sé. Quería un ciego a cargo de una biblioteca (lo que me parecía una buena idea narrativa), y biblioteca más ciego no puede dar otra cosa que Borges, incluso porque las deudas se pagan" (Eco 1985: 14).

la repetición y la serialización (incluso, de la reproductibilidad digital<sup>16</sup>).

Pierre Menard tenía una sola ambición: “producir unas páginas que coincidieran –palabra por palabra y línea por línea– con las de Miguel de Cervantes” (446). “Esa obra, tal vez la más significativa de nuestro tiempo” (446), bien mirada equivale a las series de Campbell o las majestuosas películas mudas que debemos a Warhol. Se trata de la repetición, la multiplicación y la serialización.

En *Historia de la eternidad* (1936), hablando de las metáforas, Borges señala que “son, para de alguna manera decirlo, objetos verbales, puros e independientes como un cristal o como un anillo de plata” (382). Mucho, mucho tiempo después, en *Otras inquisiciones* (1952) Borges dirá, esta vez de los textos de Quevedo: “Son (para de alguna manera decirlo) objetos verbales, puros e independientes como una espada o como un anillo de plata” (666).<sup>17</sup>

Efecto de archivista: Borges *copia* un bloque de texto *déjà écrit* de un archivo a otro. Las palabras, “objetos verbales puros e independientes”, sirven para designar cualquier cosa; los esquemas argumentativos se arman, como rompecabezas, según un álgebra de *patchwork* y fragmento. Todo enunciado responde, por lo

---

16 Asunto que he tratado en otras intervenciones mías sobre Borges.

17 Como no podría ser de otra manera, las repeticiones se multiplican. Véanse, para no insistir demasiado, las páginas 247 (*Discusión*) y 386 (*Historia de la eternidad*). El título de un volumen de la Biblioteca de Babel, *Axaxaxas mlo*, es un ejemplo del lenguaje austral de Tlön (435). Etcétera.

tanto, a la lógica de los desplazamientos infinitos: cualquier texto puede aparecer en cualquier parte, porque no hay estructura que puede fijar posiciones definitivamente: la escritura, en Borges, es modular, y ese módulo es el fragmento (y no ya la frase, como en Flaubert, a quien Borges consideraba apenas dueño de un “decoro artesano”, 748).

Vuelvo a citar a Umberto Eco (o a John Barth, a quien Eco está citando):

Llega el momento en que la vanguardia (lo moderno) no puede andar más allá, porque ya produjo un metalenguaje que habla de sus textos imposibles (el arte conceptual). La respuesta posmoderna a lo moderno consiste en reconocer que el pasado, ya que no puede ser destruido porque su destrucción lleva al silencio, debe ser vuelto a visitar: con ironía, de manera no inocente. Pienso en la actitud posmoderna como en la del que ama a una mujer muy culta y que sabe que no puede decirle «Te amo desesperadamente», porque él sabe que ella sabe (y que ella sabe que él sabe) que esta frase ya la escribió Liala. Sin embargo, hay una solución. Podrá decir: «Cómo diría Liala<sup>18</sup>, “te amo desesperadamente”». (Eco 1985: 27-28)

Hasta el lenguaje puede, desde esa perspectiva, pensarse como un repertorio de fichas: el lenguaje como archivo. Como el narrador declara su horror ante la posibilidad de la copia perpetua y perfecta: “los espejos tienen algo de monstruoso”, y también: “los espejos y la cópula son abominables porque multiplican el número de los hombres” (431), citar el archivo

---

18 Autora de literatura sentimental, similar a Corin Tellado.

es transformar la ficha que de él se separa. Hay un corrimiento del significado precisamente a partir de la multiplicación y la serialización.

La utopía borgeana prefigura la utopía pop (que arrastra al mismo tiempo a Roland Barthes, “La muerte del autor”, a Foucault, “¿Qué es un autor?” y a John Barth, “Literatura del agotamiento”).

Ese, creo, es el Bien Supremo que el archivo nos propone, la idea de poder actuar en un contexto en el cual la muerte y el silencio nos acechan. El otro problema que Borges anticipa en “El idioma analítico de John Wilkins” es el de los nombres (es decir: de las clasificaciones en relación con las experiencias y los cuerpos, esas singularidades inenabables). La conclusión de Borges parte de la constatación de que el universo no es homogéneo, su esencia ordenada no nos es asequible, el mundo es *queer*.

De ese texto de Borges nace la arqueología que Foucault propone. Luego de citar el *Emporio celestial de conocimientos benévolos*, sigue:

En el asombro de esta taxinomia, lo que se ve de golpe, lo que, por medio del apólogo, se nos muestra como encanto exótico de otro pensamiento, es el límite del nuestro: la imposibilidad de pensar esto. (Foucault 1968: 1)

Subrayemos estos puntos: hay un luto de la modernidad (que no debe vivirse apocalípticamente), unas imposibilidades históricas y una certeza (que funda aquellas imposibilidades): ya todo ha sido dicho. ¿Dónde? ¿Por quiénes? ¿Importa quién habla?

La relación entre discurso y sujeto ya no será linealmente la de la apropiación (del lenguaje por parte del sujeto) y de la autoridad (del sujeto sobre el lenguaje), sino la de la sujeción

(del sujeto al lenguaje, entendido como una colección de fichas, con todos los sentidos que se quieran), y la de la inscripción: la del sujeto (idiota) en una serie de enunciados pre-existentes. Los sistemas de clasificación positiva están heridos o se desmoronan. El archivo es un laberinto de alguna clase. Y su exceso es siempre monstruoso.

El “Bien de Archivo” es poder recorrer esos laberintos como quien pasea por un jardín de los senderos que se bifurcan. Más allá de las obras y los autores (esas imposturas del mercado), perdiéndonos nosotros mismos y haciendo de la pérdida una posibilidad de vida o una condición del mundo nuevo: contra la canonización (la apoteosis) de un Papa argentino, el archivo incluye el sueño de un presidente argentino negro.

## Referencias

- Agamben, Giorgio (2007): *La potencia del pensamiento*. Trad. de Flavia Costa y Edgardo Castro. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Barth, John (1987): “Literatura del agotamiento”. En: Alazraki, Jaime (ed.): *Jorge Luis Borges*. Madrid: Taurus (1987), pp. 170-182. Trad. de J. A. a partir de la edición original, publicada en *The Atlantic Monthly*, 220: 2 (Boston, agosto de 1967).
- Bloom, Harald (1994): *The Western Canon*. Nueva York: Harcourt Brace & Co.
- Butler, Judith (2014): “¿A quién le pertenece Kafka?”. En: Butler, Judith: *A quién le pertenece Kafka y otros ensayos*. Santiago de Chile: Palinodia.
- Byung-Chul, Han (2014): *Psicopolítica*. Barcelona: Herder.

Eco, Umberto (1985): *Apostillas a El nombre de la rosa*. Trad. de Ricardo Pochtar. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Farge, Arlette (1991): *La atracción del archivo*. Trad. de Anna Montero Bosch. Valencia: Edicions Alfons el Magnanim.

Foucault, Michel (1968): *Las palabras y las cosas*. Trad. de Elsa Cecilia Frost. México: Siglo XXI.

Foucault, Michel (1970): *La arqueología del saber*. Trad. de Aurelio Garzón del Camino. Madrid, México, Bogotá y Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, Michel (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Introducción, traducción y edición a cargo de Ángel Gabilondo. Barcelona: Paidós.

Link, Daniel (2015): *Suturas*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

Tello, Andrés (2018): *Anarchivismo. Tecnologías políticas del archivo*. Adrogué: La Cebra.

Williams, Raymond (1980): *Marxismo y literatura*. Trad. de Pablo di Masso. Barcelona: Península.

---

■ **Daniel Link** dicta cursos de Literatura mundial y comparada (Literatura del siglo XX) en la Universidad de Buenos Aires y coordina la Maestría en Estudios Literarios Latinoamericanos y el Programa de Estudios Latinoamericanos Contemporáneos y Comparados en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Sus últimos libros son *La lectura: una vida...* (2017) y *La lógica de Copi* (2017). Junto con Rodrigo Caresani es editor general de la *Obra Completa (Edición crítica)* de Rubén Darío, en proceso de publicación. En 2019 publicó su libro de recetas de cocina *Las cuatro estaciones*.

# De canon y cánones

Fernanda Cano

ISP "Dr. Joaquín V. González"

**Resumen.** En ocasiones, la resistencia a reflexionar sobre el canon literario –o incluso el fastidio que ello produce– desconcierta: baste pensar que la actitud de indiferencia hacia un tema que suele desestimarse por consabido solo redundaría en su pronta definición por otras vías: las editoriales, los libros de texto terminan asumiendo –y decidiendo– qué se lee en las escuelas. Cuando los actores de las variadas formas institucionales abandonan la discusión por considerarla remanida –sean esos actores críticos, académicos, escritores, profesores, estudiantes–, otros asumen el relevo a través de sus publicaciones: didácticas, de divulgación o simplemente comerciales.

Una reflexión de esta naturaleza que quizás debiera ser permanente, como instancia de discusión y, si se quiere, de pensamiento, supone abordar algunas dicotomías que se enfrentan, se tensionan o disputan sentidos y lecturas. Tradición y renovación, centro y periferia, clásico y canónico, prescripción y *laissez faire*, escritoras y escritores, cultura legítima y cultura ilegítima son solo algunas de las que aquí se revisan para mantener despierta esa discusión.

**Palabras clave.** Canon literario | canon escolar

Sabemos que el canon irrita o, al menos, incomoda. A poco de que su mención se eche a rodar, genera cierto fastidio o cansancio; cuando no, más de un aburrimiento. ¿Otra vez el canon? ¿Otra vez esa palabra circulando en los pasillos de las instituciones educativas? ¿De nuevo en artículos, en revistas? En todo caso, la incomodidad o el fastidio –cuando no se trata de una invitación a abrir alguna reflexión– puede ocultar un presupuesto: que el

asunto del canon ya debería estar zanjado. Algo así como si proponer un debate sobre una cierta selección de textos literarios fuera una decisión que se toma de una vez y para siempre. ¿No lo hicimos ya? Es cierto: lo hicimos o, más bien, se hizo, pero el canon –materia maleable y mutante– aspira a repensarse a la par de las literaturas crecientes, emergentes –o al menos que intentan visibilizarse–, que se abren paso entre los clásicos, y unas ideas, valores y criterios esté-

ticos que –es natural que así sea– cambian. En todo caso, no hacerse cargo de la pregunta sobre qué textos incluir y dar a leer en las escuelas, en los institutos, en las universidades, deja la decisión o su elección en manos de los editoriales, de las colecciones, del mercado. Alguien lo hace, finalmente, cuando parece que nadie lo hace, cuando parece que no hace falta. ¿Cómo y con qué claves abordar una reflexión en torno al canon? El presente artículo solo pretende ofrecer algunas claves, pistas y derroteros que permitan conjeturar algunas afirmaciones en torno al canon literario y mantener, si se quiere, cierta reflexión despierta.

### Tradición y renovación

Para comenzar conviene recordar que *definir un canon es tomar posición* –alguna, cualquiera sea– *frente a la tradición*. Sea para respetarla, continuarla o renovarla, para desordenarla y volverla a armar, una selección no puede esquivar –aun cuando lo pretenda– las selecciones ya consagradas por cierto canon anterior.

Harold Bloom (1995), más allá de su arrogancia, o junto con ella, sostenía que ampliar el canon es destruirlo. Cualquier renovación de títulos y autores supone desacomodar un orden existente, alterar un mapa de la serie literaria en virtud de algún valor estético que escala. Los recién llegados al campo saben que, para ingresar, para resultar visible, se requiere de algunas estrategias de subversión (Bourdieu 1983: 1990); lo saben y se valen de ellas.

Sin embargo, y sobre todo si consideramos el canon escolar, la centralidad de *Martín Fierro* no parece haberse modificado. Desde la famosa operación de Leopoldo Lugones, en *El*

*Payador*, no hubo otro texto que le disputara tal centralidad. Recordemos: 1913, su conferencia en el Teatro Odeón y la elección del centenario patriótico de la independencia para publicarse. Para el 2016, en cambio, no hubo ningún ademán equivalente que torciera o deslocara el meollo del mapa literario. Los gestos, en tal caso, llegaron antes y después, de la mano de algunos escritores: 1944, “El fin”, de Borges (el ya famoso relato en el que Borges mata al héroe canónico por excelencia); 2017, *Las aventuras de la China Iron*, de Gabriela Cabezón Cámara (una novela en la que la china se bautiza Josefina, entre otros nombres, en homenaje a Ludmer, otra “China” que supo escribir *Un tratado sobre la patria* a propósito de *El género gauchesco*). Matar al héroe más famoso de la literatura argentina, darle voz a su china para que cante su muy otra versión de la historia: algunos escritores también eligen posicionarse frente a una tradición; gestos que probablemente reafirman la centralidad de la épica gauchesca cuestionándola. ¿Pueden los escritores sustraerse a la dicotomía tradición y renovación?

### Centro y periferia

La crítica, por su parte, juega a definir colocaciones: *cualquier lectura* –artículo o reseña– *asigna o valida cierta ubicación en un mapa*. Centro y periferia son, sin duda, lugares de privilegio: ambos están concebidos para el diseño de una geografía literaria. A propósito de la Feria del Libro (otra institución que suele asignar voces inaugurales cada año), Cristal ofrece un mapa de la literatura argentina. Su apuesta es describir la ciudad como una ciudad literaria, adjudicando

cando barrios, hoteles, rosadales, rutas y esquinas a autores diversos:

Si el canon se piensa como una ciudad donde cada autor se metamorfosea en un sector diferente, entonces se ve que esos tan discutidos del borde sí forman parte del territorio: ocupan quizás el suburbio popular que los barrios altos desprecian, pero sí integran la hermosa ciudad de la literatura. Están en un lugar casi tan privilegiado como el centro: el borde, ahí donde la lucha está siempre viva.

No están en el canon aquellos autores cuyos nombres han caído en el olvido. Sus obras no son citadas. La memoria ya no las convoca sin esfuerzo. Cuando a nadie le interesa discutir si un autor debería estar o no dentro del mapa, está irremediabilmente afuera. (Cristal 2018)

La descripción –profundamente siglo XX si se repara en los autores– se inicia por el cerro Borges y avanza, barrio por barrio, hasta la inmensa pampa donde ubica a *Martín Fierro*. Cuando se trata de comenzar con títulos, *Fierro*, *Facundo* y *El matadero* devienen inevitables. Cuando se trata de iniciar con autores, Borges parece abrir la serie, en lo alto de un cerro. ¿Son –y serán– inevitables esos nombres propios para iniciar cualquier serie literaria argentina?

### Clásico y canónico

Un texto canónico suele ser un clásico. Sin embargo, la afirmación no permite enunciarse en sentido inverso, pues *no todo clásico es un texto canónico*. La perdurabilidad –un rasgo ineludible de los clásicos– no asegura prestigio, solo habla del tiempo, de cierto carácter atemporal.

Sin duda, para las reflexiones vinculadas a los clásicos, basta citar el delicioso prólogo de *Por qué leer los clásicos*, de Ítalo Calvino (1993). Los clásicos, describe, son esos textos que invitan a ser releídos, que nunca terminan de decir lo que tienen que decir. Si se elaboraran listas de títulos clásicos en cada literatura, ¿cuántos de esos libros integrarían a la vez el canon?

### Prescripción y *laissez faire*

Dice Calvino, más adelante: “La escuela debe hacerte conocer bien o mal cierto número de clásicos entre los cuales (o con referencia a los cuales) podrás reconocer después ‘tus’ clásicos. La escuela está obligada a darte instrumentos para efectuar una elección” (Calvino 1993: 9). Sabemos que, durante una buena cantidad de décadas, la escuela fijaba qué leer en las aulas, determinaba un canon escolar que se recortaba sobre un canon literario. Así, seleccionaba una cantidad de textos ineludibles, que se proponían como lecturas obligatorias. Mucho podría decirse, claro está, de cómo ese canon venía acompañado por un modo de leer: se abrían las puertas a la literatura argentina entrando por la literatura española; se denominaba “hispanoamericana” a una literatura que, más tarde, se concibió “latinoamericana”; sin olvidar que la selección literaria se traducía en una escasa serie de fragmentos escogidos que se leían después de las biografías autorales.

La imposición significaba la delimitación de un canon prescripto, incluido en cada programa, en cada diseño curricular y sostenido en unos libros de textos que se reeditaban por años; la vigencia de un canon fijo aseguraba a las editoriales que los títulos a leer fueran siem-

pre los mismos. Reforma educativa mediante, con el consecuente ingreso a los manuales de una variedad de géneros discursivos que restaron espacio a los textos literarios –completos, ahora sí; colocados en posición de apertura de los capítulos, también–, la ampliación del canon literario escolar devino en listados de títulos y autores sugeridos. Hoy la mayoría de los diseños curriculares ofrecen esos listados: son abiertos y plurales, sugieren y no imponen; operan en la apertura de una variedad, sustentada en oponerse a la antigua prescripción. Sin embargo, en aras de la libertad lectora, esquivan la pregunta por aquellos textos que –esperamos– los jóvenes leerán en su paso por la escuela, a excepción de que acordemos que cualquier saber es posible en una clase de Literatura y nos sea indiferente la elección de títulos. Pero en ese caso, ¿no estaríamos pasando *de la rígida prescripción literaria al laissez faire* de las listas sugeridas?

### Listas y corpus

Las listas y los corpus se diferencian en su estructura: la lista no necesariamente evidencia un principio de construcción; es más bien un inventario, un repertorio que se ordena, en la mayoría de los casos, alfabéticamente; a lo sumo invierte en géneros y se esfuerza por identificar los títulos en grandes campos discursivos fácilmente identificables. El corpus, en cambio, se organiza alrededor de un criterio: puede ser genérico, temporal, temático. En todos los casos, el criterio es marcador de límites: recorta y, a la vez, designa. Sin embargo, ninguna lista ni ningún corpus son canónicos por definición; ambos precisarían del acompañamiento del adjetivo “consagrado” para pasar a otro nivel.

La escuela suele trabajar en el diseño de corpus: materiales didácticos, itinerarios concebidos para promover las lecturas y favorecer su implementación en las aulas. Cualquier selección de lecturas literarias –sean recorridos temáticos, genéricos o que pongan en juego los hilvanos de una intertextualidad– que se diseña con relativo éxito se retoma, se incluye en secuencias didácticas, se recupera al año siguiente. La repetición instala una selección que, recomendada año tras año, termina incorporándose al canon escolar. *Las listas y los corpus no son per se canónicos; se convierten en tales, en cambio, a fuerza de repetición didáctica.* La escuela, como sostiene Martín Kohan (2006), también canoniza. Y esos gestos forman parte del modo en que operan. Instalan la lectura de un cierto texto; no es el efecto de una moda, aunque se le parece. ¿Cómo explicar –si no– que en una amplia variedad de escuelas o institutos se lea, casi a la vez, el cuento “La fiesta ajena”?

### Escritoras y escritores

De un tiempo a esta parte, y en el marco de un debate social y cultural más amplio, se esbozan intentos de revisar programas y/o diseños curriculares, antologías y colecciones literarias, atendiendo a la cantidad de títulos de mujeres escritoras que incluyen. ¿Se advierte la presencia de mujeres escritoras en esos diseños, en esos programas? ¿En las antologías de las editoriales educativas? De los veintiséis escritores escogidos por Harold Bloom (1995), solo encontramos a Virginia Woolf. Sabemos de catálogos enteros que no las consideran siquiera y, en caso de incorporarlas, horadan similares recorridos lectores: siempre las mismas poesías

de Alfonsina Storni, siempre las mismas lecturas de Alejandra Pizarnik.

Tal vez, el intento debiera ser doble aquí: *revisar la literatura producida por mujeres escritoras para incorporarlas en las lecturas y repensar el modo en que se han leído esos textos* (Cano 2018). ¿Qué autoras fueron eclipsadas por autores a quienes sí se reservaba un lugar de privilegio y cuáles fueron subestimadas cuando los éxitos del mercado resultaban inexplicables? ¿Solo les era concedida la palabra poética? Alfonsina y Alejandra. Alejandra y Alfonsina. ¿Nunca Gorodischer, Ocampo, Heker, Guido, Valenzuela? Muchas producen en géneros valorados por la escuela según años y ciclos básicos y superiores, y, sin embargo, todavía se percibe cierta resistencia a incorporarlas. ¿Y Schweblin, Cabezón Cámara, Enríquez? Es cierto: el argumento de las minorías no puede torcerse para que entren en un programa (por ser mujer, entonces, su texto se incorpora, no proponemos eso); pero desacomodar los recorridos haría transitarlos renovando el canon, abriendo un campo que –como tantos otros– nos era si no vedado al menos resistente, es un inicio. Renovar títulos de más autoras y lecturas frescas a partir de esos títulos; repensar si hay un modo de contar, describir (percibir y hacer percibir el mundo) distinto.

### **Pasado y presente**

Si de gestos se trata, *la delimitación de un canon no es otra cosa que un ademán retrospectivo*: a mayor pasado, mayor claridad en las definiciones. Los recorridos de la crítica, los rescates de autores o su contracara, los autores postergados u olvidados resultan más fáciles de comprender

cuando se leen como movimientos, decisiones u operaciones de las instituciones literarias y sus actores. Y el tiempo opera como un cristizador de lecturas. Esto no significa que no puedan existir hoy nuevos modos de configurar un mapa literario, que no se asista, cada tanto, a la recuperación de nombres y títulos; incluso que nuevas condiciones de lectura habiliten el tránsito de textos que antes pudieron haberse resistido. Sin embargo, cualquiera de estas intervenciones se percibe evidente o más indiscutible a mayor pasado. La distancia aquietta las lecturas, podríamos decir. Y el presente se muestra más turbulento o, al menos, incomprensible. Pensar los criterios que hoy pulsan para colocar autores y autoras resulta una maniobra más arriesgada.

“Para todo lector, el canon es un *ancla*, una certeza”, define Tomás Eloy Martínez, “aquello de lo que no se puede prescindir porque en los textos del canon hay conocimientos y respuestas sin los cuales uno se perdería algo importante” (Martínez 1996). Más allá de las resonancias de Calvino sobre lo que el lector “se perdería”, la apuesta de Martínez es abordar el canon argentino desde la perspectiva de los lectores; orientado a los lectores y definido por ellos. En ese sentido, agrega: “El canon confiere cierta seguridad a los lectores, les permite saber dónde están parados, cómo es la realidad a la que pertenecen, cuáles son los textos que no deben ignorar” (ibíd.). Desde esa concepción, se enumeran una veintena de autores, muchos acompañados por la mención de más de un título. Una enumeración que cierra con una constatación:

Muy pocos de esos libros van a prevalecer, sin embargo, en la memoria implacable de los lec-

tores. Menos aún van a ser releídos. Un personaje de *Respiración artificial* exponía la duda de manera más explícita: ‘¿Quién de nosotros escribirá el *Facundo*?’ Hay otro modo de formular la misma pregunta: ¿Cuál de esos textos tendrá el destino central que aún tiene el *Facundo*? (Ibíd.)

Imposible dar una respuesta a esa pregunta cuando se la formula hacia el futuro. Sería preferible en cambio arriesgarse a pensar un canon en el presente. Tal vez una manera es la que aventura Martín Kohan; una manera que es, como él mismo define, un modo de intervención:

Nuestro presente literario no es tan sólo un campo de observación: es un campo de intervención. Más que entrever en él un canon, más que percibir en él un canon, hay que producirlo: definir criterios de lectura y de valor en el presente, diseñar en el presente un mapa de posiciones. (Kohan 2006)

### **Mi lista y la lista para otros**

Suelo pedir a los estudiantes –como ejercicio abierto al debate, claro está– que cada uno arme su selección canónica: una docena de libros que reconozca canónicos. El número puede ser anecdótico (a veces, piden que sean diez; nunca veinte, porque lo canónico correría el riesgo de disolverse); lo cierto es que el ejercicio es doble: una docena de títulos y una docena de autores. Y vemos qué pasa.

“Vemos qué pasa” significa someter las selecciones a la discusión y pensar: ¿qué títulos se repiten?, ¿cuáles son “únicos”, aquellos que solo uno menciona? La lista diseñada ¿es “mi lista” o un cierto listado que pondera un futuro

docente o profesor, un aula, otros lectores? ¿Es “mi” lista o es una lista “para otros”? Otros que serían, aquí, estudiantes de una escuela secundaria en la apuesta a la formación de lectores. La discusión de las elecciones se puede justificar con argumentos relativos al valor estético o, por el contrario, por criterios que obedecen a una lectura crítica, escolar, académica, incluso a una cierta lectura adquirida en algunos de los niveles educativos transitados (léase escuela secundaria, profesorado, carrera universitaria). En la reflexión sobre los argumentos que sostienen esas elecciones radica toda la riqueza del ejercicio. Y sí, es un modo de repensar lo pasado y lo presente, no solo de los títulos y autores, sino de una formación en la que, también ellos, serán actores. Y sobre todo, asumir su lugar como agentes de intervención en un canon escolar que, con esas decisiones, contribuirán a definir.

### **Legítimo e ilegítimo**

“Las elecciones que cuentan –dice Calvino, a propósito de las lecturas escolares– son las que ocurren fuera o después de cualquier escuela” (ibíd.). Fuera o después pero moldeadas *por*, quizás, habría que agregar. Un ejemplo delicioso de una lectora más allá de la escuela es Renée, la portera de *La elegancia del erizo* (Barbery 2012), que elige ese trabajo para esconder su pasión por la lectura, su interés por el cine, por el arte y la cultura en general; una lectora a escondidas. Elogiará la película *La caza del Octubre Rojo* (McTiernan, 1990), como la mejor lección de teoría literaria posible: “Quien quiera comprender el arte del relato no tiene más que verla”, dice Renée y agrega: “[...] cabe preguntarse por qué la Universidad se empe-

ña en enseñar los principios narrativos a golpe de Propp, Greimas y otros castigos en lugar de invertir en una sala de proyección” (Barbery 2012: 78).

Como lectora, Renée se sabe tan proclive a los productos masivos como a la alta cultura: puede elogiar a Sean Connery y bautizar a su gato León, en homenaje a Tolstoi. Puesta a reflexionar sobre esas elecciones, ella misma reflexiona:

Pero como iba diciendo, esta mañana me he enterado al escuchar la emisora France Inter de que esta contaminación de mis aspiraciones a la cultura legítima por otras inclinaciones a la cultura ilegítima no constituye un estigma de mi baja extracción social ni de mi acceso solitario a las luces del espíritu, sino una característica contemporánea de las clases intelectuales dominantes. (Ibíd.: 79)

Leo lo que leo por mi condición social, podría pensar hasta entonces Renée. Leo lo que leo porque leo en solitario, sin recomendación, sin mediación alguna. Sin embargo, el comentario de un sociólogo en la radio (un sociólogo que puede aventurarse Bourdieu aunque no se lo nombre en la novela) la lleva a otra conclusión: “Resulta siempre muy perturbador descubrir un hábito social dominante allí donde uno creía ver la marca de su propia singularidad. Perturbador e incluso decepcionante” (ibíd.).

En el más allá de las instituciones educativas, las elecciones literarias se definen, también, por esos hábitos más o menos conscientes, más o menos perturbadores. ¿No será tiempo de pensar en esos cánones ilegítimos? ¿No servirían para echar luz o hablarían de un canon legítimo?

## Canon y cánones

Al inicio, hemos retomado la geografía literaria propuesta por Cristal. En su artículo, después de describir una ciudad literaria, después de enumerar sus autores elegidos, ubica a *Martín Fierro*:

A partir de ahí: el campo, la infinidad de la Pampa que rodea y abraza a la ciudad, no como el fin o la nada, sino al revés, como el comienzo: es la marca que la ciñe, que le muestra cuál es su límite máximo. Esa extensión infinita es un país: el *Martín Fierro*. (Cristal 2018)

Y agrega, a modo de reflexión final: “En el centro de la ciudad, hay quien opina que nuestra suerte como nación hubiera sido distinta de haber elegido otro libro de cabecera”. Sabemos que lo contrafáctico del argumento anula la posibilidad de pensar en lo que podría haber sido en términos de nación, y no es tampoco ese el tema de discusión. Sin embargo, es tentadora la idea para *pensar el canon en plural*. De seguro que Harold Bloom se ofendería, pero poco importa; de seguro que no cambiaríamos el pasado, pero algo del presente podría alterarse quizás.

Animarse al ejercicio –al menos como eso, como ejercicio– de pensar en cánones. ¿Cuál sería el canon si *El juguete rabioso* se ubicara en el centro del mapa? ¿Cuál, si se elige *Ficciones*? ¿O *Los pichiciegos*? No dudo que el lector interesado está, ahora, considerando títulos a su alrededor, ubicando otro libro en el centro y siguiendo el juego. Y a la vez algo de la estela prestigiosa del canon –en singular– se pierde en el ejercicio, algo se desacraliza, si no es la noción misma de canon la que cae. Pero sería, tal vez, una manera de aventurarse a la renovación;

a la disputa sí, pero evitando el *laissez faire*, al desacomodamiento y a la reinención no de uno, sino de *otros* cánones, en plural.

## Referencias

Barbery, Muriel (2012): *La elegancia del erizo*. Traducción de Isabel González-Gallarza. Barcelona: Seix Barral.

Bloom, Harold (1995): *El canon occidental*. Traducción de Damián Alou. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, Pierre (1983): *Campo del poder y campo intelectual*. Traducción de Jorge Dotti y María Teresa Gramuglio. Buenos Aires: Folios.

Bourdieu, Pierre (1990): "Algunas propiedades de los campos". En: *Sociología y cultura*. Traducción de Martha Pou. México: Grijalbo, pp. 135-141.

Bourdieu, Pierre (1990): "La metamorfosis de los gustos". En: *Sociología y cultura*. Traducción de Martha Pou. México: Grijalbo, pp. 181-191.

Calvino, Italo (1993): *Por qué leer los clásicos*. Traducción de Aurora Bernárdez. Barcelona: Tusquets.

Cano, Fernanda (2018): *Ocho escritoras y algunas más*. Dossier. Área de Lengua, Ciclo Orientado, Secundaria. Formación Situada. Dirección Nacional de Formación Continua. INFD. Ministerio de Educación y Deportes. Buenos Aires.

Cristal, Martín (2018): "Una ciudad hecha de literatura". En: <<http://www.lavoz.com.ar/opinion/una-ciudad-hecha-de-literatura>> [Último acceso: 20-07-2019].

Kohan, Martín (2006): "Notas sobre el canon" (Clase 11). En: Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: FLACSO, pp. 1-11.

Martínez, Tomás E. (1996): "El canon argentino". En: <<https://www.lanacion.com.ar/cultura/el-canon-argentino-nid214137>> [Último acceso: 20-07-2019].

---

■ **Fernanda Cano** es Doctora de la Universidad de Buenos Aires y Licenciada en Letras. Es docente en diversas instituciones, a cargo de talleres de escritura. Actualmente, dicta el seminario "Canon literario, canon escolar y formación del gusto", en el Profesorado en Lengua y Literatura del Joaquín V. González. Es autora de *Configuraciones. Un estudio de las figuras retóricas* (Cántaro, 2000); coautora de *Lenguaje y escritura desde la escuela* (IESALC, 2007); coautora de *Ensayo y error* (Eudeba, 2008); coautora de *Lectura, escritura y educación* (Homo sapiens, 2010); coautora de *La escritura en taller. De Grafein a las aulas* (Arandú, 2018).

# Entre Klagenfurt y Rheinsberg

## Duelo literario y escritura de la ciudad. Tesis sobre la cuestión de los premios de literatura

Roland Berbig

### *Nota preliminar de la redacción*

Durante la existencia de las dos Alemanias, desde 1949 hasta la caída del Muro en 1989, se formaron dos cánones en el campo de la literatura: mientras la República Federal (RFA) se perfilaba como la proveedora de la literatura alemana en su conjunto, la República Democrática (RDA) empezó a reafirmar su derecho a crear su propia "literatura nacional". En los cánones correspondientes se plasman similitudes y diferencias: generaciones de germanistas parecían tener mucha tela para cortar, hasta que con la reunificación inesperada de ambos Estados en 1990 comenzó un proceso de revaloración al que también fue sometida la literatura.

El trabajo que sigue está tomado de *Zersammelt* ("Desreunidos" podría ser una traducción aproximada), un volumen surgido de las jornadas sobre la escena literaria no oficial de la RDA organizadas por el Literaturforum im Brecht-Haus, el 16 y 17 de junio de 2000. Una década después de la caída del Muro, Berbig se pregunta por el grado de integración de aquella escena, cuya red de editoriales y revistas independientes tuvo su auge en los años 80, en el sistema literario de la nueva Alemania. Para eso, se sirve de un medidor de canonización por excelencia: los premios literarios.

Cuando se financia un premio, en general se busca algo” (Meier 1987: 107). El político Hans Meier formula este comentario, ambiguo en su concisión, en un texto que ha titulado “Los premios de literatura como instrumento de la política cultural”. Para entender qué se busca con el premio hay que realizar un análisis, cuyo interés de conocimiento puede tanto tener una orientación estético-literaria como estar orientado hacia las prácticas de mercado o las políticas culturales. El editor Hans Altenhein ha descrito este doble efecto de los premios de literatura, que encuentra tan indiscutible como cualquier otra persona que se ocupe del tema, de forma bien sucinta y con un manejo versado de la terminología:

Los premios de literatura tienen en común con todas las manifestaciones de la vida literaria de la época moderna una doble naturaleza material-inmaterial, donde también los componentes inmateriales, es decir, la distinción y el prestigio público, se transforman en efectos materiales en las condiciones de circulación de la literatura en una economía de mercado. Esto comprende no solo al ganador del premio, sino a todos los partícipes en el proceso de explotación de la literatura, tanto críticos como librerías, redactores como editores, productores de películas como docentes de escuelas y universidades. Frente a estos entramados de efectos, la dotación real del premio probablemente sea el factor económico menor. (Altenhein 1987: 87)

Los premios literarios conforman en parte el “aura” (ibíd.: 86) que se adopta cada vez más

como indicador del carácter inconfundible de las autoras o autores, de su individualidad. Los medios modernos han aguzado la conciencia en este sentido. La literatura de la RDA entró en este proceso después de 1989-1990. Mientras que la parte que en su momento, al “rechazar la política cultural oficial de la RDA” había adquirido, según Jurek Becker,<sup>1</sup> “la entrada, por así decirlo, [...] para las mejores ubicaciones en el mercado del libro de la Alemania federal” (Becker 1990: 24), conservó su renombre incluso después de 1990 y continuó siendo, de ese modo, merecedora de premios (cf. Berbig 2000), la pregunta que surge es cómo se trató a aquella parte que todavía no tenía un nombre al momento de la caída del Muro, o tenía uno que perdió sus huellas de individualidad y cuyas especificidades fueron borradas mediante clichés como “la escena de Prenzlauer Berg”.<sup>2</sup> Al respecto presento aquí algunas tesis y unos breves comentarios.

---

1 [N. del E.] Para obtener más información sobre las autoras y los autores de la RDA mencionados en este artículo, se recomienda consultar el *Metzler Lexikon DDR-Literatur* (Opitz y Hofmann 2009).

2 [N. del E.] En ese viejo barrio proletario del este de Berlín se habían instalado artistas y escritores, muchos de los cuales mantuvieron posturas críticas frente a la RDA. Pero después de la caída del Muro, dos de las figuras más importantes de esta escena, Sascha Anderson y Rainer Schedlinski, fueron desenmascarados como IM (“inoffizielle Mitarbeiter”, “colaboradores no oficiales” de la Seguridad del Estado). En los medios del oeste empezó entonces el desmontaje de la escena de Prenzlauer Berg.

Los premios de literatura representan “uno de los pocos ámbitos que aún existen de mecenazgo público efectivo”, dice Ralf Schnell, “algo que los autores que han recibido distinciones realmente saben valorar” (Schnell 1986: 43). Esto parece algo obvio. Sin embargo, en los años ochenta los premios rechazados, los escándalos y los casos en que se tomó distancia públicamente de financiadores o jurados daban cuenta de tendencias opuestas. Estas tendencias, de todos modos, no se han impuesto. Dominan la sobriedad y la objetividad. La razón radica en la relevancia social, es decir, económica, de las distinciones literarias. Uwe Kolbe, refiriéndose a Gottfried Benn, reclama para el poeta esa posición que la comunidad quizás de cualquier forma ya le asigna al solventar sus gastos: un “estar-fuera-de-la-sociedad”. En “los márgenes de la fama y la riqueza”, según Kolbe, “vive el 90% de nosotros. Que se impidan situaciones peores se debe a los fondos de literatura, a la difusión de los autores por parte de “el Goethe”, a los premios de literatura menores y también a los más importantes y a otras instituciones simpáticas semejantes” (Kolbe 1998: 103). Aquellas personas que practican una autorreflexión de la sociedad “desde abajo” o “desde adentro, pero desde una posición transversal” no son, según Kolbe, especialmente exitosas en hacer dinero. Kolbe compara las ayudas como las citadas con “un paso por la sala de emergencia y un suerito. En seguida, sin embargo, se vuelve a salir y a producir” (ibíd.). No es casualidad que Kolbe no divida en “este” y en “oeste” y que integre, sin hacer comentarios, el ambiente literario del que proviene en la descripción de la situación en la que se hallan los

autores de la Alemania unida. En este plano ha ocurrido la asimilación. ¿Realmente ha ocurrido la asimilación en este plano?

## 3

Desde un punto de vista estadístico, la cuestión se presenta de ese modo. El grupo de autores del que aquí se trata sacó provecho de una tendencia general que se perfiló a partir de fines de los años ochenta. Los “grandes” premios encontraron competencia en los “pequeños”, los nacionales en los regionales, los de las instituciones culturales en los de otras organizaciones como la “Academia Gastronómica de Alemania, el Premio del Libro de la Sociedad Alemana de Jardinería, [...], el Premio del Vino para Literatura”, etc. Junto a los “faros ya consolidados en el mar de los libros se encuentran hoy un número incontable de luces y señales de posición, incluso a veces tan solo unas mariposas humeantes”, expresaba Hans Meier ya en 1987 (112). Este proceso se superpuso con la nueva configuración del panorama de premios en los nuevos Estados federados,<sup>3</sup> que copió la del oeste pero en papel de menor calidad. Excepciones como el Premio Erwin Strittmatter o el Premio Uwe Johnson confirman la regla. Aquí todavía domina el límite entre “este” y “oeste” propio del ámbito cultural; solo se puede hablar de los primeros atisbos de un proceso de mezcla. Si se observa la “pirámide de premiados” que presenta el Manual de premios culturales a partir de los datos para el período 1986-1994, se obtiene, para nuestro contexto, el siguiente cuadro: Wolfgang Hilbig y Uwe Kolbe, con ocho

---

3 [N. del E.] Es decir, la ex RDA.

premios cada uno, están agrupados en la segunda categoría, Durs Grünbein, con siete premios, en la tercera categoría y Peter Wawerzinek, con cinco premios, se encuentra en el quinto escalón de la pirámide (Wiesand 1994: xxxiii). Aquí, al margen, no es la suma lo que importa, aunque tenga peso en la balanza y produzca un efecto, sino la reputación pública, que permite sacar conclusiones a partir de las distinciones otorgadas. El ejemplo de Hilbig muestra cómo un autor que no logra encajar ni en la RDA ni en la RFA en los perfiles de escritor que se privilegian y que poseen una función reguladora, termina igualmente integrado en el ámbito cultural. La característica de no pertenecer, de no poder ser clasificado, se convierte en un valor de mercado que los jurados de los premios saben apreciar y reconocer. El Premio de Literatura de Bremen en 1993, el Premio Fontane (la categoría literaria del Premio a las Artes de Berlín) en 1997 y el Premio de Honor de la Fundación Schiller de Alemania sirven de prueba.

En una nota al pie acerca de cómo se conforma el resto de la pirámide, Wiesand anota entre paréntesis: “(los nuevos Estados federados se encuentran aquí subrepresentados)” (ibíd.). Esto es cierto a nivel general, pero no para el conjunto de autoras y autores que ya eran reconocidos en el oeste antes de 1990; para los autores de la “escena literaria no oficial” de ese entonces, sin embargo, tiene validez en muy alto grado.

#### 4

Si se escribía antes de 1989 acerca de la escena de Prenzlauer Berg, Bert Papenfuß-Gorek era al parecer un nombre obligado. Sus experimentos verbales, que sabían aprovechar las posibilida-

des lingüísticas con originalidad, se leían, desde la perspectiva occidental, como una contrapropuesta radical a lo promocionado por la política estatal cultural y literaria de la RDA y a lo que se esperaba de sus creadores de cultura y literatura. Papenfuß, escribe Andrea Jäger en una enciclopedia canónica de literatura en 1991, figura “entre los líricos sobresalientes de la escena artística subcultural” de la RDA e intenta “quebrar con sus textos el poder del lenguaje de la dominación sobre el pensamiento y los sentimientos” (Jäger 1991: 75). Aun si las fuentes a las que he tenido acceso han dejado afuera alguna que otra beca, la “lista de premios” de Papenfuß no es proporcional en absoluto a sus indiscutibles logros poéticos, certificados en múltiples ocasiones: en 1991 recibió el premio F.C. Weiskopf de la Academia de las Artes de Berlín (antes: Academia de las Artes de la RDA), que otorga un reconocimiento a aquellos aportes a la lengua alemana “que, siguiendo el espíritu de F.C. Weiskopf, combaten el descuido de la lengua, agudizan el sentido del estilo y promueven el uso sensato de nuestra lengua escrita, y a aquellas contribuciones literarias que resultan ejemplares por su estilo y su composición”.<sup>4</sup> La cuestión de la ausencia de premios cuando no ha habido pérdida de productividad literaria da que pensar. Ofrezco aquí dos respuestas: 1) Con sus emprendimientos político-literarios, Papen-

---

4 Tomado de los estatutos, citado según Wiesand 1994: 502. El monto total del premio ascendía a 7.500 marcos, junto con Papenfuß fue premiado Thomas Rosenlöcher. El premio es otorgado no solo a poetas o escritores en sentido estricto, sino también a publicistas, pedagogos y científicos, independientemente de su lugar de residencia.

fuß ha establecido un límite claro entre su propio círculo y el ámbito cultural y literario alemán (occidental). Con la revista *Sklaven* [Esclavos], con sus intentos –leídos como anarquistas– de crear un espacio vital y cultural que se mantenga al margen de las normativas occidentales y, no en último lugar, con su poca predisposición a tomar distancia de Sascha Anderson,<sup>5</sup> Papenfuß ha enviado señales que sobreexigen la capacidad política de consenso de las fundaciones e instituciones culturales que reciben sus recursos del Estado. La actitud de Papenfuß marca el límite de tolerancia de estas instituciones. Y, 2) la práctica literaria de Papenfuß, una vez que ya no puede ser leída como una afrenta a la RDA o a su epílogo histórico, es liquidada por así decirlo sirviéndose de la historia de la literatura: se la etiqueta, es decir, se la adosa a tradiciones y escuelas poéticas, y eso menoscaba su potencial carga explosiva política y poética.

En 1998, sin embargo, se sumó finalmente otra distinción para Papenfuß, el Premio Erich Fried, otorgado en Viena por la sociedad literaria homónima y financiado por la República de Austria. Hans Mayer, al pronunciar en 1990 la laudatio de Christoph Hein, el primer ganador, también esbozó el perfil del nuevo premio: no se trata de un premio para debutantes ni que busque atraer nuevamente la atención del público sobre la obra del autor a quien debe su nombre. Este premio tiene en común con el famoso Premio Kleist que no se conforma un jurado para determinar el ganador. La persona que recibirá la distinción es seleccionada “por la responsabilidad única de un solo juez, una persona elegida por

---

5 [N. del E.] Cf. nota 2.

el consejo [...] especialmente cada año” (Mayer 1991: 10). Esta exclusividad en el procedimiento de selección subraya el lugar donde se lo ubica a Papenfuß en el mundo de los premios de literatura: un poeta para minorías, muy a la izquierda del centro, declaradamente “alemán oriental”.

## 5

Retomemos el tema que apareció anteriormente: la “subrepresentación” de los nuevos Estados federados. Este concepto puede despertar objeciones, uno puede querer refutar la tesis o, también, elevarla al plano de la ejemplaridad paradigmática. Esto se relaciona nuevamente con un premio de literatura, pero otorgado esta vez a uno de los autores orientales más reconocidos en la nueva República Federal alemana: Wolf Biermann. Su discurso de agradecimiento con motivo del Premio Büchner en 1991<sup>6</sup> dio vuelta por completo, desde la perspectiva actual, los valores de lo que fuera, en su momento, la escena literaria no oficial de la RDA.<sup>7</sup> Lo que hasta hacía poco había sido una insignia enarbolada se volvió marca de Caín, lo que hasta ese momento había tenido un efecto publicitario se volvió una carga, una carga que, ahora, uno quería sacarse rápidamente de

---

6 [N. del E.] Biermann aprovechó esta ocasión para denunciar a Anderson como “soplón” del servicio secreto de la RDA (cf. nota 2).

7 Con este tema están relacionados el denominado debate sobre los “intelectuales de la RDA” y la discusión en torno a la actividad de Christa Wolf como IM (“colaboradora no oficial” de la Seguridad del Estado) entre fines de los años cincuenta y principios de los sesenta, que fue tan insignificante pero tuvo consecuencias de tanto alcance histórico.

encima.<sup>8</sup> Lo curioso es que ni Anderson ni Schedlinski<sup>9</sup> habían estado en el foco de la entrega de premios, tampoco con anterioridad. Anderson prácticamente no había pasado de las becas de trabajo, igual que Schedlinski, aunque a este último, con la beca de trabajo *Marzo Literario* del premio Leonce und Lena otorgado por la Academia de Darmstadt,<sup>10</sup> que obtuvo en 1989, se le habían abierto las puertas a una carrera marcada por los premios. Al mismo tiempo, se puede comprobar que Biermann aprovechó el desenmascaramiento de Anderson y Schedlinski para impulsar con éxito una degradación general de las calidades poéticas e intelectuales de la “escena de Prenzlauer Berg”. Pero la cesura, potenciada por la amplia discusión en los medios, es insoslayable. Siempre en lo que respecta a la política de premios y becas, mejoró la situación de autores como Durs Grünbein o Reinhard Jirgl, que provenían de un ambiente cultural similar pero de sus márgenes, ya sea por motivos de edad o biográficos. Lo que sigue siendo interesante es que el estereotipo de

---

8 En más de una discusión en las jornadas [ver introducción del editor] se puso de manifiesto la discrepancia que ha surgido entretanto alrededor de este concepto en el ámbito literario. Pero fue en los informes sobre la conferencia donde se lo vio con mayor claridad. Era obvio que algunos periodistas que en su momento habían contribuido a esmerilar el concepto “escena de Prenzlauer Berg” denunciaran ahora a aquellos que se detenían a examinar el daño causado. Véase al respecto también la introducción a *Zersammelt*.

9 [N. del E.] Cf. nota 2.

10 [N. del E.] Se refiere a la Academia de Lengua y Literatura de la RFA.

autor “relativamente joven, socializado en la RDA aunque sin haber sido integrado aún a su ámbito literario” poseía una atracción para las fundaciones y para las instituciones o personas que otorgan premios. Hay que decir: aún posee.

## 6

Uno de los fenómenos más singulares es la tendencia a colocar a las autoras y autores de la escena de la RDA de aquel entonces en el terreno de la nueva generación. En lugar de los premios principales reciben premios estímulo o becas de trabajo. Como si no se los quisiera dejar crecer, como si debiera conservarse lo que fue, en lugar de constatar lo que es. Esto es válido tanto para el caso de Kurt Drawert, que nació en 1956, como para Barbara Köhler, nacida en 1959, o Kerstin Hensel, nacida en 1961, que recibió por ejemplo en 1996 el Premio Estímulo de Brandenburgo y en 1997 la distinción en la categoría Estímulo del Premio Lessing del Estado Libre de Sajonia. Ulrich Zieger, nacido en 1961, para dar otro ejemplo, recibió en 1993 el Premio Estímulo de Literatura de Brandenburgo, en 1997 el Premio Especial dentro del Premio Jakob Michael Reinhold Lenz para teatro que otorga la ciudad de Jena y ese mismo año, junto con Hensel, fue premiado en la categoría Estímulo del Premio Lessing de Sajonia. Pareciera casi como si algunos de los que pronto cumplirán cuarenta o incluso cincuenta años pudieran disponerse a seguir siendo de por vida escritores de la nueva generación.

## 7

La tesis según la cual la literatura de la RDA tiende a convertirse en literatura regional pare-

ciera encontrar una confirmación tardía en su epílogo (cf. Heukenkamp 1995 y 1996). Llama la atención que la reconfiguración del panorama de premios en los nuevos Estados federados haya tenido como consecuencia la integración regional de toda una serie de las autoras y autores que aquí se mencionan. Quizá se deba hablar incluso de una re-integración. La razón se encuentra en la práctica común de definir los premios de esta categoría a nivel regional, práctica que se vincula con la tendencia a restaurar o a conservar o a promover la identidad del este alemán.<sup>11</sup> Por ejemplo, en el estatuto del Premio Lessing del Estado Libre de Sajonia mencionado anteriormente se lee lo siguiente:

Los premios Estímulo que acompañan al Premio Lessing serán otorgados a jóvenes personalidades que se hayan hecho notar con su producción, en particular a aquellas personas que tengan una relación especial con Sajonia. La distinción expresará reconocimiento y será un estímulo para continuar con la formación personal.<sup>12</sup>

---

11 "Las becas de trabajo", dicen las "Reglas de procedimiento del consejo de literatura para el estímulo de escritores independientes y traductores literarios en el Estado Libre de Sajonia", "están dirigidas a escritores/traductores que se hallen vinculados con el Estado Libre de Sajonia por su lugar principal de residencia". Si ese no fuera el caso, se presupone como mínimo que la creación literaria "esté vinculada con el Estado Libre de Sajonia". Estos "principios" entraron en vigencia el 1 de julio de 1998. Citado según el proyecto del estatuto, Dresden, 1998, p. 3.

12 Artículo 4 del Estatuto del Premio Lessing del Estado Libre de Sajonia, 16 de abril de 1996 (Ministerio de

A continuación nombro a algunas otras autoras y autores que recibieron premios estímulo otorgados por el Ministerio de Ciencia y Arte del Estado de Sajonia desde 1993: Thomas Böhme, Kurt Drawert, Bernd-Dieter Hüge, Barbara Köhler, Gregor Kunz, Utz Rachowski, Thomas Rosenlöcher y Michael Wüstenfeld.<sup>13</sup> Si no queremos suponer que el hecho de haber sido parte alguna vez de la "escena literaria no oficial de la RDA" garantiza un plus para obtener una suscripción estable a premios estímulo o a becas de trabajo, lo que se está produciendo es, entonces, una integración a nivel regional. O se podría decir incluso, según lo que se concluye luego de una primera mirada a las estadísticas que reflejan la entrega de estímulos a la literatura, que ya se ha producido.

## 8

Las dos últimas tesis se ocupan del efecto integrador y desintegrador de los premios y de los premios en forma de becas. El concepto de "integración" se refiere a la incorporación de la literatura del este alemán a una literatura de la Alemania "unida". Para simplificar quiero operar también aquí con ejemplos. Primero sobre el efecto integrador. En este caso se ofrecen como ejemplo dos premios o las becas asociadas con

---

Ciencia y Arte del Estado de Sajonia). En: *Sächsisches Amtsblatt* [Boletín Oficial de Sajonia], núm. 19, 9 de mayo de 1996, p. 468.

13 La lista me fue facilitada amablemente por las autoridades responsables del área en el Ministerio de Sajonia, a quienes agradezco.

ellos: el premio y la beca Alfred Döblin<sup>14</sup>, y el certamen Ingeborg Bachmann. Sobre la base de donaciones materiales de parte de Günter Grass y de la Fundación Premio Alfred Döblin más el Senado de Berlín, el premio y la beca destacan el trabajo literario en un sentido estricto y riguroso. Mediante el estímulo económico y al garantizar un período de residencia gratuita en la que fuera la casa de Grass en Wewelsfleth (Schleswig-Holstein), se busca generar las condiciones propicias para el trabajo literario. Mientras que fue Reinhard Jirgl quien recibió el Premio Döblin en 1993, que se otorga a “una obra inédita de carácter épico” y promueve en particular la “literatura compleja”, “que de otra forma tiene menos oportunidades de imponerse” (Wiesand 1994: 462), lo que se ve reflejado en la larga lista de becarios, con nombres como Utz Rachowski, Dieter Eue, Eberhard Häffner, Christa Moog, Gino Hahnemann, Marion Brandt y Johannes Jansen, es algo semejante a una mezcla en proceso. Lo mismo vale, de una manera particular por haber sido tematizada, para el certamen de Klagenfurt, que ha tenido a autoras y autores de la RDA entre los premiados desde su creación en el año 1977. Para nuestro marco de investigación, sin embargo, la transición desde fines de los años ochenta hasta fines de los noventa es una fuente muy interesante de información: en 1986 Katja Lange-Müller, en 1987 Uwe Saeger, en 1988 Angela Krauss, en 1989 Wolfgang Hilbig. Se trata en todos los casos del primer premio. Después de 1990 comenzó algo que yo parafraseo utilizando la palabra normalización. Todavía se presentaban a los

---

14 Creados en 1978 y 1985 respectivamente.

concursos buscando reconocimiento autoras y autores jóvenes que habían crecido en la RDA, pero la omnipresencia se redujo, se produjo una relativización: en 1991, Peter Wawerzinek (nacido en 1954) fue galardonado con la Beca de las Editoriales por su obra *Moppel Schappik*, en 1995 Ingo Schulze (nacido en 1962) con el Premio Ernst Willner y en 1996 Johannes Jansen (nacido en 1966) con el Premio del Estado Federado de Carintia por su texto *Dickicht Anpassung*. Nuevamente, el ganador del primer premio, al contrario de Jansen y Wawerzinek, no podía ser incluido tampoco en retrospectiva en la escena literaria no oficial de la RDA, pero escribía desde ese lugar que en los suplementos literarios se denominaba “estado de ánimo del este alemán”. Si sobre Wolfgang Hilbig se había dicho que “los traumas de la RDA [seguían siendo] los fundamentos de su escritura”,<sup>15</sup> aunque viviera desde hacía tres años con una visa en las cercanías de Nuremberg, en el caso de Peter Wawerzinek la mirada se reducía, desde la perspectiva de los suplementos literarios, al barrio berlinés convertido en símbolo:

Peter Wawerzinek, de Berlín oriental, leyó un bello texto acerca de un paseo por la “ciudad capital” en los tiempos del muro. No se trata del paseo de un *flâneur*, sino de un “vagabundo” que relata con los sentidos despiertos y mucho humor el tour por Prenzlauer Berg y sus alrededores.<sup>16</sup>

---

15 Heimo Schwilk en el suplemento *Christ und Welt* del periódico *Rheinischer Merkur* del 7 de julio de 1989. Citado según Felsbach y Metelko 1989: 237.

16 Claus-Ulrich Bielefeld en la emisora *Freies Berlin* del 7

Y es directamente un ejemplo característico de la fase de transición de principios de los años noventa la forma en que Verena Auffermann resume los votos del jurado sobre Wawerzinek en el *Süddeutsche Zeitung* del 2 de julio de 1991:

Peter Wawerzinek, un Boris Vian de Berlín que dominaba el argot de las metrópolis, fue festejado por Peter von Matt como “el episodio de libertad de un prisionero”; Marlis Gerhardt añadió la calificación de “éxtasis anárquico de palabras”; el editor de Reclam Stefan Richter, de Berlín oriental, reacomodó las palabras haciendo uso de su propia experiencia: “anarquía no fabricada, sino vivida”.<sup>17</sup>

Luego de esta fase de integración corta y forzada representada por la valoración pública de Wawerzinek, que también tenía una fundamentación estético-literaria, al entregar el primer premio en 1993 a Kurt Drawert por *Haus ohne Menschen* el jurado se decidió por una conexión temática con los años ochenta. No sería errado considerar este cambio como un corte en el modo del discurso público literario de encarar el fenómeno de la “literatura de Prenzlauer Berg”. El jurado Werner Fuld puso de relieve de manera ejemplar que el texto, que en su opinión se encuentra “fuera de toda moda literaria”, nos muestra “lo que la literatura siempre debería

---

de julio de 1991. Citado según Felsbach y Metelko, 1991.

17 *Ibíd.*: 200. Textualmente, Peter von Matt había dicho: “Voto por Peter Wawerzinek porque logra transmitir, en un texto de una libertad de palabras impetuosa, la experiencia de un prisionero al que no le queda nada más que la libertad de palabras”. Citado según el acta de la entrega de premios (*ibíd.*: 171).

ser: tomar nota es recordar” (citado según Hauser y Metelko 1993: 165). Y Wilfried Schoeller fundamentó su defensa de la “imagen apocalíptica” de Drawert diciendo que se trata para él de “una contribución ineludible a la confrontación poética con la RDA”.<sup>18</sup> Desde los insultos a Austria de Thomas Bernhard, escribió Jörg Magenau en el periódico *Freitag*, no existe “un Estado que haya sido odiado tan implacablemente desde la literatura”.<sup>19</sup> Fueron elogiadas la implacabilidad en el ajuste de cuentas y la ausencia de “curulería”. Tan solo algunos críticos, como Eberhard Falcke en el *Süddeutsche Zeitung* del 29 de junio de 1993, transmiten lo que se rumoreaba también por lo bajo acerca de este tipo de textos y de presentaciones: “ideología apocalíptica calculada” y “prosa del amedrentamiento”.<sup>20</sup> Ahora, para citar por última vez a Magenau, ya no hay más un plus para los autores del este por ser de la RDA, “pero sí un plus por ajustar cuentas con la RDA” (citado por Hauser y Metelko 1993: 181). Aunque luego en 1996 se mencionó al pasar que Johannes Jansen había sido socializado en la RDA, esa circunstancia ya no pesaba en la balanza y no sirvió como fundamentación para premiar su texto. Jansen, más bien, fue subsumido en realidad en las filas de la “litera-

---

18 *Ibíd.*: 166.

19 Magenau, Jörg: “Kein Ort zum Hassen. Über den 17. Ingeborg-Bachmann-Wettbewerb in Klagenfurt”. En: *Freitag*, 2 de julio de 1993 (citado por Hauser y Metelko 1993: 181).

20 Falcke, Eberhard: “Der Klagenfurter Zustand. Ein Tagebuch zum 17. Ingeborg-Bachmann-Wettbewerb” (citado por Hauser y Metelko 1993: 173).

tura de Berlín”, que “está ganando terreno”. Se puede concluir entonces que, efectivamente, ha tenido lugar una normalización, una nivelación. Esto incluye también un tratamiento natural de la “literatura de Prenzlauer Berg”, que ya no es más que una leyenda histórica. Los “poetas de Prenzlauer Berg”, antediluvianos, vuelven a ser autores contemporáneos.

## 9

Los premios de literatura tienen también un potencial desintegrador, que se libera en determinadas condiciones y constelaciones. Su consecuencia es la polarización, en el caso del que venimos hablando, una polarización entre el “este” y el “oeste”. Elijo nuevamente ejemplos que están en una relación de correspondencia mutua para dejar en claro la idea. Cerca de una docena de ciudades en todo el país poseen un “escritor de la ciudad”. La persona que recibe el cargo tiene derechos (vivienda sin costo durante un período determinado de tiempo, una beca mensual) y tiene obligaciones. De ella o de él se espera que realice lecturas en la ciudad y en los alrededores y que se ocupe de dar talleres de escritura. El deseo de integración urbana o regional es programa y riesgo al mismo tiempo. En eso no hay premio que se equipare con el de “escritor de la ciudad”.

Berlín tiene un escritor de la ciudad, mejor dicho: un barrio de Berlín lo tiene. No fue Mitte, ni Prenzlauer Berg, ni Zehlendorf, sino Hellersdorf<sup>21</sup> el barrio que instituyó ese puesto en 1996.

---

21 [N. del E.] Un barrio ubicado en el este, famoso por sus muchos edificios construidos con placas, típicos de la ex RDA.

Michael Wildenhain fue el primer premiado, lo siguieron Kathrin Schmidt (que se crió en Hellersdorf), Anja Tuckermann y, por último, Arne Ross. Para Tuckermann y para Ross, ambos residentes en el barrio de Kreuzberg en Berlín, la excursión “al monoblock” se convirtió en una experiencia de encuentro del este y el oeste que supieron aprovechar en su literatura. Tuckermann, que realizó entrevistas con jóvenes, desarrolló allí la idea de una obra de teatro sobre jóvenes de derecha.<sup>22</sup> Inka Bach,<sup>23</sup> “escritora de la ciudad de Rheinsberg” en 1998, abordó este mismo tema. En su caso, si fuera por el resultado literario que lo desencadenó, casi no valdría la pena hacer comentarios. El libro *Wir kennen die Fremde nicht. Rheinsberger Tagebuch* [No conocemos el extranjero. Diario de Rheinsberg] (Berlín, 2000) no sa-

---

22 Sobre sus propias experiencias al respecto Tuckermann dijo en una entrevista: “Por supuesto que hay jóvenes de derecha y una xenofobia muy difundida que se dirige contra todo lo ‘foráneo’. Pero también hay gente de izquierda y personas que hacen cosas realmente increíbles” (tomado de: “‘Ich habe mich gewöhnt’. Die Kreuzberger Autorin Anja Tuckermann (37) über ihr Jahr als Stadtschreiberin in Hellersdorf”, *die tageszeitung*, 24 de junio de 1999, p. 23).

23 El trasfondo biográfico que se debería tomar en consideración para hacer un análisis exhaustivo del caso, que no se realizará aquí, muestra la complejidad de este proceso. Inka Bach nació en 1956 en Berlín oriental, vivió una gran parte de su niñez y de su etapa escolar allí y escapó en 1972 a Berlín occidental. Realizó estudios universitarios de literatura alemana y filosofía y se doctoró en 1988. Desde fines de los años ochenta publica regularmente en revistas y en antologías y ha escrito piezas radiofónicas, documentales para televisión y guiones cinematográficos.

lió bien. En el libro, Rheinsberg se convierte en el baluarte de toda xenofobia, la brutalidad está al acecho en todas partes, el individuo, en particular si él/ella es identificado/a como escritor/a de la ciudad, “queda a merced de jóvenes violentos”.<sup>24</sup> La absoluta culpable sería la RDA, ese “país de embriagados. El refugio en el alcohol, la cerveza y el licor. Ese país sólo se podía soportar huyendo”.<sup>25</sup> Una y otra vez se tematiza el puesto oficial de “escritor de la ciudad”, que recibe toda esta carga, ante la que quedan solo dos posibilidades: estar “presente en todos los actos como el animador del pueblo al alcance de las personalidades ilustres”<sup>26</sup> o amedrentado, siempre listo para la huida y, preferentemente, lejos.

Aquellos que se pronunciaron al respecto en la prensa se hallaban vinculados cada uno de manera particular con la ex escena literaria no oficial de la RDA: Peter Böhlig como uno de sus promotores e intérpretes más competentes, Peter Brasch como poeta y Annett Gröschner como una autora que estaba reuniendo en ese entonces sus primeras experiencias con la vida literaria. Böhlig, hoy director del Museo Tucholsky y víctima, de hecho, de un ataque skinhead, que en su momento también tuvo que abandonar bajo presión la RDA, ocupa ahora el rol de protector del complicado panorama cultural del este

---

24 Citado según Gröschner, Annett: “Schneewittchen unter Rheinsberger Zwergen. Inka Bach hat ein Tagebuch geschrieben, das über Stereotype nicht hinauskommt”, p.1 (manuscrito). Agradezco a la autora por haberme facilitado el manuscrito.

25 *Ibíd.*: 2.

26 *Ibíd.*: 5.

alemán frente a la deformación producto de la “irreflexión”, la “superficialidad” y “la expresión descuidada” (Böhlig 2000: 16). Annett Gröschner, que fue escritora de la ciudad de Rheinsberg después de Bach, preocupada por el temor de que con este cuadro en blanco y negro se refuerce mediante una aparente autenticidad una opinión que los medios reproducen con mucho gusto, sigue a Böhlig en su esfuerzo. Tiene buenos motivos para ver comprometidas en su sustancia las posibilidades que radican justamente en este premio. Y Peter Brasch, que ocupó con anterioridad el cargo junto con Wolfgang Hilbig, Barbara Köhler, Judith Kuckart y Rajivinder Singh, reacciona con una Carta abierta al alcalde de Rheinsberg en la que postula cómo entiende el nombramiento:

Yo mismo, al final de mi período como escritor de la ciudad, no saqué una conclusión exenta de crítica, pero mis experiencias tenían algo que ver con una vivencia concreta, con gente que yo no veía por la ventana sino con la que he trabajado y con la que he hablado. Me acuerdo de un grupo grande de jóvenes que participaron de un taller de escritura y con los que seguí teniendo contacto bastante tiempo después de concluido mi período como escritor de la ciudad.<sup>27</sup>

El premio de literatura como herramienta y como medio para realizar un proyecto poetológico orientado a adquirir experiencias sociales, experiencias de las realidades de vida del este alemán en las que se refleja la historia de toda Alemania: esta interpretación, que se correspon-

---

27 Brasch, Peter: “Offener Brief an den Bürgermeister der Stadt Rheinsberg, Herrn Manfred Richter” (copia del original).

de con los perfiles de autor en proceso de cambio, resalta la controversia, aquí tan solo esbozada, en torno a Inka Bach en las intervenciones de Annett Gröschner, Peter Böhlig y Peter Brasch.

## 10

Si se busca hacer un resumen, una mirada general aporta lo siguiente:

1. Las autoras y autores de lo que fuera la “escena literaria no oficial de la RDA” siguen formando parte del grupo de personas distinguidas con premios literarios.
2. En el terreno de las distinciones domina el “pequeño premio”, es decir, las becas o los premios estímulo. En estos casos, la edad de quien escribe es un factor secundario.
3. Desde el desenmascaramiento de Anderson y Schedlinski como IM (“colaboradores no oficiales”) del Servicio de Seguridad del Estado, el círculo de autores entendido en sentido estricto como “escena de Prenzlauer Berg” se encuentra subrepresentado dentro del grupo de los premiados.
4. Las adhesiones radicales a las particularidades del este alemán, como en el caso de Papenfuß, reducen las posibilidades de ser visto como “merecedor de un premio”.
5. El plus “alemán oriental” de este grupo comienza a perderse desde mediados de los años noventa para dar lugar a filiaciones regionales o de otro tipo.
6. Se perfila, a grandes rasgos, la tendencia a una regionalización de los premiados del este alemán.

7. Todavía se sigue recompensando –esto es válido para la “literatura de la RDA” en general– el ajuste de cuentas mordaz y total con la RDA y con los planes supuestos o efectivos del este alemán de darle una continuación al proyecto, siendo en este último caso una rareza encontrarse con autoras y autores de lo que fuera la escena literaria no oficial de la RDA.

Cuando se financia o se otorga un premio, decía la frase, en general se busca algo. Hicemos bien en examinar cuidadosamente qué.

*Traducción: Julia Giser*

Texto original: Berbig, Roland: “Zwischen Klagenfurt und Rheinsberg. Literarischer Sangerstreit und Stadtschreiberei. Thesen zum Stichwort ‘Literaturpreis’”. En: Berbig, Roland *et al.* (eds.): *Zersammelt: Die inoffizielle Literaturszene der DDR nach 1990*. Berlín: Theater der Zeit, 2000, pp. 196-210.

La redacción agradece al autor, a la traductora y a la editorial Theater der Zeit por haber permitido la publicación del artículo en español.

## Referencias

*Nota.* Para las numerosas citas breves de diarios, emisoras de radio, etc., se mantiene la forma de integrar las fuentes en el texto y/o en notas que eligió el autor.

Altenhein, Hans (1987): “Dichter Preis und Lohn”. En: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung, *Jahrbuch 1987*. Darmstadt: Luchterhand, pp. 85-92.

Becker, Jurek (1990): *Warnung vor dem Schriftsteller. Drei Vorlesungen in Frankfurt*. Frankfurt del Meno: Suhrkamp.

- Berbig, Roland (2000): "Preisgekrönte 'DDR-Literatur' nach 1989/90". En: Arnold, Heinz Ludwig (ed.): *Text + Kritik (Sonderband): DDR-Literatur der neunziger Jahre*. München: Richard Boorberg Verlag, 2000, pp. 198-207.
- Böthig, Peter (2000): "Sie suchte Rechtsradikale und fand sie nicht. Wie die Stadtschreiberin Inka Bach ihr Thema verfehlte". En: *Berliner Zeitung*, 22-23 de abril de 2000, p. 16.
- Felsbach, Heinz / Siegbert Metelko (eds.) (1989): *Klagenfurter Texte zum Ingeborg-Bachmann-Preis 1989*. München: List.
- Hauser, Hannes / Siegbert Metelko (eds.) (1993): *Klagenfurter Texte zum Ingeborg-Bachmann-Preis 1993*. München: Piper.
- Heukenkamp, Ursula (1995): "Region und Provinz. Der Status von DDR-Literatur in den fünfziger Jahren". En: *SPIEL (Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft)*, año 14, N° 2, pp. 137-158.
- Heukenkamp, Ursula (1996): "Ortsgebundenheit. Die DDR-Literatur als Variante des Regionalismus". En: *Weimarer Beiträge*, año 42, N° 1, pp. 33-50.
- Jäger, Andrea (1991): "Papenfuß-Gorek, Bert". En: Killy, Walther (ed.): *Literaturlexikon. Autoren und Werke deutscher Sprache*. Gütersloh, München: Bertelsmann, vol. 9, p. 75.
- Kolbe, Uwe (1998): "Mit Begeisterung Stückchen geraderücken. Notizen ohne, aber mit Zukunft". En: *Renegatentermine. 30 Versuche, die eigene Erfahrung zu behaupten*. Frankfurt del Meno: Suhrkamp.
- Mayer, Hans (1991): "Rede für Christoph Hein". En: Bormann, Alexander von (ed.): *Die Schriftsteller und die Restauration (Internationale Erich-Fried-Gesellschaft, Jahrbuch, año 1, N° 1)*, Darmstadt: Verlag Jürgen Häusser.
- Meier, Hans (1987): "Literaturpreise als Instrument der Kulturpolitik". En: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung, *Jahrbuch 1987*. Darmstadt: Luchterhand.
- Opitz, Michael / Michael Hofmann (eds.) (2009): *Metzler Lexikon DDR-Literatur*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Schnell, Ralf (1986): *Die Literatur der Bundesrepublik. Autoren, Geschichte, Literaturbetrieb*. Stuttgart: Metzler.
- Wiesand, Andreas Johannes (ed.) (1994): *Handbuch der Kulturpreise 1986-94. Preise, Ehrungen, Stipendien und individuelle Projektförderungen für Künstler, Publizisten und Kulturvermittler*. Bonn: ARCult.

**Roland Berbig** fue profesor de literatura alemana en la Universidad Humboldt de Berlín hasta su jubilación en 2019. Sus temas de investigación son la vida literaria del siglo XIX, especialmente Theodor Fontane, y del siglo XX, con un particular interés en las relaciones entre autores de la RFA y la RDA. Editó y publicó libros sobre Uwe Johnson, Günter Eich y Wolf Biermann, entre otros.

**Julia Giser** es Traductora en Alemán egresada del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández". Desde 2011 se dedica a la traducción literaria y la enseñanza de la traducción. Actualmente está cursando la Maestría en Enseñanza de Alemán como Lengua Segunda y Lengua Extranjera en Jena, Alemania.

# Lo que hace el canon

## Cinco notas de una lectora anticanónica

Márgara Averbach

**Resumen:** Estas cinco notas discuten el canon desde el punto de vista de una académica que se dedicó a autores y libros de afroestadounidenses y amerindios, libros que no entraban en el canon de los Estados Unidos. En esas notas se discuten desde la relación personal con los textos anticanónicos hasta la necesidad de apelar a un marco crítico diferente del posestructuralista, que es el más frecuente en la academia argentina, pasando por ejemplos de la forma en que los autores no canónicos entienden la literatura como unida al mundo y a las luchas de resistencia por la diversidad cultural. Las cinco notas, precedidas por una introducción rápida y personal sobre la forma en que llegué a esos autores, que por otra parte, nunca me enseñaron en mi formación académica, son las siguientes: 1. **El canon borra**, en la que se discute la segunda tarea del canon: borrar culturas y autores diferentes de la más poderosa, la WASP, en el caso estadounidense; 2. **El canon ve lo que quiere ver y solamente eso**, donde se describe la ceguera del canon y los ataques que ha recibido de parte de críticos que provienen de grupos menos poderosos; 3. **El marco teórico**, en la que se explica por qué no es posible entender a estos autores a través de las posturas críticas posestructuralistas que postulan la "muerte del autor" y la no importancia del referente; 4. **Lo que el canon quiere borrar**, en la que se dan ejemplos de las formas no binarias y las fusiones que pueden rastrearse en los autores afroestadounidenses y amerindios; 5. **Lo que hace el canon**, una breve conclusión sobre la forma en que este tipo de lectura cambia la idea de literatura y la relaciona con el mundo extratextual.

**Palabras clave:** Canon y anticanon | marco crítico posestructuralista | literatura afroestadounidense | literatura amerindia | culturas marginales

**A**ntes que nada, contexto. La conciencia de la importancia del contexto me llega por la formación en mis dos carreras: tiene que ver con mi actividad como traductora y también con lo que hago como doctora en Letras y crítica literaria. Siempre me negué

a seguir los postulados del posestructuralismo, en los que se habla de la “muerte del autor” y se deja de lado el referente. Yo estoy convencida de que la identidad del autor importa y mucho, y de que también vale la pena explorar el momento histórico en que se crea una obra de arte, especialmente los debates que recorren la sociedad y la forma en que el autor y su grupo se posicionan dentro de esos debates. Y como el contexto importa, antes que nada quiero enumerar brevemente algunas de las razones por las que me involucré desde casi siempre en el tema del canon.

Durante más de treinta años, trabajé en la Cátedra de Literatura de los Estados Unidos de la carrera de Letras en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Cuando pasé por esa cátedra como estudiante, todo era *canon* (y en gran parte, volvió a serlo ahora que me jubilé, cosa que me duele mucho; lo digo porque ese dolor es parte del contexto y, por ejemplo, explica el tono de mis conclusiones): en ese tiempo, los autores elegidos eran todos WASP (blancos, anglosajones, protestantes) y casi siempre hombres; apenas si se asomaba una mujer de vez en cuando –en general, Emily Dickinson y Carson McCullers–. Pero apenas empecé a preparar mi tesis de doctorado, tomé un camino diferente porque acababa de pasar por un curso del profesor Richard Abcarian sobre literatura afroestadounidense en el Lenguas Vivas “J. R. Fernández”. Lo hice cuando estaba en el último año del Traductorado y esas clases me marcaron para siempre. A partir de eso y de un encuentro casual en una librería de Buenos Aires con *Ceremony*, la primera novela de Leslie Marmon Silko (1978), escritora laguna pueblo, empecé

a estudiar y después enseñar autores afroestadounidenses y amerindios.

En un primer momento, los elegía para mis seminarios pero desde que tuve mi propia cátedra, en 2008, me dediqué a ellos casi exclusivamente.

### **Nota 1. El canon borra**

Todo canon literario es una lista. En el caso de la literatura, una lista de autores y libros que se eligen como representantes de una cultura, una época, una nación, un lugar geográfico. Uno de los defensores más famosos del canon, Harold Bloom, afirma en *The Western Canon* (1994) que la lista está basada en la calidad literaria de los autores y libros elegidos; es decir que están ahí porque según ciertos criterios son los mejores.

Sin embargo, alrededor de todo canon surge siempre un debate. En el mismo año de la publicación del libro de Bloom, Jane Tompkins (1994) afirma desde el feminismo que la “calidad literaria” es discutible y relativa. En su artículo, Tompkins ataca la idea central del canon: la convicción según la cual esos libros son fundamentales y lo seguirán siendo siempre. Muchos de mis cursos en la UBA empezaban con el argumento de Tompkins, que compara los índices de las antologías de literatura estadounidense del siglo XIX, específicamente las que se publicaron en la década de 1930, por un lado, y después de 1970, por el otro. El índice de una antología de ese tipo es la mejor expresión del canon. Y a pesar de las afirmaciones de Bloom (el canon es eterno, no cambia nunca), la lista cambió enormemente entre 1930 y 1970 tanto en cuanto a los autores elegidos como en

cuanto a los libros de cada autor. Mal que le pese a Bloom, el canon depende de la época que confecciona la lista, es decir, de los consensos culturales sobre lo que es “bueno” o “malo” en cada momento y lugar.<sup>1</sup>

Como toda lista, el canon borra ciertas historias y transmite otras y esa tarea tiene que ver con cuestiones de poder, de hegemonía, de autojustificación dentro de las culturas dominantes. Pero eso suele ocultarse y, en general, se sigue diciendo que la lista solo tiene que ver con calidad literaria. Así, se borran también las relaciones entre el arte literario y los modelos de belleza imperantes en la sociedad específica de que se trate.

## **Nota 2: El canon ve lo que quiere ver y solamente eso**

Los criterios de belleza no son eternos (basta con comparar la “belleza” femenina de las mujeres en los cuadros figurativos de distintas épocas europeas). En cuanto a la literatura, esos criterios cambiaron mucho entre el siglo XIX y el XX. Es comprensible que a comienzos del XX se considerara que la poesía de Whitman era horrible y que Herman Melville había sido buen escritor hasta la publicación de su gran fracaso, *Moby Dick*. *Hojas de hierba* (Whitman, 1819-1892) y *Moby Dick* (Melville, 1819-1891) no podían ser más que fracasos en tiempos de su publicación, ya que los recursos y los temas tratados estaban muy adelantados a su tiempo y el canon ignora lo que incomoda o

---

1 No ahondo aquí sobre el papel de la academia y los medios en la creación del canon.

asusta, todo lo que está lejos de la idea que se tiene del arte en ese momento, aunque, muchas veces, en ese espacio rechazado está el futuro de la literatura.<sup>2</sup>

Lo incómodo, lo diferente, lo revolucionario puede estar tanto en las técnicas artísticas (en *cómo se cuenta*) como en la historia, los personajes, los temas elegidos (*lo que se cuenta*). Y ahí es donde volvemos a la importancia del “contexto”. Yo estoy convencida de que si se lee una historia sobre la esclavitud en los Estados Unidos no es lo mismo si la escribe William Faulkner, descendiente de esclavistas blancos,<sup>3</sup> que si la cuenta una descendiente de africanos esclavizados como Toni Morrison.<sup>4</sup> Y no es lo mismo contar el genocidio amerindio en un *western* WASP anterior a la década de 1950 que en una novela escrita por un autor o autora cuyos antepasados son miembros de cualquiera de las “quinientas naciones” que vivieron en el territorio de los EE. UU. antes de la llegada de los blancos. Nombro estos dos procesos históricos porque ambos están en el comienzo de la nacionalidad estadounidense y, aunque la Histo-

---

2 Lo mismo sucedió también en pintura: el “Salón de los Rechazados”, los impresionistas, pasó a ser canónico poco después en la pintura francesa.

3 Muchas novelas de Faulkner tocan el tema de la esclavitud. Entre otros ejemplos: *Absalom, Absalom* (1936); *The Unvanquished* (1938); *Go Down, Moses* (1942) y la menos conocida *Intruder in the Dust* (1948), donde hay incluso unas páginas de tesis dedicadas al tema de la relación entre blancos y negros.

4 Las dos novelas de Morrison que transcurren en tiempos de la esclavitud son *Beloved* (1987) y *A Mercy* (2008).

ria oficial no lo acepte, son esenciales para ella (Zinn 1999).<sup>5</sup>

En un artículo fundamental para mi marco crítico (Lipsitz 2001: 131-211), George Lipsitz afirma que las literaturas de “minorías” escriben una “contramemoria”: rescatan historias borradas por la Historia oficial, siempre WASP, y cuentan las conocidas desde puntos de vista “contrarios” a la memoria hegemónica. Ese contar forma parte de la lucha por la defensa de los intereses económicos, políticos y culturales del grupo marginado. Lo que se lee en un autor como William Faulkner (la contradicción desgarrada que tiene su personaje Quentin en el final de *Absalom, Absalom!* (1951: 311), cuando Shreve le pregunta por qué odia al Sur y él contesta: “‘I don’t hate it.’ Quentin said, quickly, at once, immediately; ‘I don’t hate it.’ he said. *I don’t hate it* he thought, panting in the cold air, the iron New England dark; *I don’t. I don’t! I don’t hate it! I don’t hate it!*”<sup>6</sup>) es absolutamente diferente de lo que transmite la extrema violencia de las dos novelas de Toni Morrison sobre el tema. En Faulkner, la Historia del Sur se parece un poco a la que transmite la escuela estadounidense como institución

---

5 En inglés, Zinn, Howard (1980): *A People’s History of the United States*, que luego apareció en castellano como *La otra historia de los Estados Unidos* (1999).

6 “‘No lo odio’, dijo Quentin, rápidamente, de inmediato. ‘No lo odio’, dijo. *No lo odio*, pensó, jadeando en el aire frío, en la oscuridad de hierro de Nueva Inglaterra; ¡No, no! ¡No lo odio! ¡No lo odio!”

total.<sup>7</sup> No puede decirse lo mismo de las novelas de Morrison.

Así, leer, estudiar, difundir literaturas no canónicas es rescatar historias borradas y ser parte de la lucha por la diversidad cultural. Uno de los comentarios que recibí con mayor frecuencia de los estudiantes de Letras cuando pedía evaluaciones fue “Nunca había oído hablar de los autores que leímos”. La sorpresa tenía que ver con el hecho de que ninguno de esos estudiantes relacionaba nombres como Leslie Silko, Alice Walker, Linda Hogan, Langston Hughes, Simon Ortiz, Anita Endreze con “la literatura estadounidense”, justamente porque no son nombres que aparezcan en el canon. Y sin embargo, esos autores son, para mí, los más interesantes de los siglos XX y XXI.

### Nota 3. El marco crítico

Si, como se dijo al principio, el contexto importa, para enseñar a estos autores se necesita un marco crítico que lo tenga en cuenta, no uno que considere que la literatura es un universo separado y centrado en sí mismo, un universo en el que el referente no tiene importancia.

En mis cursos, muchas veces empiezo por explicar mi posición en el debate que se dio desde el siglo XX entre esas dos grandes ramas de la crítica literaria y la mejor fuente crítica para explicarlo es *La fábrica de lo visible* (Quintana 2003). Quintana escribe sobre artes plásticas y cine pero muchas de sus fuentes críticas son

---

7 Para el concepto de Institución total, ver Erving Goffman (2001).

literarias y lo que dice se aplica a la literatura. Durante el siglo XX, afirma, hubo un debate sobre la relación arte/mundo entre quienes consideraban que esa relación era “genética” –es decir que el arte nacía en el mundo fuera del arte y mediaba ese mundo, lo contaba para entenderlo– y quienes creían que la relación del arte con el mundo era solo formal porque toda expresión artística armaba otro mundo diferente y propio a través de las formas artísticas y que, por lo tanto, lo único interesante era estudiar el arte mismo y sus relaciones con otras obras de arte (intertextualidad), nunca el referente. Quintana acepta que en Occidente ganaron los que se interesaban por la forma, se lamenta por eso y propone la resistencia mediante la creación de una nueva manera de pensar la idea “genética”, una que se interese también por la intervención del arte en las luchas y resistencias de los grupos que lo producen en el mundo extratextual.

Para leer a autores no canónicos, se necesita un marco crítico que provenga del lado “genético”, es decir, que crea en una relación firme (aunque mediada y compleja) entre arte y mundo y busque las marcas de esa relación en las obras. En general, la gran mayoría de los autores que provienen de grupos que se mueven lejos del poder consideran que la literatura es política y que forma parte de sus luchas por la defensa de sus intereses, sus culturas, sus lenguas, sus visiones del mundo (Goldmann 1967).<sup>8</sup>

---

8 Visión del mundo es un concepto del crítico Lucien Goldmann, francés, para describir la lectura del mundo que el autor o autora hereda de su grupo social. Se trata de una serie de indicaciones para leer el universo que no son individuales sino grupales. El concepto, que

Por supuesto, como el referente importa, para entender este arte, es necesaria una introducción cultural a la visión del mundo que le dio origen y a los hechos históricos del grupo, sobre todo cuando esas visiones del mundo no son occidentales. Además de tomar enfoques y marcos teóricos “genéticos”, para usar el lenguaje de Quintana, es esencial buscar teóricos que provengan de los mismos grupos que los autores y no de las culturas dominantes. Por ejemplo, no puede ni debe leerse a autores afroestadounidenses sin haber pasado antes por las ideas de Henry Gates Jr. en *The Signifying Monkey* (1988); y lo mismo puede decirse en el campo de los autores amerindios con respecto a los escritos de Paula Gunn Allen (1986) o Elizabeth Cook-Lynn (1996).

Los marcos críticos “genéticos” entienden que las circunstancias y herencias culturales de los autores importan y que esas circunstancias y esas herencias están marcadas en los textos. Por ejemplo, en el caso de los autores afroestadounidenses, hay una marca de visión del mundo en el uso de la jerga negra, el “vernacular” que analiza Gates. Ese uso es resistencia ya que a principios del siglo XX el “vernacular” era una marca de vergüenza frente al inglés estándar, que ahora se convierte en bandera. Y es resistencia porque esa jerga se apropia del inglés y cambia profundamente las palabras de ese idioma, las subvierte para expresar así visiones del mundo contrarias a las de los WASP. En el caso

---

Goldmann, del grupo neomarxista de Lúckacs, aplicaba sobre todo a la clase, se puede utilizar también para pensar otros tipos de grupos humanos, etarios, de género, étnicos, tribales.

de los amerindios, la literatura forma parte de la lucha por las lenguas nativas que la sociedad WASP les prohibió hablar en las escuelas de pupilos con las que trataron de forzarlos a asimilarse. Por eso, la escuela como mal lugar es un tópico de estas literaturas y casi todos los autores combinan el inglés con alguna lengua nativa.

#### **Nota 4. Lo que el canon quiere borrar**

Como ya se dijo, estas literaturas transmiten visiones del mundo que Occidente rechaza, considera erróneas (o nocivas) y trata de borrar. Esas visiones del mundo tienen una base filosófica profundamente diferente de las que marcan a las culturas europeas. Lo que sigue es un brevísimo resumen de algunas pocas diferencias.

Las culturas europeas (que por supuesto son muchas) se construyeron sobre una base binaria, que está presente en la filosofía occidental desde Sócrates/Platón hasta Hegel (con excepciones) y sigue presente en las culturas. Sócrates afirmaba que una cosa cualquiera era A o no A y que no había una tercera posibilidad: algo era mesa o no mesa y no había ninguna otra clasificación posible. El binarismo se expresa en “pares binarios, opuestos y jerárquicos”: dos ideas contrapuestas, una de las cuales es positiva y superior (de ahí la jerarquía) y la otra inferior y negativa. En castellano, aparecen en expresiones de uso donde el primer miembro es el superior y el segundo, el inferior: por ejemplo, “blanco y negro”, “día y noche”, “razón y emoción”, “masculino y femenino”, “vida y muerte”.

La lucha contra este tipo de pensamiento es constante en las literaturas de minorías (y también en la de los grupos que se construyen

alrededor de las identidades de género). Esa lucha puede hacerse de muchas maneras. Por ejemplo, Langston Hughes, uno de los poetas del Harlem Renaissance, invierte los miembros del par o anula la oposición entre ellos: 1. Inversión: por ejemplo, en uno de sus poemas, dice que está esperando que pase el “white day” (día blanco) y llegue la noche hermosa, “black like me”, negra como yo (1994: 40), donde el día es negativo y la noche positiva; 2. Anulación de la oposición: en otro poema, cuando protesta contra la forma en que los blancos se apropian de la música negra, se define a sí mismo como “Black and beautiful” (“negro y hermoso”, imposible traducir la hermosa anáfora del poema original) (ibíd.: 215), expresión en la que se ataca la idea de que todo lo negro es malo o feo y la palabra esencial es “and”, “y”.

Tal vez porque provienen de culturas que nunca perdieron completamente ni sus lenguas ni sus visiones del mundo, las formas más profundas de antibinarismo aparecen en autores amerindios. El mejor de los ejemplos es el *trickster*, una figura sagrada cuyas características destruyen los pares binarios, razón por la cual es muy difícil de entender para los lectores/as occidentales. El *trickster* es animal y humano (en estas visiones del mundo, no hay jerarquía entre humanos y naturaleza, todas anulan el par binario “humanidad versus naturaleza”); el *trickster* puede morir pero, si lo desea, vuelve a la vida (lo cual anula el par “vida versus muerte” y lo convierte en una figura sagrada de resistencia y supervivencia a pesar del genocidio); es mujer y hombre; es viejo y joven. Pero sobre todo, el “payaso sagrado”, como lo llaman algunos, rompe con un par binario básico en las culturas occidentales: Bien versus Mal. Es im-

posible clasificarlo dentro de uno de esos dos casilleros.

Lo que sigue es un ejemplo contemporáneo de cuento de *trickster*, “Coyote Has a Full House in His Hand” de Leslie Marmon Silko (1981). El “coyote” del título anuncia el género (cuento de *trickster*) porque ese animal es un *trickster* clásico entre las tribus pueblo.

El *trickster* es una figura mítica pero el cuento transcurre en el presente. Ese tratamiento no cronológico del tiempo es otra marca de estas visiones del mundo: en un artículo reciente de Catherine Rainwater (2014), se explica esa concepción del tiempo como muy cercana a la idea de Einstein y muy alejada de la más popular en Occidente (el tiempo como una línea). El cuento describe a un *trickster* laguna sin nombre: en una comunidad que reparte el trabajo, él huye o se enferma cada vez que llega la cosecha; está de novio con una mujer que, como todas las lagunas, es dueña de la tierra; no quiere casarse con ella porque sabe que la mujer espera que trabaje. Cansada de promesas, la mujer lo deja y empieza a salir con un hopi del pueblo vecino. El coyote decide vengarse y va hasta la aldea hopi. Cuando llega, no tiene planes pero, como es *trickster*, las cosas le salen solas. Toca una puerta cualquiera y, cuando le abre una mujer, él se presenta como “Medicine Man”, como curador. Ella le sirve comida y le pide ayuda para una tía enferma. El hombre ofrece una ceremonia curativa que inventa mientras habla. Ordena que todos los hombres se vayan a un kilómetro de distancia y que todas las mujeres hagan una fila frente a él. Se arrodilla frente al hogar, mete las manos en la ceniza y acaricia las piernas de todas las mujeres del clan (a eso se refiere el título). En medio del proceso, se arrepiente de

no haber puesto un límite de edad superior porque no le gusta tocar a las “viejas”, pero respeta la ceremonia falsa porque las ceremonias son sagradas. Así, se venga de los hopis. La última mujer que toca es la tía enferma y él apoya las manos y siente que ella ya está curada. Como pasa con los *tricksters*, el resultado de sus actos crueles es siempre positivo para la comunidad aunque ellos tengan malas intenciones.

Como sucede en todos los casos con esta figura, es imposible clasificar a este *trickster* en el esquema binario “bueno vs. malo”. Y ese antibinarismo funciona también a nivel de las herramientas literarias. Por ejemplo: estos autores fusionan y reescriben los géneros literarios europeos. Como son visiones holísticas del mundo (tienden a ver el todo, nunca a fragmentar como las europeas desde la Enciclopedia del siglo XVIII), escriben obras que parecen heterogéneas pero son siempre un todo, una única construcción.

En general, en estas obras, los géneros literarios europeos y los lenguajes europeos sufren una apropiación y un cambio enorme para utilizarlos en la expresión de ideas no europeas: las poetisas amerindias Joy Harjo y Gloria Bird llamaron a esa operación “reinventar el idioma del enemigo” (1997). Ese tipo de “reinvención” es una marca común a muchas literaturas de minorías: los afroestadounidenses, desde ya, y también los chicanos, que inventan un nuevo idioma que es una combinación de castellano e inglés, un idioma que se dirige específicamente a la comunidad bilingüe de la que surgen.

Veamos cómo se da esto en cuanto a los géneros. Por ejemplo, el policial: ese género, que nació en el positivismo para describir la superioridad de la razón entre las características hu-

manas, se convierte en otra cosa en estas novelas. Louis Owens<sup>9</sup> escribe policiales en los que no hay un detective heroico y en los que el interés no es el castigo ni la justicia sino la supervivencia de la comunidad, policiales en los que a veces los muertos hablan con los vivos.

Entre los afroestadounidenses, Toni Morrison reescribe de una manera muy perturbadora la “novela de fantasmas” en *Beloved* (1987). En esa historia, *Beloved*, la niña que murió a manos de su madre cuando era un bebé vuelve como fantasma pero no en la figura de una niña sino con un cuerpo adolescente como el que tendría si hubiera seguido viva, cuerpo en el que anida la mente posesiva de una niña de menos de diez años. Ese fantasma cruento y empecinado es una visión grotesca y dolorosa de lo que significaba ser negro en la Esclavitud, Institución<sup>10</sup> que afirmaba como una de sus “justificaciones” que los negros no crecían mentalmente, que nunca se hacían adultos y que, por lo tanto, debían vivir bajo la supervisión de los adultos blancos. La de Morrison es una representación radical y brutal, no solo de ese pasado sino de la situación de los descendientes de africanos esclavizados en el presente. Por supuesto, la apelación a la “novela de fantasmas” es solamente uno de los recursos de *Beloved*, que como obra es mucho más que eso.

---

9 Louis Owens escribió una serie de policiales amerindios en la década de 1990: entre otros, *Bone Game* (1994), *Night Land* (1996), *Dark River* (1999).

10 Durante los siglos de la esclavitud en el Sur de los Estados Unidos, se escribía la palabra con mayúscula y se la llamaba la Institución, también con ese tipo de subrayado, ya que era la base de la forma de vida de esos estados.

Tal vez el ejemplo más extremo que conozco de este tipo de fusiones sea un libro corto de Gordon Henry (ojibwe): *The Light People* (1994), ganador del National Book Award en 1995. Al comienzo, el libro abre una serie de más de diez cajas chinas que marean al lector/a. En un momento, un personaje abre un libro dentro de una biblioteca y la acción sigue dentro de ese libro, lo cual borra los límites entre palabra escrita y mundo exterior al libro. Porque no existe esa frontera, el libro resuelve un enigma que venía de una historia muy anterior a la de la biblioteca dentro del esquema de cajas chinas. Y, por otra parte, intencionalmente se borra el momento exacto en el que el relato sale del libro y vuelve al mundo exterior. *The Light People* no tiene protagonista (en general, los libros amerindios no lo tienen porque dan vuelta el par binario individuo versus sociedad/comunidad). Henry usa muchos tipos de discursos: cartas, obras de teatro, haikus, poemas de esquema occidental, listas. El resultado es un caleidoscopio de géneros, recursos e historias y, sin embargo, es un texto profundamente holístico y profundamente político que describe a los Estados Unidos: termina con una parte (solo una parte, lo cual importa para la interpretación) del Preámbulo de la Constitución del país recitada por un pájaro parlante.

Este tipo de apropiación y subversión de los géneros occidentales se da también en poesía. Para ilustrarlo, dos ejemplos, uno de cada grupo: *Thomas and Beulah* de Rita Dove (1986), afroestadounidense y *A Good Journey* de Simon Ortiz (1977), poeta acoma pueblo.

*Thomas and Beulah* empieza con una instrucción de lectura, concepto del crítico francés Gerard Genette (1989), y termina con otra.

Ambas piden una lectura diferente a la que suele darse en las colecciones de poemas más comunes en Occidente. En general, esas colecciones se pueden leer sin dirección, empezando por cualquier poema. Sin embargo, Rita Dove empieza su libro diciendo: “These poems tell the two sides of a story. They are meant to be read in a sequence”.<sup>11</sup> Al final del libro, dividido en dos partes, esa instrucción se repite en una cronología que vuelve sobre lo mismo: organizada como una típica lista de años y hechos, común en la Historia, empieza a comienzos del siglo XX y termina en 1969. La lista mezcla hechos de los dos personajes del libro, Thomas y Beulah, y también acontecimientos históricos. Dove pone a la Historia con mayúscula y a las vidas individuales en el mismo plano: “what fascinates me is the individual caught in the web of history” (Ingersoll 2003: 81),<sup>12</sup> dijo en una entrevista.<sup>13</sup> El libro, entonces, es una especie de novela en verso donde los años se cuentan dos veces, una desde el punto de vista de Thomas, y una desde el de Beulah. No hay duda de que es posible leer los poemas por separado pero solo funcionan en profundidad si se los lee en conjunto, como capítulos de una novela.

A *Good Journey* de Ortiz también es una fusión de poemas muy personales, poemas que

---

11 “Estos poemas cuentan los dos lados de una historia. Hay que leerlos en secuencia”.

12 “Lo que me fascina es el individuo atrapado en la telaraña de la Historia”.

13 “An Interview with Maryse Condè and Rita Dove”, preguntas de Mohamed B. Taleb-Khyat (en Ingersoll, 2003: 81).

son “cuentos de *trickster*”, reflexiones amargas y políticas sobre la sociedad estadounidense, el robo de la tierra, y la colonización, y más. La variedad de tipos de discurso es enorme (cartas, carteles callejeros, discurso científico, poemas que cambian gráficamente de lugar en la página y un diálogo constante entre el inglés y el acoma pueblo, al que Ortiz recurre con frecuencia). Dos ejemplos de algunas combinaciones muy poco frecuentes en las colecciones poéticas de autores WASP: series de poemas unidos por títulos como “Una historia de coyote” y “Otra” y “Otra más”; poemas en los que los títulos tienen tres o cuatro renglones y establecen el carácter comunal de lo que va a contarse. Por otra parte, como la ficción de estas literaturas, el “yo poético” no es un yo individual sino un integrante de una comunidad lastimada, comunidad que abarca también a los “parientes” no humanos como las hormigas y los pájaros, con quienes se conversa al mismo nivel.

Para terminar esta nota con el tema de la naturaleza, quiero dar el ejemplo de un libro extraordinario e inclasificable que el canon occidental no sabría dónde ubicar: *Dwellings* de Linda Hogan (1996), libro que traduje para mis estudiantes de Letras con un equipo de futuros traductores en la Residencia en Traducción, del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.

*Dwellings* es imposible de clasificar dentro de los compartimentos estancos que se reproducen en los carteles de ciertas librerías: no es una novela ni un libro de difusión científica ni una autobiografía ni un libro de memorias. Lo que sí se puede afirmar es que el tema es la “ecología profunda” de la que habla Eugenio Zaffaroni en su libro *La Pachamama y el humano* (2012), una ecología que no pone a la especie humana en el

centro de atención y que cree en el parentesco de la humanidad y los animales, las plantas, los ríos y la Madre Tierra, es decir, lo que las comunidades amerindias de Sudamérica llaman “buen vivir”. En el libro se mezclan innumerables tipos de discurso: prosa poética; memorias; difusión científica; narración de hechos que las visiones occidentales llamarían “fantásticos”; rituales; reflexiones ensayísticas. Más todavía que otros, parece profundamente heterogéneo a simple vista y es un libro unitario y holístico.

En *Dwellings* se quiebran muchos pares binarios básicos del pensamiento europeo: entre otros, seres humanos vs. naturaleza; vigilia vs. sueños; razón vs. emoción; conocimiento científico vs. conocimiento mítico y emocional. Al contrario de lo que pasa en los poemas de *Thomas and Beulah*, el libro funciona por acumulación: los capítulos pueden leerse en cualquier orden, siempre que se respete el orden del primero y el último. El libro está inscripto en una lucha extratextual y eso aparece en el primer capítulo: “As an Indian woman I question our responsibilities to the caretaking of the future and to the other species who share our journey” (Hogan 1996: 14).<sup>14</sup> Es un libro con una misión: ayudar a restaurar los Tratados que teníamos con la Tierra y que hemos olvidado. Los Tratados se relacionan directamente con la Historia de los amerindios en los Estados Unidos. Hogan, como Evo Morales en Bolivia, afirma constantemente en el libro que los pueblos originarios son adelantados

en esta lucha. *Dwellings* es un libro político en el mejor de los sentidos de esa expresión y, sin embargo, es literatura aunque el canon no suele aceptar libros políticos como literatura.

Uno de los temas principales es la ciencia europea y Hogan no es binaria cuando habla de ella: critica con furia algunos aspectos de la actividad científica y aplaude otros. Así, en algunos momentos, el libro se acerca a la “divulgación científica” y cumple con algunas de las características de ese discurso: se usa la jerga correspondiente y se la explica; aparece la figura de un “lego”, la narradora, que oficia de nexo entre sus lectores y los hombres y mujeres de ciencia; se discuten experimentos. Pero el libro quiebra constantemente todas las fronteras construidas por la ciencia occidental entre diferentes territorios y, sobre todo, se abre a otros que Occidente considera “no científicos”: lo mágico, lo fantástico, lo emocional. Un ejemplo concreto es el fragmento sobre Barbara McClintock, una bióloga que ganó el Premio Nobel por sus investigaciones sobre el maíz. Hogan dice que su método para estudiar el maíz “was to listen to what corn had to say, to translate what the plants spoke into human tongue”.<sup>15</sup> Barbara, dice, conocía “her plants in a way a healer would know them, from inside [...]. Her approach to science was live, intuitive and humane. It was a whole approach, one that bridged the worlds of woman and plant and crossed over the boundary lines between species” (1996: 48).<sup>16</sup> Hogan

---

14 Todas las citas son de la edición mencionada en la bibliografía. “Como mujer amerindia, yo me cuestiono nuestras responsabilidades en el cuidado del futuro y de las otras especies que comparten nuestro viaje”.

---

15 “Era escuchar lo que tenía que decir el maíz, traducir lo que decían las plantas a la lengua humana”.

16 “Sus plantas de la forma en que las conocería una curadora, desde adentro [...] Su enfoque de la ciencia era

acepta la emocionalidad de los investigadores, la reivindica. Y el enfoque general del libro se parece al que prima en este fragmento: la investigación de McClintock no es sobre un objeto; la investigación es un diálogo de iguales.

### Nota 5. Lo que hace el canon

Como brevísima conclusión, esto es lo que creo: el canon es una lista corta basada en una concepción estrecha del arte literario. Borra sistemáticamente obras que podrían abrirnos la puerta a visiones del mundo que tal vez tengan soluciones más inteligentes, más éticas que las nuestras para el grave problema de la supervivencia humana en el planeta. Si se cree, como yo, que la literatura está en constante relación con el mundo, una de sus funciones es exactamente esa: la de abrirnos puertas hacia explicaciones otras, miradas otras que nos alejen de nuestro rincón angosto, cerrado, suicida, en el que se lee al planeta solamente como fuente de recursos. Por eso, creo que es indispensable ver al canon como lo que es: una lista marcada por intereses y poderes y un instrumento que trata de eliminar la diversidad cultural.

### Referencias

#### Textos citados

Dove, Rita (1986): *Thomas and Beulah*. Pittsburgh: Carnegie Mellon University Press.

Faulkner, William (1936): *Absalom, Absalom*.

---

vivo, intuitivo y humanitario. Era un enfoque completo, uno que construye un puente entre los mundos de mujer y planta y cruza las líneas fronterizas entre las especies”.

Faulkner, William (1938): *The Unvanquished*.

Faulkner, William (1942): *Go Down, Moses*.

Faulkner, William (1948): *Intruder in the Dust*.

Henry, Gordon (1994): *The Light People*. Oklahoma: University of Oklahoma Press.

Hogan, Linda (1996): *Dwellings. A Spiritual History of the Living World*. Nueva York: Touchstone.

Hughes, Langston (1994): *The Collected Poems of Langston Hughes*. Arnold Rampersad y David Roessel (eds.). Nueva York: Vintage.

Morrison, Toni (1987): *Beloved*.

Morrison, Toni (2008): *A Mercy*.

Ortiz, Simon (1997): *A Good Journey*. Turtle Island: Turtle Island Foundation. Edición bilingüe (2014): *Un buen viaje*. Traducción, prólogo y edición: Mátgara Averbach. Valencia: Universidad de Valencia.

Owens, Louis (1994): *Bone Game*.

Owens, Louis (1996): *Night Land*.

Owens, Louis (1999): *Dark River*.

Silko, Leslie Marmon (1978): *Ceremony*. Nueva York: Signet.

Silko, Leslie Marmon (1981): “Coyote Has a Full House in His Hand”. En: *Storyteller*. Nueva York: Arcade Publishing.

#### Textos teóricos

Bloom, Harold (1994): *The Western Canon*. Nueva York: Harcourt Brace.

Cook-Lynn, Elizabeth (1996): *Why Can't I Read Wallace Stagner? Wisconsin: University of Wisconsin Press*.

- Dove, Rita (2003): "An Interview with Maryse Condé and Rita Dove", preguntas de Mohamed B. Taleb-Khyat. En: Ingersoll, Earl G. : *Conversations with Rita Dove*. Jackson: University Press of Mississippi, p. 81.
- Gates, Henry Louis, Jr. (1988): *The Signifying Monkey*. Oxford: Oxford University Press.
- Genette, Gerard (1981): *Palimpsestos, la literatura en segundo grado*. Traducción de Cecilia Fernández Prieto. Madrid: Taurus.
- Goffman, Erving (2001): "Sobre las características de las instituciones totales". En: *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Goldmann, Lucien (1967): *Para una sociología de la novela*. Madrid: Ciencia Nueva.
- Gunn Allen, Paula (1986): *The Sacred Hoop*. Boston: Beacon Press.
- Harjo, Joy / Gloria Bird (1997): *Reinventing the Enemy's Language. Contemporary Native Women's Writing of North America*. Nueva York: Norton.
- Lipsitz, George (2001): "History, Myth and Counter-memory: Narrative and Desire in Popular Novels". En: *Time Passages, Collective Memory and American Popular Culture*, Minneapolis: University of Minnesota Press, pp. 211–231.
- Quintana, Ángel (2003): *Las fábulas de lo visible*. Barcelona: Acanalado.
- Rainwater, Catherine (2014): "'Maybe Einstein Was Part Yaqui': Deposing Thought by Endrezze and Silko". En: *Studies in American Indian Literatures*. Selección y edición de Chadwick Allen. Nebraska: University of Nebraska Press, 26, 1, pp. 1-28.
- Tompkins, Jane (1994): "Pero, ¿es bueno?: la institucionalización del valor literario". En: *Feminaria*, año VII, 12, mayo. Traducción de Mária Averbach.
- Zaffaroni, Eugenio (2012): *La Pachamama y el humano*. Buenos Aires: Colihue.
- Zinn, Howard (1980): *A People's History of the United States*. Edición en castellano (1999): *La otra historia de los Estados Unidos*. México: Siglo XXI.

**Doctora Mária Averbach** (UBA), Traductora Literaria y Técnico Científica de Inglés (Lenguas Vivas "J. R. Fernández). También fui profesora de Literatura de los Estados Unidos en la UBA, y profesora de Traducción Literaria en el Lenguas Vivas "J. R. Fernández" y Lenguas Vivas "Sofía Broken de Spangenberg". Traduje más de sesenta novelas del inglés para editoriales como Emecé, Ediciones B, Javier Vergara, Ampersand, Godot, Planeta y otras. Publiqué obras académicas, literatura infantil y juvenil y libros para adultos. Entre otros premios recibí los siguientes: tres premios ALIJA por una novela juvenil (*El año de la Vaca*), una novela infantil (*El agua quieta*) y una traducción de poesía infantil (*Había una vez una vieja que comió una mosca gris*); Premio Biblioteca Nacional de novela por *Una cuadra*; Diploma Konex por Literatura Juvenil entre 2004 y 2014; Premio Unión Latina de Traducción Técnico Científica por *El negocio de la Ilustración*.

# Vicisitudes de Shakespeare en su recepción y traducción en España (1764-1900)

Juan Jesús Zaro

Universidad de Málaga

**Resumen.** La incorporación de Shakespeare al canon español de autores clásicos, que ha sido plena desde comienzos del siglo XX, fue un proceso lento y complicado. En el período histórico que transcurre desde las últimas décadas del siglo XVIII a 1900, se presenta en escena un Shakespeare sometido a las normas neoclásicas o a otras alteraciones, como la refundición, con alguna significativa excepción como el *Hamlet* de Leandro Fernández de Moratín o el *Macbeth* de José García de Villalta. Se alega para ello, entre otras razones, que el público teatral español no está preparado para entender al Shakespeare auténtico. La crítica literaria sobre su obra, por otro lado, la descalifica al posicionarse también desde postulados neoclásicos y plantea la comparación de Shakespeare con los autores del siglo de oro español. Estas tendencias, que no terminarán hasta el siglo XX, serán ilustradas mediante muestras selectivas, tanto de traducciones escénicas como de opiniones críticas sobre el dramaturgo inglés.

Palabras clave: Shakespeare | España | traducción | recepción | canon

## Introducción

**S**in lugar a dudas, William Shakespeare es hoy en día el dramaturgo extranjero más integrado en el “campo” teatral español

(siguiendo el concepto de Bourdieu). Así viene sucediendo al menos desde los años ochenta del pasado siglo, cuando el nuevo orden democrático y constitucional de España lo “adoptó” como autor teatral extranjero preferido. Hay muchas

razones para explicar este hecho, entre otras, como he señalado en un trabajo anterior,

su versatilidad textual (lograda en parte a partir de la constante actualización que permite el hecho de ser un autor traducido), su modernidad (plasmada en la ausencia de dogmas en su escritura, cuyo potencial para adoptar nuevos significados es inmenso) y sus posibilidades escénicas son elementos aprovechados tanto por las compañías oficiales estatales y autonómicas como por las periféricas. (Zaro, en prensa: 805)

Con todo, hay otra razón significativa para esta “santificación”: el hecho de que los temas y argumentos de Shakespeare fueran propicios para reflejar ciertas realidades sociales<sup>1</sup> de la España de la transición, más que los de cualquier otro autor teatral. Sin embargo, la historia de su recepción en España, sobre todo durante los siglos XVIII y XIX, muestra que Shakespeare es uno de esos autores que tardó en alcanzar la canonicidad dentro del sistema español, que este hecho afectó a su presencia escénica y posible influencia en la dramaturgia española y, finalmente, que el carácter y la variedad de las traducciones de sus obras se vieron mediatizados por dicha recepción.

A diferencia de países como Alemania, cuyo teatro clásico se suele situar entre la segunda mitad del siglo XVIII y la primera del XIX, el sistema teatral español alcanzó su período áureo (o “siglo de oro”) en el siglo XVII de la mano de autores de primer orden como Pedro Calderón de la Barca, Félix Lope de Vega y Carpio, Juan Ruiz de Alarcón y Tirso de Molina, y

---

<sup>1</sup> Véase, a este respecto, Portillo y Gómez Lara 2015.

de muchos otros considerados inferiores como Agustín Moreto, Antonio Mira de Amescua, Luis Vélez de Guevara, Francisco Bances Candamo, Guillén de Castro, o el propio Miguel de Cervantes. Esta generación de dramaturgos se apoyaba en una rica tradición que se remontaba a la baja Edad Media y en autores como Fernando de Rojas o, posteriormente, Lope de Rueda. El teatro español del siglo XVII tiene mucho de autóctono, y esto se explica en gran medida por las circunstancias históricas, sociales y artísticas en que vivieron sus autores, relacionadas con las políticas seguidas por los sucesivos monarcas de la casa de Austria, concretamente Felipe III, Felipe IV y Carlos II. Durante todo el siglo, con alguna excepción en las últimas décadas, la sociedad española vivió gobernada por una oligarquía compuesta por una aristocracia rancia y corrupta, en la que destacan los validos reales como el Duque de Lerma o el Conde Duque de Olivares, apoyada por el estamento eclesiástico, que tenía a la Inquisición como brazo ejecutor y censor. Un panorama sensiblemente distinto al período de relativa libertad en que vivió Shakespeare, la Inglaterra renacentista gobernada por Isabel I que, en todo caso, tampoco se prolongaría demasiado en el tiempo.

Sin embargo, aunque es imposible desgajar a los dramaturgos españoles del siglo de oro de sus circunstancias históricas y vitales, también es cierto que en su momento fueron reconocidos en España y Europa como grandes autores, sobre todo Lope y Calderón, gozando de una fama extraordinaria y atrayendo a numeroso público a los “corrales” de comedias donde se representaban sus obras. Cabe señalar también que el siglo XVII en España se caracteriza por su opacidad a la llegada de productos literarios extranjeros, ex-

plicable en gran medida por la censura, algo que no ocurre en otros países europeos, pues mientras la primera traducción inglesa del *Quijote* se remonta a 1612 (Thomas Shelton) y la francesa a 1614 (Cesar Oudin), Shakespeare no será traducido propiamente en España hasta la segunda mitad del siglo XIX. De igual manera, mientras que los grandes dramaturgos franceses del siglo XVII como Racine y Corneille se vieron influidos por los españoles gracias a sus traducciones o adaptaciones (Couderc 2017), los segundos no tuvieron ocasión de leer a sus homólogos franceses, que no fueron traducidos al español hasta bien entrado el siglo XVIII.

En 1700 tiene lugar un hecho que marcará decisivamente la historia de España: el cambio de dinastía reinante, de los Austrias a los Borbones, personificado en el rey Felipe V, que ocupará el trono al fallecer Carlos II sin descendencia. Como veremos, el cambio dinástico producirá progresivamente otro cambio en las tendencias del polisistema literario español, hasta entonces de marcado carácter autosuficiente y más bien exportador debido al papel preponderante ejercido por España en la escena política europea, hacia un modelo importador en el que la influencia que ejercerá Francia será apabullante durante todo el siglo XVIII, el menos prolífico y brillante para las letras españolas. Las traducciones, prácticamente monopolizadas por la lengua francesa en los textos de origen, ocuparán un lugar mucho más destacado en la producción cultural que en el siglo anterior, si bien seguirán constituyendo un sistema periférico, insistimos, siempre bajo los dictámenes del gusto francés. En este sentido, la adaptación de Shakespeare a las normas neoclásicas llevada a cabo por los traductores galos Ducis, Letour-

neur o La Place en el siglo XVIII será acogida y aplicada en España desde finales de este mismo siglo y durante buena parte del siglo XIX.

En palabras del hispanista británico Sir Henry Thomas: “Shakespeare came to the knowledge of the Spanish public late, imperfectly, indirectly, accidentally”<sup>2</sup> (1949: 7). En el mismo sentido, el dramaturgo y crítico español Álvaro Custodio se permitía decir en 1969 que “el verdadero Shakespeare ha sido siempre escamoteado al espectador y al lector en castellano” (Custodio 1969: 54). Aunque en lo básico estemos de acuerdo con estas opiniones, pensamos que necesitan ser matizadas; para ello, nos detendremos en dos aspectos distintos de la recepción de Shakespeare en España desde el siglo XVIII hasta principios del XX: sus traducciones para la escena –lo que para Aaltonen (2000) serían “theatre translations”– y la acogida de su obra por parte de la crítica literaria.

## 1. Representaciones de Shakespeare en España: deformación y resistencia

Según Ángel Pujante, el primer escritor español que menciona a Shakespeare es el periodista Francisco Mariano Nifo, quien en 1764 ya explica que la razón por la que en Francia se representa a Shakespeare “con disfraz o embarnizado” es precisamente la escrupulosidad y temor de los franceses por “salirse de la regularidad y enajenarse de la discreción” (Pujante 2007: XXI). Opiniones parecidas sostienen otros des-

---

2 “Shakespeare fue conocido por el público español tarde y de manera imperfecta, indirecta y accidental”. (La traducción es mía)

tacados intelectuales de la época, como José Cadalso o Félix María de Samaniego, que no condenan a Shakespeare (ibíd.), a pesar de sus evidentes proclividades hacia el neoclasicismo.

El paradigma neoclásico juega un importantísimo papel también en las primeras traducciones y puestas en escena de obras de Shakespeare en España. La primera es el famoso *Hamleto* atribuido a Ramón de la Cruz, que se representó por primera vez en Madrid en 1772. De la Cruz traduce la “traducción” de Jean-François Ducis (que no sabía inglés), realizada a partir de la sinopsis de la obra de La Place, estrenada en Francia en 1769. Por poner un ejemplo de su enrevesado argumento, en el final de *Hamleto* el príncipe apuñala a Claudio a la vista del público y Ophelia descubre su cuerpo, mientras Hamleto le pide perdón. Al igual que en la obra de Ducis, se siguen a rajatabla las tres unidades y se incorporan rasgos de simetría y equilibrio entre los personajes y en la secuencia de acontecimientos. Como se ha dicho, *Hamleto* se estrena en Madrid en 1772, fecha relativamente tardía si se compara con las primeras representaciones de Shakespeare en otros países europeos, e inaugura toda una época –denominada por Alfons Par “galoclásica”– en la que las representaciones españolas del dramaturgo parten de textos traducidos del francés.

De este modo, *Hamleto* es un ejemplo perfecto de lo que en su momento se denominaron *les belles infidèles*, e ilustra las crecientes tensiones canónicas en pugna en el polisistema literario de la España del siglo XVIII, que oscilan entre un mayor o menor acercamiento a los postulados neoclásicos franceses. Lo paradójico es que un escritor como De la Cruz, autor de sainetes y zarzuelas, considerado hoy como uno de los dra-

maturgos más casticistas de la historia del teatro español, fuera el introductor en la escena española de una tragedia como *Hamlet*. No puede olvidarse que uno de los géneros más cultivados por este autor es la parodia de comedias y tragedias neoclásicas francesas, lo que podría explicar, al menos en parte, el complicado argumento de este sucedáneo de la tragedia shakesperiana.

Como veremos, la tendencia de los traductores españoles a presentar un Shakespeare alterado según los postulados neoclásicos no se detendrá en *Hamleto*, sino que continuará durante un período inusitadamente largo, con una notable y conocida excepción, la traducción de *Hamlet* de Leandro Fernández de Moratín (1798), publicada bajo el pseudónimo de Inarco Celenio. Esta obra exhibe de manera nítida las contradicciones entre las convicciones poéticas del traductor y su propia labor de traducción, plasmadas aquí en gran medida en las famosas *Notas* a la traducción, en las que Moratín enumera sus críticas a la escritura de Shakespeare sin contención alguna.

Neoclásico convencido, Moratín se siente obligado a preservar, en la medida de lo posible, la lealtad al texto de origen, no tanto, quizás, por cuestionar la teoría de la traducción vigente, sino por una sincera admiración por Shakespeare y su obra. No obstante, aprovecha las *Notas* para exponer su opinión acerca de aspectos de la obra que considera inexactos, impropios o incluso vulgares. Otras críticas de carácter mucho más general aparecen en su escrito *Vida de Guillermo Shakespeare*, que acompañaba a la edición de su traducción, como la siguiente:

Si el teatro inglés se halla tan atrasado todavía, a pesar de los buenos ingenios que han cultivado

la poesía escénica en aquella nación, atribúyase al magisterio concedido a Shakespeare y a la supersticiosa ceguera con que se venera cuanto salió de su pluma. (Moratín 1798: 41)

Moratín atribuye a la labor de la “crítica moderna” el hecho de que en España el panorama teatral haya cambiado a pesar de la fortísima tradición teatral del siglo de oro, a cuyos dramaturgos califica nada menos que de “célebres corruptores del buen gusto”. Muchos años después de su publicación, el escritor y crítico Leopoldo Augusto de Cueto, Marqués de Valmar, escribía lo siguiente acerca del lenguaje de esta traducción:

La versión está hecha en noble y acrisolado idioma castellano; pero Moratín está, respecto del carácter y de la intención del drama, a mucha distancia del autor inglés. No se decide a hablar el lenguaje franco, desnudo y natural de algunos personajes, en lo que él llama ‘diálogos groseros’, y cae de este modo, sin advertirlo, en la monótona uniformidad de entonación, que es uno de los más reparables yerros de la escuela pseudo-clásica francesa. No siempre comprende la ironía, que es una de las cualidades esenciales del carácter del Príncipe dinamarqués, y desnaturaliza no poco el drama original. (Cueto 1900: 374)

Este comentario, quizás uno de los primeros centrado en la lengua utilizada para la traducción, marcará, a nuestro juicio, una constante en las traducciones españolas de Shakespeare, el ennoblecimiento del lenguaje llevado a cabo por muchos traductores, que llegará a su cénit en las versiones de Luis Astrana Marín, y que será un rasgo mucho más visible desde la Amé-

rica de lengua española que desde la península. En todo caso, la traducción de Moratín, realizada directamente del inglés, puede considerarse la primera traducción de *Hamlet* al español a partir de la cual se suceden otras retraducciones ya bien entrado el siglo XIX.

Mientras tanto, después del *Hamlet* de Moratín, se estrenan versiones neoclásicas de las principales obras de Shakespeare, entre otras *Hamlet* (Antonio de Saviñón, 1809?; José María Carnerero, 1825), *Otelo* (Teodoro de la Calle, 1802), *Macbeth* (Teodoro de la Calle, 1803; Antonio de Saviñón, 1813?; Manuel Bernardino García Suelto, 1818) y *Romeo y Julieta* (Manuel Bernardino García Suelto, 1803; Dionisio Solís, 1817). Todas, con excepción del *Romeo y Julieta* traducido por Solís, son traducciones indirectas de las versiones de Ducis. Además, casi todas ellas son piezas dramáticas específicamente concebidas para el lucimiento de actores destacados de la época como Isidoro Máiquez o Carlos Latorre.

En 1837 tiene lugar otro acontecimiento que paralizará la recepción de Shakespeare en España durante muchos años. Se trata del rotundo fracaso de la primera representación en Madrid del *Macbeth* traducido por José García de Villalta directamente del inglés y sin intermediarios franceses. La obra, que solo estuvo cuatro días en cartel, fue silbada y abucheada y hubo de ser cancelada. Villalta, escritor liberal y romántico, que traduce a partir de la edición de Shakespeare de Edmund Malone de 1790, reeditada varias veces a lo largo del siglo XIX, propone una traducción analógica<sup>3</sup> adaptada a

---

3 Suele denominarse “traducción analógica” a aquella

la versificación predominante en la escena española de la época, que podemos considerar la primera traducción genuina de la obra, al igual que el *Hamlet* de Moratín. La crítica se dividió ante este fracaso de una manera sorprendente: mientras Antonio María de Segovia calificaba la obra de “drama furiosamente desarreglado” que superaba a otros “dislates del teatro antiguo” (1838: 63) –no podemos obviar aquí que las comedias españolas del siglo de oro fueron también refundidas o alteradas en el siglo XIX–, Enrique Gil y Carrasco, amigo personal de Villalta, se permitía defender a Shakespeare de esos ataques con las palabras siguientes:

Supuestos todos estos preliminares, ¿habrá quien crea el teatro de Shakespeare adaptable en un todo a nuestra época, nuestras creencias, a nuestras costumbres y civilización? Juzgamos que no, y juzgamos asimismo que nadie dista más de esta idea que el laborioso traductor de *Macbeth* [...]. Hay muchas disonancias en las exterioridades del dramático inglés y de nuestros opulentos dramáticos, para soñar nunca en ajustarlas estrechamente a nuestro modo de sentir. Hasta ese punto creemos que todos estamos acordes. (1838: 421)

Sin embargo, uno de los elementos más llamativos de esta crítica es la recriminación que se hace al público que acudió a ver la obra. Ha-

---

en la que el texto en verso del original se amolda en la traducción a los usos y tradiciones de la lengua y cultura de destino. Por ejemplo, el verso inglés de *Macbeth* fue traducido por José García de Villalta a octosílabos, precisamente el metro predominante en el teatro español de la época, con el que el público estaba familiarizado.

blando de las “bellezas” inherentes a la obra de Shakespeare, el crítico proclama:

¿No debería esto haber bastado para contener a una gran parte del auditorio en los límites de un respetuoso silencio? [...] La duda, la indecisión y hasta la frialdad del público la hubiéramos comprendido, y quizá aún disculpado. Todo lo demás ha sido para nosotros una sorpresa dolorosa y lo creemos sucedido en mengua del criterio nacional. (1838: 422)

En efecto, los comentarios de Gil y Carrasco adquieren otros matices cuando compara la acogida que Shakespeare ha obtenido en España con la de otros países europeos, como Italia o Alemania. En este punto, España es diferente por razones de idiosincrasia nacional: nuestras diferencias de “genio” y “carácter” y la rotunda negativa del traductor a llevar a cabo cualquier iniciativa domesticadora podrían explicar esta acogida. Para Flitter (2015: 156), estos argumentos reflejan directamente la influencia de A. W. Schlegel en la crítica española, al diferenciar los países del sur y norte de Europa por cuestiones culturales e incluso raciales.

Muchos años después, Alfons Par, cuya obra se mencionará más adelante, criticará la versificación empleada por Villalta, y concluirá que el estreno de esta obra había sido “un error lamentabilísimo que pagamos con creces, pues durante muchísimos años ningún actor español se atrevió a llevar a escena obra alguna de Shakespeare” (1935: I-1268). A este comentario no le falta verdad: durante muchos años, tras el fracaso de este *Macbeth*, solo escenificarán a Shakespeare en España compañías italianas, como las de Adelaida Ristori (1857) o Ernesto Rossi (1868), mientras que en 1848 se estre-

nará la ópera del mismo nombre de Giuseppe Verdi. Parecería que los empresarios teatrales madrileños hubieran descartado a Shakespeare del repertorio por no estar seguros de su recepción por parte del público. Entretanto, siguen publicándose traducciones adaptadas parcial o totalmente al gusto neoclásico, como el *Hamlet* de Pablo Avecilla (1856), que utiliza la traducción de Moratín para construir su “imitación” de Shakespeare pero modifica el curso de la acción y el carácter de los personajes según “un gusto racional” (Avecilla 1856: 3), o el de Mateo Martínez Artabeytia, quien en la “Advertencia” a su traducción sigue empeñado en “acomodar [*Hamlet*] a nuestra escena” (1872: 3), escudándose en la “libertad que tiene todo autor dramático para refundir o arreglar las tragedias, dramas y comedias que encierren argumentos interesantes” (ibíd.: 4).

Tangencialmente, y durante los primeros setenta años del siglo XIX, un curioso fenómeno relacionado con Shakespeare tiene lugar en los teatros españoles. Aunque el público no había tenido ocasión de presenciar aún a un Shakespeare genuino, su fama como escritor comienza a acrecentarse gracias a tres obras de teatro que alcanzaron un éxito extraordinario en torno a las décadas centrales del siglo: *Shakespeare enamorado*, versión del drama original de Alexandre Duval *Shakespeare amoureux*, traducida del francés por Ventura de la Vega, estrenada en 1828; *Guillermo Shakespeare* de Enrique Zumel, obra estrenada en 1853 basada en la novela francesa del mismo nombre de Clémence Robert, y *Un drama nuevo*, magnífica pieza teatral original de Manuel Tamayo y Baus, estrenada en 1867, obra tan sumamente reconocida que seguirá representándose en

los escenarios españoles hasta bien entrado el siglo XX. En las tres obras, Shakespeare es un personaje decisivo: un escritor de fama, admirado y prestigioso, que en la segunda alcanza incluso la talla de un “ser supremo moral” (Casalduero 1980: 508). Se deduce que en el imaginario del público teatral español de los primeros setenta años del siglo XIX Shakespeare es ya una figura reconocida, sin que en ningún momento sus traducciones y representaciones hayan dejado de presentar una versión alterada e irreconocible de su obra.

Algo parecido sucederá con dos refundiciones de obras de Shakespeare puestas en escena en la segunda mitad del siglo XIX.<sup>4</sup> En 1872 se estrena *El príncipe Hamlet* de Claudio Coello de Portugal, obra que alcanzará un inmenso éxito de crítica y público. Coello define su obra en el prólogo como un “drama trágico en verso inspirado por el *Hamlet* de Shakespeare” y advierte de que no se trata de una traducción o un arreglo del original. Por el contrario,

*El príncipe Hamlet* es un drama inspirado por el que escribió el Calderón inglés, y quien se pare a meditar un poco en lo que la palabra “inspirado” quiere decir, comprenderá sin esfuerzo que es un drama diferente del primitivo, aunque al primitivo deba su existencia, de igual modo que un hijo se la debe a su padre, asemejándose a él en los rasgos fisonómicos, pero con vida propia y personalidad distintas. (1872: 1)

---

4 Curiosamente, el *Hamlet* de Manuel Pérez Bibbins y Francisco López Carvajal estrenado en Ciudad de México en 1886 es también una obra “adaptada” que alcanzó gran éxito de público.

En otro momento del prólogo, Coello confiesa abiertamente que su decisión de escribir la obra se debió “a las necesidades de la escena española y a las condiciones especiales de nuestro público” (1872: 2), una instancia más de la creencia, parece que bastante instalada todavía, en la escasa preparación del público español para ver al Shakespeare auténtico. Por este motivo, *El príncipe Hamlet* está escrita en verso y respeta las unidades neoclásicas, otros dos elementos clave para ganarse al público de la época. Como puede suponerse, el argumento de la obra difiere del de Shakespeare, y en él Hamlet se asemeja a un caballero-príncipe español del siglo de oro herido en su honor, mucho menos racional e introspectivo que el personaje original. *El príncipe Hamlet* constituye así un curioso intertexto que, en contra de las pretensiones didácticas alegadas por el propio Coello –en otro momento del prólogo indica que su obra aspira a que “se vulgarice el conocimiento de una de las obras más notables que ha producido el ingenio humano”–, parece una muestra más de la resistencia canónica a la difusión de un Shakespeare genuino entre el público lector y teatral español por razones artísticas, pero también puramente comerciales.

La otra refundición es *Cleopatra* de Eugenio Sellés, estrenada en Madrid en 1898, obra basada en *Antony and Cleopatra* pero también en el capítulo sobre Antonio de las *Vidas paralelas* de Plutarco que, a diferencia de la obra anterior, constituyó un sonoro fracaso comercial. En el prólogo, Juan Valera alaba la labor de Sellés, quien

procediendo con el más atinado buen gusto y sujetándose a las exigencias del teatro en el día,

ha suprimido cuantos personajes no son indispensables para que la acción se cumpla [...], ha procurado observar el precepto de las tres unidades y casi ha logrado la de lugar [...], ha traducido fielmente, en elegante y castiza prosa castellana lo más bello de Shakespeare y, por consiguiente, lo más bello también de Plutarco. (Valera 1898: XIII)

Valera señala, no obstante, que en el caso de leer a Shakespeare “en casa” “todo este arreglo estaría de sobra”, pero que “para ver la obra de Shakespeare en España” –obsérvese de nuevo la insistencia en las peculiaridades del público teatral español– “en el teatro, era indispensable el arreglo” (ibíd.). De hecho, las traducciones de Shakespeare publicadas a partir de 1860 sin fines teatrales –“drama translations” según Aaltonen (2000)– son por fin traducciones “no alteradas”: se trata, entre otras, de las malogradas *Obras completas* traducidas respectivamente por Jaime Clark y Guillermo Macpherson (1873), proyectos que ninguno de los dos traductores pudo ver culminados, a los que seguirán las *Obras completas* iniciadas por Marcelino Menéndez y Pelayo y continuadas por el traductor peruano José Arnaldo Marques. En lo que respecta a la escena, podríamos afirmar sin temor a faltar a la verdad que el público español no tuvo ocasión de enfrentarse a un *Hamlet* genuinamente shakesperiano hasta la puesta en escena en Madrid de la tragedia traducida por la pareja Gregorio Martínez Sierra/ María de la O Lejárraga en fecha tan tardía como 1917.

## 2. Shakespeare vs. el teatro áureo español

Como se ha podido apreciar, en los más de

cien años que transcurren desde el estreno de *Hamleto* en 1772 y el de *Cleopatra* de Eugenio Sellés en 1898, la presencia de Shakespeare en los escenarios españoles está sujeta a las decisiones de traductores y directores de escena que, por lo general y con alguna excepción clara como el *Macbeth* de García de Villalta, se esfuerzan por presentar un Shakespeare alterado, deformado o refundido según cánones ajenos al propio autor y a la etapa histórica en la que escribió su teatro. Durante toda esta época tiene lugar también otro hecho interesante en términos de la descripción del “efecto” Shakespeare en el canon literario español: la continua comparación entre Shakespeare y los dramaturgos españoles del siglo de oro que establecen los críticos y eruditos españoles en cuestiones teatrales.

Según Pujante (2007: XXXI) es José Cadalso el primero en esbozar una brevísima comparación entre Lope y Shakespeare en 1764. Luego la tendencia continúa hasta bien entrado el siglo XX, ya en un tono mucho más atenuado. Si bien en principio las comparaciones abarcan a dramaturgos como Lope de Vega, Moreto o Calderón, los paralelismos con Shakespeare terminan centrándose en este último autor en una segunda etapa y en Cervantes en la última. Dada la enorme cantidad de críticos que opinan sobre este asunto, en este trabajo nos limitaremos a incluir las opiniones de tres prominentes shakespeareanos españoles: los comparatistas Eduardo Juliá y Alfons Par, y el dramaturgo y director teatral Álvaro Custodio.

Eduardo Juliá, en su obra *Shakespeare en España* (1918), achaca el “desarraigo” de Shakespeare en España a la falta de diálogo entre las literaturas inglesa y española durante varios siglos. Determinadas circunstancias históricas,

como la boda entre Felipe II y María Tudor o la frustrada invasión de Inglaterra de la Armada invencible, provocaron desde muy pronto una enemistad entre las dos naciones que afectó de lleno a sus relaciones literarias. Este enfrentamiento es palpable en los escenarios españoles en obras como *La cisma de Inglaterra* de Calderón (1627) o *Los pleitos de Inglaterra* (1638) de Lope, que tergiversan ciertos acontecimientos históricos para mayor gloria de la monarquía hispana. Desde el lado inglés, Juliá cita a don Adriano de Armando en *Love's Labour's Lost* como ejemplo de caracterización falsa y jocosa de un personaje español. En el aspecto puramente comparativo, Juliá explica así las diferencias entre Lope y Shakespeare:

Lope es más espontáneo, más imaginativo, más externo: fía su éxito en la sorpresa de la acción; Shakespeare es más profundo, más pensador, más pintor de las almas: arranca el aplauso por la grandeza de la lucha por las pasiones y por el feliz término al que sabe llevar el conflicto que se suscita por la diversidad de caracteres. (1918: 221)

Otras características del teatro español, según Juliá, serían la irregularidad, el recurso al hecho imprevisto, o la preferencia por el hecho frente a la idea, frente a una mayor planificación del argumento y la caracterización de personajes en el caso del teatro inglés. Estos matices enfrentados se ilustran mediante la comparación de obras de argumento similar que en su momento bebieron de las mismas fuentes, entre otras *Othello* y *Del rey abajo ninguno* de Rojas Zorrilla, *Romeo and Juliet* y *Castelvines* y *Monteses* de Lope de Vega, o *Antony and Cleopatra* y *Los áspides de Cleopatra*, también de Rojas Zorrilla. Se menciona asimis-

mo la posible influencia de Shakespeare en dos importantes dramaturgos coetáneos de Juliá: Jacinto Benavente y Ángel Guimerá.

En suma, los planteamientos de Juliá, anclados de nuevo en la convicción de que la literatura refleja el “carácter” de un país, intentan mantener la equidistancia recurriendo a acontecimientos históricos y políticos para explicar la falta de influencias recíprocas entre la literatura inglesa, centrada en Shakespeare, y la española, centrada en los dramaturgos áureos. Con todo, el carácter nacionalista de sus palabras finales es, en este sentido, enormemente revelador:

En cuanto a la influencia de Shakespeare sobre nosotros, creemos firmemente que debemos alegrarnos de que sea tan débil como hemos intentado demostrar. Estudiémoslo, sí; admirémoslo, pero no le imitemos; con ello se haría perder a nuestra rica literatura, admirable y admirada por todo el mundo, su personalidad propia, que refleja perfectamente la idiosincrasia nacional. (1918: 252)

Por su parte, el crítico shakesperiano Alfons Par, autor de obras monumentales como *Representaciones shakesperianas en España* o *Shakespeare en la literatura española* (1935), insertas en una línea comparatista de raíz francesa,<sup>5</sup> se aleja de la crítica “orgánica” de Juliá e incide en el hecho de que las obras dramáticas de Shakespeare “difieren menos de la

novela que de la tragedia neoclásica y la comedia moderna” (1935-II: 255), al igual que las producciones dramáticas de los escritores españoles del siglo de oro. Par disiente, sin embargo, de aquellos críticos que consideraban que el público español era incapaz de “acomodarse a la estructura shakesperiana” (ibíd.: 256). En cuanto a la comparación entre autores, señala explícitamente en relación con los temas de uno y otro teatro que “Shakespeare pintó hombres; Lope de Vega, Calderón y los demás ingenios resolvieron problemas” (ibíd.: 258), pero quizá la mayor aportación de este crítico es su concepto del “pesimismo” shakesperiano: mientras que en las obras de Shakespeare la muerte de los protagonistas es el punto final, los comediógrafos españoles proyectan sus obras hacia el más allá, donde cada uno obtiene lo que merece, premio o castigo, algo que Par denomina “justicia dramática” o “escénica”. Por el contrario, en Shakespeare no hay compensación espiritual alguna y los personajes son libres para vivir su propia vida:

No sería así, no resultarían tan humanos como son, si no se condujeran como nosotros en la vida real, es decir, si respondieran a un problema y si éste hallara su compensación en las tablas, porque en este mundo en que vivimos el justo no recibe su galardón ni el malvado su merecido, ni tampoco nuestro comportamiento prepara ni se acomoda a conflictos que impensadamente tenemos que soportar y resolver. (Ibíd.: 269)

Otros rasgos específicos de Shakespeare que lo diferenciarían de los autores españoles son la falta de definición inicial de sus héroes, que van siendo conocidos por el público gradualmente,

---

5 Similar a obras francesas anteriores como *Goethe en France* de Fernand Baldensperberg (1904) o alemanas como *Heine in Frankreich* de Louis P. Betz (1895). En España, su precedente más inmediato es *Horacio en España* de Marcelino Menéndez y Pelayo (1885).

la libertad métrica y fraseológica que ejerce en sus obras y la humildad y objetivismo del dramaturgo en su relación con sus personajes.

Par escribe en el epílogo de *Shakespeare en la literatura española* que, a pesar de todo, la relación entre esta y Shakespeare fue siempre, en general, menos hostil que la de otros países como Francia, y lo justifica con diversas razones: la traducción de Moratín, que él considera “la primera traducción europea respetuosa”; las opiniones generalmente ecuanímenes y hasta elogiosas sobre Shakespeare de la mayoría de los críticos españoles de los siglos XVIII y XIX y las similitudes entre los procedimientos teatrales de Shakespeare y los dramaturgos áureos españoles.

Muchos años después, en 1969, el dramaturgo y director escénico español Álvaro Custodio, exiliado en México tras la guerra civil, publicó *Lope-Calderón y Shakespeare. Comparación de dos estilos dramáticos*, uno de los últimos testimonios que versan sobre este asunto escritos en el universo hispanohablante, elaborado más a partir de su experiencia como hombre de teatro que desde la pura crítica comparatista.

Custodio, que renueva escénicamente desde México el teatro áureo español con sucesivos montajes, coincide con Par en que “en el teatro español mueren los culpables y se salvan los inocentes”, y en que “el diálogo shakesperiano posee más hondura y mayor alcance” (Custodio 1969: 20), y añade dos diferencias más entre uno y otro teatro: la primera, que en el teatro español no hay arquetipos, a diferencia de los personajes centrales de Shakespeare, con la excepción, quizá, del Segismundo de *La vida es sueño*; la segunda es la modernidad de Shakespeare, derivada de los rasgos anteriores:

El clima intelectual en que se desarrolló el teatro inglés fue muy distinto al que prevaleció en la España de los Austrias. El resultado, al cabo de tres siglos, es que los personajes y los conflictos de las tragedias shakesperianas siguen estando vivos, sus pensamientos todavía nos conmueven y asombran, pese a sus arcaísmos y a sus concesiones propias de un tiempo imbuido por los resabios del medioevo. En cambio, las comedias de Lope y Calderón [...], aun cuando sus imágenes poéticas sigan siendo portentosas, han quedado prisioneras de las convenciones de su tiempo. (Ibíd.: 27)

Para Custodio, el teatro áureo español está muy condicionado por las circunstancias sociales y políticas en las que se desarrolló. Desde una postura mucho menos conservadora que las de Juliá o Par, Custodio señala abiertamente estos condicionantes: “exaltación de la monarquía absoluta, sumisión incondicional a las doctrinas del catolicismo ortodoxo, proclamación invariable del poderío y del valor castellanos y acatamiento ciego, que a veces llega a lo monstruoso, sobre todo en Calderón, al concepto del honor” (ibíd.: 31). Y así, en la escena española Julieta no habría podido nunca suicidarse, Desdémona no podría haberse casado con un “moro” converso ni Hamlet dudar de la existencia del más allá.

Custodio, autor de una traducción de *Hamlet* publicada en México en 1968 y reeditada en España en 1977, precedida de un interesante y prolijo estudio preliminar, se pregunta al final de su ensayo por qué el teatro clásico español, a pesar de todo, sigue representándose en todo el mundo: su respuesta es que “reboza de belleza formal”, que es “una de las mayores virtudes de la raza hispánica” (ibíd.: 51). Y así, algunas de

las normas por las que se regía el teatro áureo, como la de que el teatro debía estar en verso rimado, respondían a este “estilo exaltado” que el teatro shakesperiano rara vez siguió y que, al hilo de lo ya mencionado, podría haber interferido durante siglos en la escritura de las traducciones españolas de Shakespeare al castellano.

## Conclusiones

Como se ha visto, la incorporación de Shakespeare al polisistema teatral español fue un proceso lento, dificultoso y jalonado de episodios contradictorios, como las traducciones aisladas de Moratín y García de Villalta, esta última determinada por su fracaso teatral, derivado de su enfrentamiento directo con el paradigma literario, y quizá político, del neoclasicismo. Pero, en todo caso, las versiones “alteradas” son parte de la historia de Shakespeare en España. Coincidimos con Delabastita en que “translations of Shakespeare which attempt to achieve acceptability [...] have usually found little favour, particularly with scholars who have an institutional background in English studies”<sup>6</sup> (1998: 223), pero debe matizarse que, en este sentido, diversos investigadores españoles como Ángel Luis Pujante, Laura Campillo, Jesús Tronch y Keith Gregor han prestado en fechas recientes considerable atención a los Shakespeares neoclásicos, hasta hace poco prácticamente desco-

---

<sup>6</sup> “Las traducciones de Shakespeare que tratan de alcanzar la aceptabilidad [...] han gozado de escasa atención, sobre todo por parte de aquellos investigadores que vienen desarrollando su trabajo en departamentos de Estudios Ingleses”. (La traducción es mía)

nocidos. Aspectos como la influencia de la censura, directa o indirecta, que aparecería de forma intermitente a lo largo del siglo XIX, en este estado de cosas, quizá requieran de una mayor atención investigadora.

Hay una clara diferencia entre las críticas literarias a Shakespeare y sus representaciones desde el siglo XVIII al final del XIX. Las primeras admiten las particularidades de Shakespeare y su difícil acomodo en los postulados neoclásicos, pero también elogian su creatividad y excelencia como autor dramático, ya desde el mismo siglo XVIII. Por otra parte, las comparaciones entre Shakespeare y los autores áureos españoles van menguando en intensidad a lo largo del siglo XIX, y ya en el XX Álvaro Custodio, quizás el último especialista que se atreve a formular esta comparación, establece convincentemente diferencias técnicas y conceptuales entre Shakespeare por un lado y Lope y Calderón por otro a partir de su experiencia como director escénico.

Las representaciones “alteradas” de Shakespeare, sin embargo, se prolongan hasta una fecha tan tardía como el final del siglo XIX, lo que tal vez constituya un caso único en Europa. De este modo, podríamos concluir que el dramaturgo y poeta inglés es todavía un autor en proceso de canonización en la España de principios del siglo XX, proceso que culminará más adelante. Para ilustrarlo, recurrimos a un párrafo de *Prosas profanas* de Rubén Darío (1896), donde el cosmopolita y renovador escritor nicaragüense parece exhortar con su característica vehemencia a la renovación del apolillado canon literario español de finales del siglo XIX, con la incorporación de William Shakespeare y otros nombres señeros de la literatura española y mundial:

El abuelo español de barba blanca me señala una serie de retratos ilustres: “Este, me dice, es el gran don Miguel de Cervantes Saavedra, genio y manco; este es Lope de Vega, este Garcilaso, este Quintana”. Yo le pregunto por el noble Gracián, por Teresa la Santa, por el bravo Góngora y el más fuerte de todos, don Francisco de Quevedo y Villegas. Después exclamo: ¡Shakespeare! ¡Dante! ¡Hugo!... (Y en mi interior: ¡Verlaine!). Luego, al despedirme: “Abuelo, preciso es decíroslo: mi esposa es de mi tierra, mi querida, de París”. ([1896]1999: 84)

## Referencias

Aaltonen, Sirkku (2000): *Time-Sharing on Stage. Drama Translation in Theatre and Society*. Clevedon: Multilingual Matters.

Avecilla, Pablo (1856): “Prólogo”. En: Avecilla, Pablo: *Hamlet. Drama en cinco actos. Imitación de Shakespeare*. Madrid: Imprenta de C. González, p. 3.

Casaldueiro, Joaquín (1980): “El teatro en el siglo XIX”. En: Díez Borque, José María (ed.): *Historia de la literatura española*. Madrid: Taurus, pp. 504-509.

Coello, Carlos (1872): “Introducción”. En: Coello, Carlos. *El príncipe Hamlet*. Madrid: Imprenta de José Rodríguez, pp. 1-4.

Couderc, Christophe (2017): “Lope de Vega y el teatro francés del siglo XVII”. En: *Anuario Lope de Vega. Texto, literatura, cultura*, XXIII, pp. 78-103.

Cueto, Leopoldo Augusto de, Marqués de Valmar (1900): “Moratín, traductor de Hamlet. Injusticia y error de la crítica neoclásica con respecto a Shakespeare”. En: Pujante, Ángel Luis / Laura Campillo (eds.): *Shakespeare en España. Textos 1764-1916*. Murcia: Universidad de Granada y

Universidad de Murcia, pp. 373-376.

Custodio, Álvaro (1969): *Lope-Calderón y Shakespeare*. México D. F.: Ediciones Teatro Clásico de México.

Darío, Rubén ([1896] 1999): *Prosas profanas y otros poemas*. Madrid: Akal.

Delabastita, Dirk (1998): “Shakespeare Translation”. En: Baker, Mona (ed.): *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Londres: Routledge, pp. 222-226.

Fernández de Moratín, Leandro (1798): “Vida de Guillermo Shakespeare”. En: Pujante, Ángel Luis / Laura Campillo (eds.): *Shakespeare en España. Textos 1764-1916*. Murcia: Universidad de Granada y Universidad de Murcia, pp. 39-44.

Flitter, Derek (2015): *Teoría y crítica del romanticismo español*. Madrid: Akal.

Gil y Carrasco, Enrique (1838): “Macbeth”. En: Gil y Carrasco, Enrique: *Obras completas*. Edición de Jorge Campos. Madrid: Atlas, 1954, pp. 419-427.

Juliá Martínez, Eduardo (1918): *Shakespeare en España. Traducciones, imitaciones e influencia de las obras de Shakespeare en la literatura española*. Madrid: Tipografía de la “Revista de archivos, bibliotecas y museos”.

Martínez Artabeytia, Mateo (1872): “Advertencia”. En: William Shakespeare: *Hamlet*. La Habana: Librería e Imprenta La propaganda literaria, pp. 1-6.

Par, Alfons (1935): *Shakespeare en la literatura española. Tomos I y II*. Madrid/ Barcelona: Victoriano Suárez/ Biblioteca Balmes.

Portillo, Rafael / Manuel Gómez Lara (2015): “Shakespeare in the new Spain or what you will”.

En: Boika Sokolova, Derek Roper / Michael Hattaway (eds.): *Shakespeare in the new Europe*. Londres: Bloomsbury Academic, pp. 208-220.

Pujante, Ángel Luis (2007): "Introducción". En: Pujante, Ángel Luis / Laura Campillo (eds.): *Shakespeare en España. Textos 1764-1916*. Murcia: Universidad de Granada y Universidad de Murcia, pp. XIX-XLVI.

Pujante, Ángel Luis / Laura Campillo (eds.) (2007): *Shakespeare en España. Textos 1764-1916*. Murcia: Universidad de Granada y Universidad de Murcia.

Segovia, Antonio María de (1838): "Macbeth". En:

*Abenamar y el estudiante*, 4 (1838), pp. 60-63.

Thomas, Sir Henry (1949): "Shakespeare in Spain". En: *Annual Shakespeare Lecture of the British Academy. Proceedings of the British Academy*. Volume xxxv. Londres: Geoffrey Cumberlege.

Valera, Juan (1898): "Prólogo". En: Eugenio Sellés: *Cleopatra*. Madrid: Tipografía Herres, pp. III-XVI.

Zaro, Juan Jesús (en prensa): "Shakespeare". En: Huerta Calvo, Javier (dir.) / Jorge Braga Riera (coord.): *Diccionario de la recepción teatral en España*. Madrid: Ediciones Antígona, pp. 805-816.

**Juan Jesús Zaro** es catedrático en el Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga desde 2008. Ha sido director del Departamento durante seis años y coordinador de la Maestría en Traducción durante cuatro años. Ha impartido cursos y conferencias en España, Latinoamérica y Europa. Se dedica a la investigación en traducción y a la traducción literaria. En lo primero, sus ámbitos de estudio son la teoría e historia de la traducción, con especial interés en las traducciones de Shakespeare al castellano. En lo segundo, ha traducido a clásicos como Jane Austen, Charles Dickens, Samuel Butler o Edith Wharton.

# Traducir el canon

## Shakespeare y los estudios de traducción feminista y queer

Verónica Storni Fricke

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

**Resumen.** Este artículo se propone explorar algunas traducciones de las obras de William Shakespeare (Astrana Marín 1965; Losada 2007) para comprobar si dan cuenta de las perspectivas feministas y queer de traducción. Si bien la crítica del bardo desde estos enfoques cuenta con una larga tradición, esta no parece haber influenciado las últimas ediciones de traducciones de este autor canónico. Se explorarán algunas de estas lecturas, así como también las concepciones de género y sexualidad en la modernidad temprana isabelina, para demostrar la necesidad de revisar y reescribir las traducciones de estas piezas.

La teoría de traducción feminista surge en la década de los noventa y cuestiona la noción de equivalencia al demostrar que las traducciones siempre implican una intervención textual y reapropiación (Simon 1996). Los estudios de traducción queer, por otro lado, prosperan en los últimos años (Epstein 2017; Baer y Kaindl 2018); se enfocan en sexualidades disidentes y deconstruyen procesos imperialistas y hegemónicos de representarlas. Estas perspectivas son interdisciplinarias en tanto se proponen decolonizar estas producciones y son, a su vez, herederas de la metodología descriptiva de los estudios de traducción. Traducir el canon desde estas miradas alternativas constituye un proyecto político indispensable para desmontar el patriarcado y visibilizar a los grupos minoritarios y sexualidades disidentes. El camino para ello es nutrirse de la riqueza de la teoría de traducción y la crítica literaria feminista y queer.

**Palabras clave:** Queer | género | sexualidad | intervención | Shakespeare

*Traducir el lenguaje del sexo o del placer,  
entonces, no es un asunto neutro  
sino un acto político*  
(José Santaemilia)

## Visibilizar para desmontar

**E**n el acto I de *La fierecilla domada* de William Shakespeare, Bautista insiste en que ha decidido no otorgar la mano de su bella hija Blanca a ninguno de sus numerosos pretendientes hasta que no se haya casado Catalina, a quien ofrece para cortejar. Ellos la desprecian por “fiera” (*shrew*): se construye a la heroína como un estereotipo de la mujer disruptiva, rebelde y mordaz. Catalina entonces le reprocha a su padre que la ofrezca cual proxeneta a una prostituta: “I pray you, sir, is it your will/ To make a stale of me amongst these mates?” La palabra *stale* significaba “prostituta” en la época isabelina; sin embargo, en la traducción de la editorial Losada (2007), Cristina Piña traduce estos versos de la siguiente manera: “Decidme, señor, ¿es vuestra voluntad/cubrirme de vergüenza ante estos pretenciosos?”. ¿Por qué se decide sanitizar el parlamento de Catalina y borrar la denuncia de la institución del matrimonio como tráfico de mujeres en este régimen heteronormativo y patriarcal? Nos proponemos, entonces, explorar desde los estudios de traducción feminista y queer si algunos significados representativos de sexualidades disidentes y violencia de género en las obras dramáticas de William Shakespeare se hallan presentes en las traducciones al español. Para ello, se describirá la propuesta de estos enfoques y se pondrán a dialogar las traducciones con las lecturas alternativas de las obras del autor inglés.

Mientras que la crítica feminista de Shakespeare ya cuenta con una larga producción que comienza en 1975, cuando Juliet Dusinberre publica *Shakespeare and the Nature of Women*, y se transforma en lecturas interdisciplinarias al incluir perspectivas poscoloniales y queer en las décadas siguientes, las traducciones de Shakespeare al español no parecen dar cuenta de estas miradas alternativas. Juan Jesús Zaro (2017) explica la influencia que ejerció la traducción de Luis Astrana Marín publicada en 1929: lo/as traductores del bardo no solo parecen enfrentarse con el mito del autor canónico, sino también con el tótem de su traductor. La edición de Losada publicada en cuatro volúmenes entre 2006 y 2009, editada por el escritor y traductor argentino Pablo Ingberg, es una producción novedosa en esta empresa.

No obstante, en lo que a la traducción de *La fierecilla domada* en dicha edición se refiere, la versión de Piña no parece dar cuenta de las lecturas de género y queer más recientes (Hodgdon 1992; Mangan 2005; Menon 2011, entre otras). Su traducción del parlamento citado anteriormente nos recuerda más bien a la lectura idealista de Irene Dash, quien en 1981 señala que para alguien descripta como una “shrew”, la heroína demuestra ser calma y racional: “ella se pregunta por qué su padre la degrada de ese modo” (1981: 40).<sup>1</sup> Esta autora pertenece a la primera generación de críticas feministas, quienes esencializan las lecturas del autor canónico para reclutarlo al feminismo académico emer-

---

1 En todos los casos, las citas de la crítica y teoría feminista son traducción de la autora, excepto cuando se menciona el texto en español en la bibliografía.

gente (Storni Fricke 2014). La autora suaviza los significados para domesticar a Shakespeare para una audiencia humanista liberal hegemónica. Sin embargo, es evidente que en el contexto del Renacimiento inglés, en el que se esperaba que las mujeres fueran sumisas y calladas, la respuesta de Catalina se decodificaba como una clara disrupción al orden doméstico. Ya en 1989 Lisa Jardine deconstruye esta idealización del autor canónico al demostrar cómo la “shrew” es un estereotipo que servía a ciertos fines políticos y económicos sexistas de la época, es decir, no se utiliza para empoderar a las mujeres, sino para controlarlas y someterlas a las nuevas configuraciones del patriarcado y a las necesidades de (re)producción.

De hecho, desde la década de los noventa, la crítica feminista recurre fuertemente a la historización y se enfoca en las sujetas reales del contexto isabelino para no caer en lecturas idealistas, como la generación anterior, según generalizaciones de lo que se entiende por mujeres: ¿eran las mujeres reales en la época de Shakespeare tan transgresoras como Catalina? La tradición literaria de la “shrew” demuestra que este género responde más a fines instrumentales de sometimiento que a una autonomía real. Estas lecturas nos señalan, entonces, la importancia de preservar el tono de denuncia y crítica al patriarcado no solo por el poder disruptivo que sí puede generar en escena en un contexto actual, sino también para recuperar este diálogo con el pasado.

Es evidente que la traducción se nutre de la crítica, pero ¿qué implica una perspectiva de género y queer en traducción si no se cuenta con este recurso?, ¿cómo se inscribe la teoría feminista en los estudios de traducción y en la prác-

tica concreta? Ante todo, un enfoque feminista evita la ceguera de género. Además, advierte sobre la subjetividad del lugar de enunciación: no hay objetividad en la lectura, como tampoco la hay en la traducción. La mayor objetividad se alcanza con el reconocimiento de la propia subjetividad. El feminismo es un nuevo paradigma epistemológico, es decir, una nueva forma de generar conocimiento e implica la revisión de la producción anterior (Castañeda Salgado 2008; Storni Fricke 2012).

Por ende, la traducción feminista no constituye una serie de recetas o consideraciones para textos, especialmente académicos, que traten sobre temas de género, ni tampoco se concibe simplemente como una especialización en la teoría de traducción según un interés particular. El género y la sexualidad se inscriben en todas las prácticas culturales, es decir, están presentes en toda la producción discursiva. Ante todo, este enfoque tiene una clara intención política: desmonta el patriarcado y combate la desigualdad de género. De hecho, los estudios de traducción feministas enfatizan la intervención en el texto que la práctica siempre implica: una traducción es siempre una reescritura. Sherry Simon publica en 1996 *Gender in Translation. Cultural Identity and the Politics of Transmission*, libro icónico en los estudios de traducción feminista. La autora enfatiza la naturaleza generizada tanto del texto como del sujeto. Según Simon, la/os traductores comunican y manipulan un texto, y en este proceso se pueden alterar las expresiones de dominación.

Desde ya, los estudios de traducción feministas no constituyen un fenómeno aislado, sino que surgen después del “giro cultural” en los estudios de traducción: a diferencia del paradig-

ma anterior, estos estudios son descriptivos y se constituyen como un nuevo campo disciplinar académico autónomo, desligándose, de este modo, de la Lingüística y de los Estudios Literarios Comparativos que los abarcaban hasta ese momento (Trivedi 2005). Trivedi asocia este fenómeno con el surgimiento de los Estudios Poscoloniales unos años antes: la traducción se concibe, a partir de entonces, como una negociación entre dos culturas, en vez de entre dos lenguas. Estas nuevas perspectivas dan cuenta de la concientización del rol innegable de la/os traductores en “las políticas de transmisión, en perpetuar o disputar los valores que sostienen nuestra cultura literaria” (Simon 1996: ix). Desde un enfoque feminista, en particular, Simon aboga por dejar de lado los hábitos de traducción aprendidos para comprometerse con el texto desde un lugar situado.

Es importante señalar que estos enfoques alternativos deconstruyen la noción de fidelidad: “la equivalencia en la traducción, como la teoría contemporánea de traducción enfatiza, no puede ser una proposición de uno a uno. El proceso de traducción debe ser visto como una producción de significado fluida, similar a otros tipos de escritura.” (Simon 1996: 12); cuando esta nueva perspectiva es acusada de sesgo ideológico, Simon responde enfatizando la manipulación que siempre ha habido en los paradigmas anteriores bajo una supuesta objetividad. Esta autora explica cómo, por ejemplo, *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir fue traducido al inglés por Howard Parshley según una perspectiva androcéntrica y heterosexista en la cual se altera el pensamiento de la autora francesa al borrar elementos clave en su escritura (ibíd.).

Esta misma autora reconoce la deuda que

las traductoras feministas tienen con el deconstructivismo: Derrida las provee de un vocabulario para redefinir su tarea (ibíd.). En esta línea de análisis, cuestionamos, entonces, la creencia de que el canon merece un enfoque más tradicionalista en la traducción, es decir, que el texto de origen determina si es adecuada la elección de un enfoque alternativo. Si una larga tradición crítica se encarga de desmitificar a Shakespeare y apropiárselo para proyectos feministas, poscoloniales y queer a partir de 1990 (Storni Fricke 2019), enfatizamos la necesidad de revisar también sus traducciones al español en el contexto actual de marchas y reclamos por los derechos de las mujeres.<sup>2</sup> Por otro lado, ante las alegaciones de anacronismo de estas lecturas, es importante señalar que Shakespeare produjo su obra en la modernidad temprana, cuando la identidad de género y la sexualidad eran categorías sociológicas, en vez de ontológicas (Laqueur 1990). Hasta el Iluminismo, explica Thomas Laqueur (ibíd.), se creía en el “modelo de un solo sexo”, es decir, para los isabelino/as, las mujeres tenían los mismos genitales que los hombres, aunque internos. Eran, esencialmente, hombres, pero con diferente estatus social y roles culturales. Su diferencia se basaba solo en el grado de calor corporal; básicamente, eran hombres menos perfectos. A la vez, en lo que a la identidad sexual respecta, en el teatro isabelino los roles femeninos eran representados

---

2 La referencia es principalmente a la movilización popular a partir del 2015 del colectivo “Ni Una Menos” en protesta por los feminicidios, cada vez más alarmantes en nuestro país, y la implementación de la ley de Violencia contra las Mujeres número 26.485, sancionada en marzo de 2011.

por jóvenes varones. El homoerotismo que se generaba en la audiencia masculina ante la exhibición de estos jóvenes cuerpos no resultaba amenazante, ya que la homosexualidad masculina era tolerada y, en todo caso, representaba un desafío menor que el poder sexual del cuerpo femenino en la exhibición pública (Shapiro 1994). Estas consideraciones son relevantes porque, así como al ignorar el género se refuerza el discurso patriarcal, al ignorar la diversidad sexual se perpetúa la heteronormatividad y, por ende, la exclusión y discriminación de minorías sexuales.

### Miradas oblicuas

Al igual que en el enfoque feminista, en la perspectiva queer se busca la desnaturalización de la sexualidad y del género, pero esta teoría se propone con mayor énfasis deconstruir la dicotomía homo-heterosexualidad y aboga por la producción de identidades sexuales alternativas (Córdoba, Saez y Vidarte 2005). Se opone, asimismo, a la posición conservadora de control y disciplinamiento, y a la heteronormatividad; promueve el abandono de las narrativas humanistas y totalizantes. La teoría queer es anti-asimilacionista: renuncia a la lógica de la integración de la sociedad heterosexual. Y es un movimiento de ruptura: busca estrategias de confrontación directa y provocación. ¿Es este enfoque compatible con el canon, entonces? Desde ya que sí, porque apunta a prácticas de resistencia y resignificación, es decir, a la reapropiación de los instrumentos de las estructuras sociales dominantes (ibíd.).

La crítica queer de Shakespeare aparece gradualmente ya a partir de la década de los no-

venta y se posiciona como dominante en las últimas décadas (Traub 1992; Chedgzoy 1995; Callaghan 1995 y 2000; Berry 1999; Mangan 2005; Sinfield 2006, Menon 2011, entre otras). En los estudios de traducción, esta presencia es más tardía: la perspectiva gay se inicia con el artículo de Keith Harvey “Translating Camp Talk: Gay Identities and Cultural Transfer” (en Venuti 2000) y prolifera especialmente en los dos últimos años, con un carácter claramente interdisciplinario (Baer y Kaindl 2018). Una vez más, se observa una metodología descriptiva, es decir, este enfoque se inscribe en la tradición de los estudios culturales de traducción. Sus interrogantes son la necesidad de “queerizar” o “dequeerizar” ciertos textos en donde, ya sea se ignore la complejidad de las subjetividades diversas, o se imponga una identidad queer a sujetos colonizados. De forma llamativa, en las compilaciones existentes más recientes (Epstein 2017 y Baer y Kaindl 2018) son más bien escasos los análisis de las traducciones de autore/as canónico/as desde esta perspectiva: el enfoque decolonial alienta a esto/as investigadores a explorar textos o lenguas en culturas no occidentales. Marc Démont (en Baer y Kaindl 2018), no obstante, analiza traducciones al francés de poemas de Walt Whitman y de *Moby Dick* de Herman Melville con el fin de describir cómo no se reconocen (“misrecognize”) los significados queer en estos autores canónicos y se suprime, en consecuencia, el poder disruptivo del texto original. Para evitar esta operatoria, el autor sugiere estar en contacto con la tradición académica en torno al texto traducido para destacar las ambigüedades del texto fuente, así como también el uso extensivo de notas del/la traductor/a.

Es interesante observar la creación de nueva terminología para definir estas estrategias: Démont denomina la revisión de traducciones anteriores y la reescritura desde un enfoque queer “queering translation” (queerizar la traducción), mientras que Epstein (2017) acuña el término “acqueering translation” para cuando se “secuestra” el texto y se enfatiza o se aumenta lo queer. Por otro lado, para las instancias de supresión de elementos queer, Démont denomina “minoritize” (minorizar) el proceso de traducir palabra por palabra y borrar connotaciones que hablan de la complejidad de la diversidad sexual; a su vez, como se mencionó antes, el término “misrecognition” (desconocimiento, no reconocimiento) se utiliza cuando se borran directamente los significados queer. Epstein, en cambio, utiliza el término “eradicate + radicalize” (“erradicar + radicalizar”) para instancias en las cuales se minimizan o se borran sexualidades queer o se cambian por normas heterosexuales o cis: “eso erradica la naturaleza radical de lo queer” (Epstein 2017: 121). Santaemilia, por otro lado, analiza cómo se sanitiza o se desexualiza el lenguaje sexualmente explícito en los textos canónicos, debido a una autocensura de quien traduce (en Baer 2018). Este fenómeno es lo que yace detrás de la traducción del parlamento de Catalina analizado en la introducción: “hacer de mí una prostituta” se reemplaza por “cubrirme de vergüenza” para moderar el abuso denunciado. Como explica Santaemilia, los tabús hablan de cada cultura y es llamativo que en esta instancia la trata de blancas se censure.

Con respecto a la perspectiva queer de *La fierecilla domada* en particular, tanto Barbara Hodgdon (1992) como Michael Mangan (2005)

leen sadomasoquismo en la obra. Este es un tema popular dentro de este enfoque, ya que permite pensar la sexualidad y el placer fuera del complejo de Edipo y el repudio de la madre implícito en el psicoanálisis. En la pieza teatral, los pretendientes de Blanca contratan a Petrucho para que se case con la joven rebelde. El personaje masculino logra domesticar a Catalina, a través de privaciones y coerciones, lo cual se comprueba cuando la heroína, en un largo parlamento al final de la obra, insta a las mujeres a someterse a sus maridos, “Then vail your stomachs, for it is no boot,/ And place your hands below your husband’s foot./ In token of which duty, if he please,/ My hand is ready, may it do him ease.” (V, ii, 176-179). Piña (Losada 2007) traduce estos versos: “Así que menos hamos, pues no hay otra salida,/ y poned vuestras manos al pie de vuestros maridos./ En señal de obediencia, si al mío le place,/ mi mano le entrego y que de ella se encargue.” (V, ii). Una vez más, se reduce la violencia de género o el sadomasoquismo implícito en colocar la mano no “al pie”, como traduce Piña, sino “debajo del pie” de su marido, para que este se la pise.

Esta imagen, de hecho, inspira el artículo de Mangan “My Hand is Ready, May it Do him Ease’: Shakespeare and the Theatre of Display” (2007), quien celebra el sadomasoquismo como empoderamiento del personaje femenino. El crítico explica que leer la obra como una experimentación de los personajes en los roles sadomasoquistas dominante y sumiso/a le devuelve la agencia a Catalina y la saca de su lugar de víctima. Además, según Mangan, el texto justifica este enfoque, ya que, al igual que las prácticas S/M, la obra abunda en juego de roles y en referencias a amos y sirvientes, esclavo/

as, humillaciones y golpizas. Según este autor, Catalina pasa de una posición de mujer oprimida en la casa de su padre a un rol de sometimiento consensuado: se nota su transformación gradual desde cuando ella golpea a su hermana Blanca y la convierte en una *bondmaid* (II, i), hasta cuando demuestra su superioridad sobre otros hombres como, por ejemplo, Hortensio. De hecho, la palabra “bondmaid” nos recuerda a “bondage”, término usado dentro del BDSM para designar el juego con cuerdas. Piña traduce este término como “sometida”. A mi entender, en este caso, se conserva, dentro de las posibilidades, el significado queer: “To make a bondmaid and a slave of me” (II, i, 2) se traduce en la versión de Losada como, “haciendo de mí una esclava y una sometida”.

La crítica feminista y queer desde ya no es unánime con respecto a temas controvertidos como el sadomasoquismo. Hodgdon (1992), por ejemplo, es una de las voces feministas representativas de la preocupación por las implicancias éticas de una lectura desde el sadomasoquismo, las cuales desde ya exceden las expectativas de este artículo. Nuestro énfasis aquí consiste más bien en el interés por la búsqueda de significados que escapen al (hetero)sexismo y la comprobación de su presencia o “erradicación” en las traducciones.

Si se exploran otras instancias en la edición de Losada, se observa que en ocasiones se preserva lo queer, aunque no parece haber una intencionalidad política explícita. Por ejemplo, en la pieza *Noche de Reyes*, Valerie Traub (1992) demuestra que Shakespeare une el homoerotismo masculino con un lenguaje fálico de penetración, claramente asociado con lo masculino. Agrega que el deseo hetero-

sexual se presenta en este autor con imágenes de muerte y de tumescencia, mientras que el deseo homoerótico masculino se asocia con lo duro y lo erecto: este último aspecto se evidencia, según considero, en el diálogo entre Sebastián y Antonio, el capitán del barco que lo ayuda. En la obra un naufragio separa a los hermanos mellizos Viola y Sebastián. En esta escena se observa una ansiedad y lealtad apasionada por parte de Antonio por ayudar a Sebastián. Sirve recordar que la teoría queer deconstruye el patrón heterosexual que se impone a una pareja homosexual desde una perspectiva heterosexualista: se disocia la identidad de género de la identidad sexual o erótica de manera tal de celebrar que una identidad masculina desee un objeto sexual masculino, lo cual se evidencia en esta escena entre personajes con estilos eróticos masculinos marcados. Antes de separarse y entregarle Antonio su dinero a Sebastián, afirma: “I could not stay behind you. My desire,/ More sharp than filed steel, did spur me forth” (III, iii, 4-5). Pablo Ingberg traduce: “Mi deseo, más agudo que el acero, me aguijoneaba tan vivamente que no pude permanecer quieto después de vuestra partida” (III, iii): “aguijoneaba” conserva las connotaciones fálicas de penetración. El traductor, por otro lado, decide injertar “espoleado” al final del parlamento, lo cual compensa la pérdida de otras alusiones, como la repetición en el original de la palabra “will”, la cual alude al deseo sexual en Shakespeare (por ejemplo, soneto 135) y claramente demuestra que ambos personajes poseen un estilo erótico masculino: Sebastián proclama “by my will”, (III, iii, 1); Antonio exclama: “My willing love,/ The rather by these arguments of fear,/ Set forth in your pursuit”,

(III, iii, 11-13), que se traduce “Mi predisposición amor, espoleado por estos argumentos del miedo, me lanzó en vuestra búsqueda”.

Pablo Ingberg también traduce *Cómo Gustéis* en la edición de Losada (2007). Esta es una de las comedias donde aparece el recurso del disfraz para cambiar de género, es decir el *cross-dressing*, que ha inspirado numerosas lecturas de homoerotismo masculino y femenino. Lo que resulta interesante en esta pieza es que se lee homoerotismo femenino previo al disfraz, y una vez más nos hallamos ante la presencia de una identidad de género atraída por la misma identidad y estilo de género. Al comienzo de la obra, Le Beau, un cortesano, identifica a las heroínas Celia y Rosalinda en estos términos, cuando las describe para Orlando: “The other is daughter to the banished duke/ And here detained by her usurping uncle/ To keep his daughter company, whose loves/ Are dearer than the natural bond of sisters” (I.ii. 225-228). En la traducción de Ingberg no se borra este significado queer: “Mientras que la otra es hija del duque desterrado,/ Y la retiene aquí su tío usurpador/ Para que a la hija le haga compañía, que en ellas/ Hay más amor que el lazo natural entre hermanas”. Cuando Celia tiene que defender a su prima en frente de su padre, Duke Frederick, la heroína no duda en expresar su lealtad en términos que hoy claramente justifican leer lesbianismo en este vínculo: “We still have slept together,/ Rose at an instant, learned, played, eat together,/ And wheresoe’er we went, like Juno’s swans,/ Still we went coupled and inseparable [I.iii. 63-66]; este parlamento se traduce como “Siempre juntas dormimos,/ Despertamos, comimos, estudiamos, jugamos,/ Y dondequiera que íbamos, como cisnes de

Juno,/ Siempre fuimos unidas las dos e inseparables” (I.iii).

Como se observó anteriormente, lo/as traductores de Shakespeare no solo cargan con el peso de la mitificación de este autor canónico, sino también con la influencia de la publicación en 1929 del único traductor que abarcó la totalidad de las obras, Luis Astrana Marín, pionero del uso de la prosa en las piezas teatrales. Juan Jesús Zaro (2017) habla del carácter monopolístico de esta traducción en ambos lados del Atlántico en el siglo XX. Si recorremos la traducción de *Romeo y Julieta* de este autor, es interesante observar el uso de notas al pie, además de la propia traducción, para explorar cómo una vez más él sanitiza, no reconoce (*misrecognizes*) o “minoriza” (*minoritizes*) lo queer, y asimila a Shakespeare a una audiencia conservadora hegemónica.

Según Goldberg (en Berry 1999), el texto nos invita a leer sodomía: se mencionan los numerosos juegos de palabras en la obra, que hacen referencia al sexo anal. Este significado es relevante para la teoría queer ya que representa una mirada alternativa al falocentrismo freudiano y lacaniano. Asimismo, desde un enfoque “post-queer”, Paul B. Preciado (2002 y 2008) nos invita a erotizar las partes del cuerpo que no están necesariamente ligadas a lo erógeno. El amor aparece, desde esta visión, ligado a nuevas formas de erotización. Phillipa Berry rastrea los ritos, las festividades en el calendario litúrgico y las expresiones que nos hablan de sexo anal en la obra, de “fiery ends and devouring mouths” (“finales fogosos y bocas devoradoras”)(Berry 1999: 41). En la tragedia, Friar Lawrence, antes de casar a los jóvenes enamorados, exclama: “These violent delights have violent ends” (II,

v, 9): “Esos transportes violentos tienen un fin igualmente violento”, en la traducción de Astrana. A su vez, cuando Capuleto irrumpe en furia y obliga a Julieta a casarse con Paris, la joven exclama desesperada: “Is there no pity in the clouds/ That sees into the bottom of my grief?” (III, v, 196-197) “¿No hay clemencia en los cielos que llegue hasta el fondo de mi dolor?”. En ambos ejemplos se pierden el juego de palabras y, en particular, los significados de “ends” y “bottom”: ambos términos aluden al trasero.

Además de los factores que se mencionaron anteriormente, lo/as traductores/editores deben decidir cuál versión de la obra de Shakespeare seguirán. La noción de “texto original” se deconstruye claramente al observar que el dramaturgo no publicó sus obras en vida. En su época solo circulaban las ediciones *Quarto*, de piezas individuales, en un formato más económico que, por un lado, no contaban con la aprobación de su autor y resultaban incompletas o poco confiables en muchos casos, pero que, por otro lado, eran más contemporáneas que la posterior “in folio” (Margarit 2013). En 1623, siete años después de su muerte, dos actores colegas de Shakespeare, John Heminge y Henry Condell, editaron y publicaron la versión *First Folio*. Es decir, que las diferencias que podamos encontrar en las distintas ediciones corresponden a la decisión editorial sobre qué versión seguir. Astrana Marín decide seguir la versión *Quarto* que resulta más sanitizada que el *First Folio* en este caso: Mercucio se burla del mal de amores que sufre Romeo por Rosalinda antes de conocer a Julieta: “Now will he sit under the medlar tree,/ And wish his mistress were that kind of fruit/ As maids call medlars when they laugh alone. O Romeo, that she were! O that she were/ An open-arse and thou a

Popering pear” (II, I, 34-38): “open-arse” según se conocía al níspero, como explica Mercucio, significa orificio rectal; en la versión *Quarto* figura la palabra “etcetera” en vez de esta frase. “Popering” significaba pene para la Inglaterra isabelina por su forma, además del juego de palabras con “pop ‘er in” (métesela). El *medlar*, además, se asemeja a un ano.

La traducción de Astrana Marín resulta sanitizada por esta elección: “¡Ahora estará sentado bajo un níspero, y deseando que su dama sea esa especie de fruta a que se refieren las doncellas nísperas cuando ríen a solas! Oh Romeo, si ella fuese, ¡oh! Si ella fuese un etcétera abierto y tú una pera poperina!”. Asimismo, se aclara en una nota al pie que “no hay que asustarse de la palabra *medlars* (nísperas), que se pronuncia casi como *medlers-arse*, que equivale a “open-arse” (“orificio rectal)” (1965: 284); el traductor refiere a la tradición crítica que afirma que Shakespeare necesitó matar a Mercucio en el acto tres para que este último no lo mate a él, con el fin de explicar lo que él califica como “atrevimientos” del personaje. Se habla de juego “obscenísimo” de palabras con respecto a “poperin pear”. Es decir, por una rigurosidad académica, el traductor reconoce estos significados y visibiliza su propio lugar situado subjetivo remilgado. Luise von Flotow describe tres prácticas de traducción feminista: la suplementación o compensación, los prefacios o notas del pie (metatextualidad), y el “secuestro” (en Simon 1996). La autora afirma que la segunda hace notar el proceso de traducción y nos habla del/la lector/a implícito en el texto. Este ejemplo en Astrana evidencia la necesidad de la revisión de las traducciones de Shakespeare para adaptarlo a nuestros tiempos.

## Conclusión: habitando ambigüedades

En conclusión, si se ponen en diálogo las lecturas de las últimas décadas de la obra dramática de William Shakespeare desde los enfoques feminista y queer con algunas traducciones clásicas, como las de Luis Astrana Marín o las producidas en el siglo XXI, como la edición de Losada, no se observa la influencia de la crítica: los ejemplos seleccionados demuestran cómo se sanitizan o dequeerizan ciertos significados. Algunas traducciones analizadas, sin embargo, sí representan una aproximación a maneras más novedosas de adecuar la obra a nuestro contexto. Desde ya, estos ejemplos no constituyen una muestra significativa para afirmar esta postura: más bien sirvieron al propósito de presentar la propuesta de género y queer a través de los entrecruzamientos entre teoría, crítica y traducciones. A través de este análisis, se observa cómo la traducción del canon también merece ser atravesada por estos enfoques, ya que estas perspectivas afirman que el género y la sexualidad se inscriben en todas nuestras prácticas culturales.

Es imprescindible que dejemos de lado la ceguera de género en nuestra manera occidental de generar conocimiento y tomemos conciencia de que se lee, se escribe, se traduce, desde un lugar situado generizado y sexualizado. En última instancia lo que todos estos elementos –Shakespeare, el canon, la traducción y lo queer– tienen en común es un lugar de intersticialidad: traducir es un pasaje creativo entre dos lenguas, dos culturas, subjetividades y textualidades; queerizar es escapar a los binarismos de género y sexualidad, a las normas y las rigideces de lo estable; Shakespeare

produjo su obra en un momento de transición a la modernidad que se caracterizó por la ambivalencia en todos los ámbitos; fuera de los motivos económicos y políticos que alientan el canon, este se define por seguir siendo reapropiado en distintos contextos y, por ende, por incentivar el diálogo con el pasado. El encuentro de estas presencias es un campo fructífero para “desestabilizar no solo los modelos tradicionales de representación, entendidos como mimesis, reflexión y copiado, sino también las voces autorales y las subjetividades que proyectan” (Baer y Kaindl 2018: 1).

## Referencias

### *Edición de las obras de Shakespeare*

Shakespeare, William (1965): *Obras Completas. Tragedias*. 13ra edición. Trad. de Luis Astrana Marín. Madrid: Aguilar.

Shakespeare, William (2007): *Obras completas II. Comedias*. Edición cuidada por Pablo Ingberg. Buenos Aires: Losada.

### *Textos en idioma original*

Shakespeare, William (1992): *The Complete Works of Shakespeare*. Edición de Peter Alexander. Londres y Glasgow: Harper Collins.

Shakespeare, William (1992): *The Taming of the Shrew*. Edición de Michael Fynes-Clinton y Perry Mills. Cambridge: Cambridge School Shakespeare, CUP.

Shakespeare, William (1965): *Romeo and Juliet*. Edición de John Ingledew. Harlow: The New Swan Shakespeare, Longman.

## Bibliografía teórica

- Baer, Brian James/ Klaus Kaindl (2018): *Queering Translation, Translating the Queer*. Nueva York: Routledge.
- Berry, Phillipa (1999): *Shakespeare's Feminine Endings. Disfiguring Death in the Tragedies*. Londres: Routledge.
- Callaghan, Dympna/ Lorraine Helms/ Jyotsna Singh (eds) (1994): *The Weyward Sisters: Shakespeare and Feminist Politics*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell.
- Callaghan, Dympna (ed.) (2000): *A Feminist Companion to Shakespeare*. Massachusetts: Blackwell.
- Castañeda Salgado, Martha (2008): *Metodología de la investigación feminista*. México: UNAM-Fundación Guatemala.
- Chedgzoy, Kate (1995): *Shakespeare's Queer Children. Sexual Politics and Contemporary Culture*. Manchester: Manchester University Press.
- Córdoba, David /Javier Sáez / Paco Vidarte (eds.) (2005): *Teoría Queer. Políticas bolleras, maricas, trans y mestizas*. 2da edición. Madrid: Egalés.
- Dash, Irene (1981): *Wooring, Wedding and Power: Women in Shakespeare's Plays*. Nueva York: Columbia University Press.
- Dusinberre, Juliet (1975): *Shakespeare and the Nature of Women*. Londres: Macmillan.
- Epstein, B.S./ Robert Gillet (2017): *Queer in Translation*. Londres: Routledge.
- Hodgdon, Barbara (1992): "Katherina Bound; Or, Play(K)ating the Strictures of Everyday Life". En: *PMLA*, 107, 3, pp. 538-553. En: <<http://www.jstor.org>> [Último acceso: 14-10-2019]
- Jardine, Lisa (1989): *Still Harping on Daughters. Women and Drama in the Age of Shakespeare*. Nueva York: Columbia University Press.
- Laqueur, Thomas (1990): *Making Sex. Body and Gender from the Greeks to Freud*. Londres: Harvard University Press.
- Mangan, Michael (2005): "'My Hand is Ready, May it Do him Ease': Shakespeare and the Theatre of Display". En: *Revista Ilha do Desterro*, 49, pp. 195-213. En: <[www.periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/download/7315/6736](http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/download/7315/6736)>[Último acceso: 14-10-2019]
- Margarit, Lucas (2013): *Leer a Shakespeare*. Buenos Aires: Llaves de lectura.
- Menon, Madhavi (ed.) (2011): *Shakespeare. A Queer Companion to the Complete Works of Shakespeare*. Durham y Londres: Duke University Press.
- Neely, Carol Thomas (2000): "Lovesickness, Gender and Subjectivity: *Twelfth Night* and *As You Like It*". En: Dympna Callaghan (ed.): *A Feminist Companion to Shakespeare*. Massachusetts: Blackwell, pp. 294-317.
- Preciado, Paul B. (2002): *Manifiesto contra-sexual*. Madrid: Opera Prima.
- Preciado, Paul B. (2008): *Testo Yonqui*. Madrid: Espasa Calpe.
- Shapiro, Michael (1994): *Gender in Play on the Shakespearean Stage. Boy Heroines and Female Pages*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Simon, Sherry (1996): *Gender in Translation. Cultural Identity and the Politics of Transmission*. Londres: Routledge.

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

Storni Fricke, Verónica (2012): "Estatus epistemológico del feminismo". En: *Lenguas Vivas*, 8, Buenos Aires. En: <[http://ieslvf.caba.infod.edu.ar/sitio/upload/lenguas\\_8.pdf](http://ieslvf.caba.infod.edu.ar/sitio/upload/lenguas_8.pdf)> [Último acceso: 14-10-2019].

Storni Fricke, Verónica (2019): *A contrapelo. Aproximaciones a la crítica feminista de la obra de William Shakespeare*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

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

Trivedi, Harish (2005): "Translating Culture vs. Cultural Translation". En: *91st Meridian*. En: <<https://iwp.uiowa.edu/91st/vol4-num1/translating-culture-vs-cultural-translation>> [Último acceso: 14-10-2019].

Venuti, Lawrence (ed.) (2000): *The Translation Studies Reader*. Londres: Routledge.

Zaro, Juan Jesús (2017): "Nacionalidad y legitimación en las últimas compilaciones de traducciones de Shakespeare al castellano". En: *El taco en la Brea*, 5, pp. 345-358. En: <<https://shakespeareargentina.org/la-traduccion-de-shakespeare-en-la-america-de-lengua-espanola-por-juan-jesus-zaro/>> [Último acceso: 14-10-2019].

**Verónica Storni Fricke** es profesora de literatura en el Traductorado y en el Profesorado de Inglés, IES en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández". Doctora por la UBA, especializada en la crítica feminista y queer de las obras de William Shakespeare. Actualmente dirige un proyecto de investigación en nuestra casa de estudios sobre los enfoques de traducción poscolonial, feminista y queer.

# ¿Libros de texto o textos sagrados?

## El poder de los libros de texto en la enseñanza del inglés

Mag. Ana Lía Regueira

Universidad Nacional de Mar del Plata

[aregueir@hotmail.com](mailto:aregueir@hotmail.com)

Mag. Flavia Cilia

Universidad Nacional de Mar del Plata

[flacilia@yahoo.com.ar](mailto:flacilia@yahoo.com.ar)

**Resumen.** En este trabajo nos proponemos repasar las diferentes concepciones de la palabra *canon* en relación con el papel que se otorga a los libros de texto y materiales para la enseñanza del inglés en nuestro medio educativo. A partir de una discusión sobre la forma en que los libros de texto son venerados por algunos docentes y en diferentes ámbitos, se da lugar a algunas reflexiones sobre el dominio de las producciones provenientes de países de habla inglesa sobre los diseños curriculares y materiales para la enseñanza, así como sobre los métodos de enseñanza, los exámenes estandarizados y la formación docente. Se propone revisar y reformular las propuestas curriculares para la formación de docentes de lenguas extranjeras con el fin de orientarlas hacia la educación de profesionales con sentido de agencia, dispuestos a legitimar perspectivas y prácticas locales a partir del conocimiento pedagógico personal y contextualizado. El trabajo es parte de reflexiones surgidas de un proyecto de investigación en curso en el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

**Palabras clave:** libros de texto | canon | inglés | poder | práctica docente

El término *canon* originalmente significa ‘vara de medir’ en griego. El diccionario en línea de la Real Academia Española<sup>1</sup> ofrece como primera acepción la de ‘regla o precepto’, y en tercer lugar define el término como ‘modelo de características perfectas’. Después de su primera utilización como ‘vara para hacer mediciones’, la palabra empezó a usarse también para señalar los textos sagrados que los creyentes debían leer y, así, encontramos que la RAE, en su entrada número 15, incluye esta concepción como ‘Catálogo de los libros tenidos por la Iglesia católica u otra confesión religiosa como auténticamente sagrados’. Claramente, la palabra tiene connotaciones referidas a aquello que es superior y se impone, y el último sentido que la palabra *canon* adquirió con el paso del tiempo nos remite, de alguna manera, a la idea de censura y de autoridad que decide y dictamina.

En la actualidad, un canon suele ser un listado o un catálogo que, por lo general, reúne aquello que se considera como un modelo a seguir. El término se usa en el campo de la literatura básicamente en referencia a aquellas obras literarias clásicas que por sus características son representativas de valores estéticos de una cultura y una época. Nuevamente, la idea se asocia a un único ideal de escritura y de excelencia estética y ha generado grandes polémicas a lo largo de los años. Andruetto cuestiona justamente la idea de “canon como proposición de un único ideal de escritura, cuando el rasgo propio, particular y diverso, el desvío, [...] es lo verdaderamente interesante en el proceso creativo” (2007).

---

1 <<https://dle.rae.es/canon>>

En el marco de estas consideraciones sobre el significado y uso de la palabra, la idea de pensar en los libros de texto (de aquí en adelante, LT) conformando un canon para la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente la enseñanza del inglés, se nos presenta como una idea potente y una forma de resumir una realidad que nos preocupa. Esta mirada sobre los libros empleados para la enseñanza de un idioma extranjero surge también a partir de un proyecto de investigación en curso que se ocupa de estudiar cómo se promueven desde la formación docente el desarrollo de habilidades para la observación, la exploración pedagógica y la reflexión que permitan a los estudiantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata la producción de un conocimiento pedagógico apropiado a los contextos locales. Se pretende comprender el impacto que han tenido los modelos hegemónicos de enseñanza del inglés en la formación docente con el fin de obtener información para reorientar el trabajo en los cursos del área de Formación Docente, con miras a desarrollar el sentido de agencia en los alumnos y a legitimar la producción de conocimiento pedagógico local. Comprender qué fuerzas políticas, culturales y sociales determinan las prácticas pedagógicas de una época contribuye, sin lugar a dudas, a lograr una comprensión crítica de cuestiones como la selección de materiales.

### **El papel de los libros de texto en la enseñanza**

Los LT escolares ocupan un lugar de privilegio en la educación actual, dado que organizan los conocimientos, sus formas de abordaje en las

aulas y la mayoría de las tareas escolares. Son considerados un elemento central de la práctica pedagógica y resultan ya no solo una de las posibles herramientas que el docente tiene a su alcance para concretar el currículum, sino los que marcan contenidos y definen formas de trabajo, al punto de pasar, en algunos casos, a dictar el mismo programa de estudio (Cilia *et al.* 2004). En el campo de la enseñanza del inglés particularmente, este papel que se otorga a los LT parece transformarlos en los “libros sagrados” que los docentes deben seguir sin mayores cuestionamientos. No podemos evitar preguntarnos quién es la autoridad que decide otorgar ese papel a los LT y de dónde emana su potestad para hacerlo.

Año tras año, los docentes son bombardeados por nuevas propuestas editoriales para la enseñanza, que son, en general, sumamente amigables para los profesores ya que les organizan la tarea de cada clase, las actividades de práctica y repaso y las evaluaciones. Aunque los libros son cada vez más iguales unos a otros, en este y otros sentidos, el mercado es poderoso e intenta promover la renovación constante de títulos en las aulas, de manera de seguir creciendo y dominando el campo de la enseñanza. La presión del mercado logra su cometido en la mayoría de los casos. Aquellos docentes que, sin embargo, intentan buscar opciones que satisfagan las necesidades de los contextos donde trabajan, así como sus propios criterios pedagógicos, generalmente lo hacen sin éxito. Las propuestas de los LT no ofrecen variedades significativas en materia de enfoques didácticos. En casi todos se impone un modelo tradicional de enseñanza del idioma extranjero que reproduce el orden social establecido en los países

centrales de habla inglesa y legitima el modelo del hablante nativo, aquel que se elige mostrar en el libro, y su cultura, como representativos para todos. En términos de Bourdieu y Passeron (1996), los LT cumplirían un papel homogeneizante al ser instrumentos homogeneizados.

En un estudio realizado en 2008 sobre las características de los LT utilizados en Argentina y en algunos países del Cono Sur (López Barrios *et al.* 2008), se informa que la selección de temas en los libros analizados es bastante similar en la mayoría de los casos; entre ellos, resultan más comunes: la vida cotidiana, la vida escolar, el entretenimiento y el tiempo libre, la moda y la apariencia. Los autores argumentan que esta homogeneidad en la selección se observa mayormente en los libros destinados a alumnos de nivel inicial y elemental y se relaciona con los recursos lingüísticos necesarios para su tratamiento, tales como estructuras gramaticales, vocabulario, tipos de texto y funciones del lenguaje. Si bien reconocen que estos temas están ligados a las experiencias previas y al mundo de niños y adolescentes, objetan que existe el riesgo de que los LT estén sobrecargados de contenido insípido y poco estimulante que niegue a los estudiantes oportunidades de explorar nuevas realidades. Asimismo, entre las debilidades de los LT se destaca tanto el marcado énfasis sobre temas relacionados con la vida en el Reino Unido en detrimento de otros países de habla inglesa, como las escasas oportunidades que los libros ofrecen para que los estudiantes puedan hacer comparaciones lingüísticas y culturales.

En las conclusiones del libro donde se publica el mencionado estudio, el editor Brian Tomlinson (2008) resume algunas de las características negativas que él encuentra en los

LT en general y sobre las que la mayoría de los autores de los otros capítulos del libro parecen coincidir. Entre otras, el editor menciona que los materiales parecen subestimar la madurez intelectual y emocional de los estudiantes a los que van dirigidos dado que no presentan desafíos apropiados y relevantes y empobrecen la experiencia de aprendizaje en un errado intento por simplificarla o hacerla más fácil. También menciona que los LT hacen un uso excesivo del modelo de enseñanza conocido como Presentación-Práctica-Producción, poniendo el acento en la enseñanza más que en el aprendizaje.

Otros aspectos destacados en diferentes capítulos del libro son que los LT son anglo y eurocentristas en los temas y en sus presunciones sobre los mejores modos de aprender, y que representan a las culturas no europeas superficial e insensiblemente. Si bien es cierto que ya han pasado unos años desde la publicación de este libro, nuestra experiencia en las aulas nos muestra que en la actualidad muchos LT siguen presentando algunas de las características mencionadas.

En este mismo sentido y con la misma preocupación, vemos que muchas de las editoriales o universidades extranjeras que publican LT inundan el mercado de exámenes estandarizados para evaluar niveles de competencia en el idioma extranjero. Con la misma lógica con la que se diseña un LT, los exámenes internacionales imponen una visión del idioma y de cómo este se aprende, visiones que terminan siendo absolutamente descontextualizadas, ya que los exámenes están diseñados para ser aplicados en cualquier parte del mundo de la misma manera. Las personas aprenden un idioma extranjero por distintos motivos y en distintos contextos, y

tanto las formas de aprendizaje como el contenido de ese aprendizaje estarán siempre íntimamente ligados a la motivación para aprender y la singular y personal realidad de aprendizaje. Medir los conocimientos sobre una lengua extranjera mediante un examen estandarizado brinda información sobre algunas de las competencias que un alumno puede haber desarrollado a través del estudio de ese idioma. Sin embargo, habrá otras habilidades que el alumno haya adquirido en su aprendizaje que no son evaluadas por el examen pero le son útiles al momento de usar el idioma en determinada situación y le permiten ser un eficiente o eficaz usuario del idioma según sus propósitos. Es por eso que nos preocupa que tanto los LT como los exámenes de este tipo sean concebidos como un *canon*, como modelos de características perfectas, y que tanto la comunidad de profesores de inglés como la sociedad argentina toda los venere sin cuestionamientos. Es notoria la jerarquía que se les otorga en diferentes ámbitos, educativos y sociales, a los certificados que se obtienen a través de estos exámenes, desacreditando, a veces, certificaciones otorgadas por instituciones o docentes locales.

A propósito de los LT, Kumaravadivelu (2016) se pregunta cuántos LT para la enseñanza del inglés como lengua segunda o extranjera, que son producidos y comercializados en el mundo por las editoriales predominantes en el mercado, son realmente escritos por hablantes del idioma no nativos. Su respuesta es que no muchos, y para explicarlo sostiene que es a través de la imposición constante de nuevos métodos de enseñanza que las fuerzas hegemónicas mantienen el poder, ya que los métodos de enseñanza funcionan como las puertas ha-

cia todos los otros aspectos relacionados con el proceso de enseñanza: los materiales, los diseños curriculares, los exámenes y la formación docente. Cada uno de estos métodos promueve la competencia comunicativa del hablante nativo como modelo a seguir, sus formas de aprendizaje, sus modelos conversacionales, su estilo de escritura, sus creencias culturales y su pronunciación. Los LT son los vehículos a través de los cuales se transmiten los principios teóricos y las técnicas de enseñanza asociadas a un método en particular.

Cada selección de LT depende de cómo construimos un saber sobre el idioma extranjero, un saber a ser transmitido. ¿Qué se enseña cuando se enseña una lengua extranjera? ¿Qué enseñamos cuando enseñamos inglés? El inglés que nuestros alumnos aprendan dependerá de nuestras elecciones y de nuestra voluntad de interpelar o no a los LT que usemos.

El rol preponderante que han pasado a tener los LT en los últimos años puede ser tenido en cuenta para analizar y comprender su influencia en la adopción de determinados esquemas de comprensión de la realidad por parte de los estudiantes, considerando que, junto con el bagaje de conocimientos específicos de cada asignatura, los LT transmiten también un capital cultural. En sus formas de dirigirse al alumno y al docente, y en su selección y organización de temas y ejercitación, los materiales para la enseñanza comunican contenidos sociales y culturales que contribuyen a la construcción de las representaciones de la realidad y que se traducen en conductas individuales y colectivas.

No debe ignorarse en este análisis el hecho de que la palabra del LT se transforma en soberana al estar legitimada por la escuela como

vehículo del saber y, entonces, comprender las teorías implícitas o explícitas que subyacen detrás de las propuestas pedagógicas de los libros sirve para develar hasta qué punto nuestros estudiantes pueden

estar expuestos a los intereses de una sociedad que tiende a la reproducción del orden social sin analizar su arbitrariedad, o bien a los intereses de una sociedad que, por el contrario, intenta reducir las desigualdades sociales aceptando la diferencia y ayudando a los alumnos a comprender el universo en el que viven para desarrollar una mirada crítica que favorezca la transformación. (Cilia *et al.* 2004: 34)

Es desde esta perspectiva que nos resulta interesante analizar el caso particular de los LT para la enseñanza del inglés. En la Argentina, la mayoría de los LT utilizados en diferentes ámbitos educativos, públicos y privados, son publicados por editoriales extranjeras y diseñados para ser usados en diferentes partes del mundo e ilustran y transmiten conductas socialmente aceptadas por las culturas en las cuales se producen. Esto constituye un posicionamiento frente a la realidad, a lo que es adecuado, socialmente válido, o “normal” para esas culturas. Asimismo, representa una postura frente a otras culturas, que emana también de las visiones existentes en las sociedades donde se producen los libros y que involucra una legitimación de ideologías y valores socio-culturales. Del mismo modo, los temas seleccionados en los libros, tanto como su abordaje, reflejan, sin duda, una filosofía determinada sobre la naturaleza y los propósitos de la educación, que es, en definitiva, la que guía los enfoques curriculares dentro de cada sociedad.

Al momento de seleccionar un LT para nuestros estudiantes, los educadores podemos, y seguramente debemos, preguntarnos qué implicancias tienen en nuestro contexto y para nuestros alumnos esas ideologías y concepciones en la construcción de sus comprensiones sobre la realidad y el mundo.

### **Pensando en un quiebre epistemológico**

En la base de esta discusión sobre el papel de los LT para la enseñanza de un idioma extranjero en la Argentina se encuentra la cuestión de poder, que tanto se relaciona con las prácticas pedagógicas y la educación. Para Giroux, el poder se entiende como “un conjunto concreto de prácticas que producen formas sociales por medio de las cuales se construyen distintos conjuntos de experiencias y modos de subjetividad” (1993: 179). Desde esta perspectiva, podríamos pensar en, al menos, tres distintos niveles de poder a los que el alumno está expuesto en el contexto de aprendizaje del inglés: el poder de una cultura angloparlante dominante, el poder del libro de texto, es decir el poder de la palabra escrita, y el poder del docente. Cada uno de estos niveles tiene un impacto determinado en las formas de mirar el mundo que los alumnos van desarrollando en su paso por las aulas, y las formas en que ese poder se ejerce pueden tener consecuencias liberadoras o conservadoras en la formación del alumno y en el desarrollo de su identidad cultural. En ese mismo sentido, Kumaravadivelu nos alertaba sobre la realidad de la enseñanza del inglés como un idioma internacional: “[...] the teaching of English as an international language (EIL) cannot remain insulated and iso-

lated from globalization’s impact on the formation of individual identities of English language learners, teachers and teacher educators around the world”. (2012a: 9)<sup>2</sup>

Analizar y reflexionar sobre los factores de poder en el mundo real, así como sobre las influencias sociopolíticas de lo que se publica, resulta de relevancia para comprender cómo se transmiten valores e ideologías a través de los LT. La indiscutible cuestión de dominación ligada a los países de habla inglesa sobre el resto del mundo y la influencia de los procesos de globalización a los que estamos expuestos permanentemente no pueden estar ajenas a esta discusión. La globalización se presenta todos los días con tanta fuerza como un fenómeno del que no podemos escapar, que no es difícil imaginar a los docentes y alumnos argentinos aceptando con naturalidad la representación de la realidad que ofrecen los LT, aunque muchas veces esa realidad no se corresponda o esté en conflicto con sus vivencias cotidianas.

En su interacción con la realidad, los individuos construyen sus propias representaciones del mundo, sus visiones de sí mismos y de los otros a través de sus experiencias y en el contacto con diferentes personas, objetos y situaciones. Así, en el ámbito educativo, los materiales para la enseñanza son transmisores de pautas y valores culturales y la exposición a estos contribuye a que los sujetos del proceso

---

2 “[...] la enseñanza del inglés como idioma internacional no puede permanecer aislada del impacto que ha tenido la globalización en la formación de las identidades de los estudiantes, docentes y formadores de docentes de inglés alrededor del mundo”.

educativo desarrollen percepciones de diferentes hechos y fenómenos sociales como la globalización y otros procesos que atraviesan la vida de las sociedades actuales.

No podemos ignorar, en esta línea de análisis, el poder que se otorga en las sociedades occidentales a la palabra escrita. Lo que aparece impreso en libros, diarios o revistas es generalmente aceptado como verdadero por el solo hecho de haber sido publicado. Muchos lectores suelen enfrentar los textos escritos con cierto grado de sumisión, dispuestos a confiar en lo que leen y, si bien los modelos educativos actuales parecen mostrar una tendencia hacia el desarrollo de habilidades de reflexión y pensamiento crítico, muchas veces los docentes no reparamos en el hecho de que los alumnos se ven comprometidos en el acto comunicativo de la lectura en una situación de desigualdad frente al productor del texto, ya que no han sido educados para cuestionarlo, sino para estudiar y repetir la información que les provee. El contexto general de aprendizaje impone sumisión y el trabajo con los manuales escolares es un elemento más dentro de ese contexto que lo refuerza. En esta línea de análisis, es interesante la referencia que Bombini hace sobre un libro de Terracini de 1980 donde se asocian “los efectos comunicativos del manual con los del periódico (en tanto construye la ilusión de que allí está la verdad)” (2015: 116).

Por último, es importante no soslayar el poder del docente, con su palabra autorizada, por sus conocimientos y su papel en el ámbito escolar, y avalada por el sistema todo. Los estudiantes confían en sus maestros y profesores y están a merced de lo que cada uno elige para ellos, lo que selecciona, recorta y comparte, así como de

la forma en que les hacen llegar esas selecciones y conocimientos.

Para explicarlo, podemos citar las palabras de Bourdieu y Passeron en *La reproducción* al referirse a la autoridad pedagógica (AuP) del docente en el marco del desarrollo de la acción pedagógica (AP)

Por el hecho de que toda AP en ejercicio dispone por definición de una AuP, los receptores pedagógicos están dispuestos de entrada a reconocer la legitimidad de la información transmitida y la AuP de los emisores pedagógicos, y por lo tanto a recibir e interiorizar el mensaje. (Bourdieu y Passeron 1996: 62)

Ya que toda AP en ejercicio dispone automáticamente de una AuP, la relación de comunicación pedagógica en la que se realiza la AP tiende a producir la legitimidad de lo que transmite, designando lo transmitido como digno de ser transmitido por el solo hecho de transmitirlo legítimamente, contrariamente a lo que ocurre con todo aquello que no transmite. (ibíd.: 63)

Si bien es cierto que existen mecanismos que orientan y controlan lo que los docentes deciden enseñar y cómo lo hacen, también es cierto que gozan de cierta libertad en las aulas para decidir cómo organizar la enseñanza de acuerdo con el contexto institucional y las necesidades de los alumnos, así como con sus propias y personales preferencias. En este marco, la elección del LT es una de las prácticas a través de las cuales el docente ejerce su poder, así como la manera en que utiliza ese material y lo hace llegar a sus alumnos; y es a partir de esa elección que se construirán distintas experien-

cias en el aula y circularán en la clase distintos modos de subjetividad.

Considerando esta mirada de la práctica docente atravesada por el poder, la selección de un LT requeriría, sin lugar a dudas, que los profesores pusieran en juego lo que Goodwin (2010) identifica como conocimiento contextual. Según el autor, este tipo de saber comienza con el conocimiento del contexto inmediato y próximo en el que los alumnos están ubicados, la clase, sus familias y sus comunidades, pero no se limita solo a esto, sino que también incluye saberes que pueden ser políticos, históricos, culturales, etc. El saber contextual impulsa al docente a ir más allá de su materia y su enseñanza, para examinar y comprender que las necesidades de los alumnos están inmersas en una multiplicidad de ubicaciones sociales, culturales, económicas y políticas. En la discusión sobre los saberes que deben tenerse en cuenta en la formación de docentes en la actualidad, y sobre los compromisos profesionales que los educadores necesitan sostener para ellos y sus alumnos, Goodwin asegura que “toda enseñanza es sin duda política” (Goodwin 2010: 27).

En ese mismo orden de ideas, y en relación con el concepto de *canon* que aquí nos ocupa, Andrueto dice “el canon –qué lee, qué debiera leer una generación– es también un instrumento de control social. Retomo uno de sus sentidos: vara para hacer mediciones [...]” (2007). La misma autora, en referencia al *canon* en el ámbito de la enseñanza de la literatura, opina que “el intento de canonizar (seleccionar, fijar, detener y preservar) va unido a la docencia. Se trata de la discusión acerca de qué enseñar [...]” (ibíd.). La idea de seleccionar determinados libros para que sean leídos, de fijar desde qué ma-

teriales los estudiantes se pondrán en contacto con el idioma y su cultura, se encuadra en esta línea de análisis.

Lo que queda por discutir es cómo los actuales y los futuros docentes logran desarrollar ese conocimiento contextual y esa amplitud de criterio que les permitan enfrentar las transformaciones que se presentan a medida que las sociedades crecen en complejidad.

### **La formación de docentes de lenguas extranjeras**

En nuestro país, los diseños curriculares de los profesorado de idiomas siguen operando, en su mayoría, en concordancia con lo que Freire llamaba *la educación bancaria* (Freire 1984, citado en Goodwin 2010) dado que todos los futuros docentes deben completar, al mismo tiempo y siguiendo la misma secuencia, los mismos cursos, a través de los cuales se deposita conocimiento en sus mentes. En este tipo de enfoque, ciertamente paternalista, escasa atención se presta a las diferencias con las que los estudiantes llegan a la carrera, a sus necesidades y capacidades. Goodwin (2010) afirma que los futuros docentes luego suelen desarrollar diseños curriculares para sus alumnos que son igualmente inflexibles porque enseñan de la manera como sus profesores enseñan y no como les dicen que enseñen. Pareciera que la estructura y el contexto de la formación docente estuviesen organizados para perpetuar y replicar la linealidad y rigidez de la escuela y la enseñanza.

Creemos que existen altas probabilidades de que los docentes formados dentro de esa linealidad y rigidez sean más propensos a tomar los LT como un *canon*, como aquello que deben acep-

tar como modelo. La falta de flexibilidad en los enfoques hacia la formación puede contribuir a que los futuros profesores no tengan oportunidades para el desarrollo de un pensamiento crítico que les permita desarrollar el sentido de agencia, identificarse a sí mismos y a sus alumnos como agentes.

El sentido de agencia tiene que ver con reconocerse como la causa y origen de sus propias acciones (Williams y Burden 1997), sentir que uno está en control, que uno puede iniciar, ejecutar y controlar sus acciones a voluntad. Estar dispuesto a concebirse como agente y tomar decisiones independientes significa construir una identidad docente propia, una forma de mirarse a uno mismo como profesional autorizado para cuestionar y crear nuevas comprensiones y conocimientos a partir de la propia experiencia.

Los profesionales docentes con conciencia crítica logran comprender el mundo a su alrededor y potenciar sus posibilidades de generar nuevas miradas sobre aspectos pedagógicos, curriculares, evaluativos, metodológicos, sobre los usos del espacio y el tiempo dentro de las aulas, y otorgar protagonismo a sus estudiantes.

En relación con esto, Kumaravadivelu (2012b) sugiere que los programas de formación docente deberían educar profesionales capaces de:

- producir conocimiento personal basado en sus propias experiencias,
- desarrollar el sentido de agencia para sentirse intelectuales transformadores más que técnicos pasivos,
- tomar decisiones orientadas por investigaciones locales más que globales para dar respuesta a cuestiones y necesidades particulares, y

- desarrollar confianza en sí mismos para enfrentar lo desconocido e inesperado.

Pensar los programas de formación docente desde nuevas perspectivas que posicionen a los profesores y sus alumnos en el centro de la escena local parece ser la clave para contribuir a formar futuros profesionales dotados de un fuerte sentido de agencia y de capacidad de análisis crítico de sus posturas epistemológicas, dispuestos a legitimar su propia producción de conocimiento en los contextos particulares de práctica.

Es oportuno señalar, entonces, que nuestra participación en proyectos de investigación que se ocupan de estos temas pretende ser un aporte para el cambio de patrones de conductas en lo que hace a la producción de conocimiento, con el fin de lograr lo que Kumaravadivelu (2012a) plantea como quiebre epistemológico. Es a través de la investigación sobre contextos y prácticas locales que podremos avanzar en la transformación de las propuestas de enseñanza.

## Reflexiones finales

Este trabajo se origina en la idea de una analogía entre el concepto de *canon* y el rol de los libros de texto y materiales escolares en el ámbito educativo. La analogía es válida en tanto sirve para reflexionar hasta qué punto el papel destacado que se otorga a los libros los coloca al nivel de un *canon*, es decir, la regla, la norma, lo que hay que leer. Es un trabajo enmarcado en las lecturas y debates que se generan en nuestro grupo de investigación sobre nuestras propias prácticas en la formación de profesores de inglés, para poner en cuestionamiento algunas

creencias y valoraciones que hace tiempo marcan tendencia en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Como dijimos antes, desde hace ya varios años se tiende a concebir a la mayoría de las sociedades actuales como caracterizadas por los procesos de globalización, flexibilidad e interculturalidad, lo que no hace más que contribuir a desdibujar u opacar los procesos culturales propios de cada comunidad y las características idiosincráticas de cada grupo humano. Esta tendencia impacta en el campo de la enseñanza de idiomas extranjeros, particularmente el inglés.

Sin embargo, y sin lugar a dudas, los docentes argentinos de inglés actuamos mayormente en la periferia de los modelos de producción de conocimientos occidentales, es decir que no tenemos una marcada participación en su producción, sino que hacemos uso de ellos. Es evidente que a lo largo de la historia de la enseñanza del inglés en nuestro país hemos mantenido una fuerte dependencia de modelos que promueven la enseñanza a través de metodologías pensadas en universidades de países angloparlantes, especialmente el Reino Unido y los Estados Unidos, y una clara muestra de esto es el enfoque comunicativo que aún tiene tanta influencia en nuestras aulas. Asimismo, hemos consumido información y saberes a través de revistas, publicaciones y manuales publicados en esos mismos países, hemos tomado exámenes internacionales y hasta hemos seguido una agenda de investigación pautada por la academia de los países centrales. La supuesta interculturalidad promovida por los procesos de globalización tiene en nuestro país un marcado registro europeo y norteamericano.

Reflexionar sobre los materiales que traemos a las aulas y sobre el papel de materiales “sagrados” que muchas veces se les asigna, con toda la carga de autoritarismo y censura que eso conlleva, puede ser el inicio de un cambio que siente las bases para reformular los planes de formación de docentes de inglés. Andruetto opina que “[...] todo canon necesita de la amenaza exterior –la amenaza de lo no canónico– y es de ese exterior no canonizado de donde provienen las reservas de la literatura que vendrá” (2007). En este trabajo proponemos empezar a pensar en esa amenaza exterior que se necesita para dar lugar a las nuevas formas de enseñar el idioma extranjero que vendrán, nuevas formas que revaloricen las prácticas generadas por docentes que se animen a romper con la tendencia a la uniformidad y a la homogeneidad que imponen las fuerzas hegemónicas, a quebrar la dependencia intelectual o epistémica respecto de los conceptos y marcos teóricos elaborados en los países mal llamados centrales.

## Referencias

- Andruetto, María Teresa (2007): “Algunas cuestiones en torno al canon”. En: *Revista Imaginaria*, 217. LECTURAS. En: <<http://www.imaginaria.com.ar/21/7/andruetto.htm>> [Último acceso: 28-06-2019].
- Bombini, Gustavo (2015): *Textos retocados. Lengua, literatura y enseñanza*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Bourdieu, Pierre / Jean-Claude Passeron (1996): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 2da ed. México DF: Fontamara.
- Cilia, Flavia / Ana Regueira / Jennifer Williams (2004): “Libros de texto en la clase de inglés”. En: *Aristas*.

- Revista de estudios e investigaciones*, II, 2, pp. 33-50.
- Giroux, Henry (1993): *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica en la época moderna*. Madrid: Siglo XXI.
- Goodwin, A. Lin (2010): "Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching" En: *Teaching Education*, 21, 1, pp. 19–32.
- Kumaravadivelu, Bala (2012a): "Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break" En: Alsagoff, Lubna / Willy Renandya / Guangwei Hu / Sandra Lee Mckay (eds.): *Teaching English as an international language: Principles and practices*. Nueva York: Routledge, pp. 9-27.
- Kumaravadivelu, Bala (2012b): *Language Teacher Education for a Global Society. A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing and Seeing*. Nueva York: Routledge.
- Kumaravadivelu, Bala (2016): "The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act?". En: *TESOL Quarterly*, 50, 1, pp. 66-85.
- López Barrios, Mario / Elba Villanueva de Debat / Gabriela Tavella (2008): "Materials in Use in Argentina and the Southern Cone". En: Tomlinson, Brian (Ed.): *English Language Learning Materials. A Critical Review*. Londres: Continuum International Publishing Group, pp. 300–316.
- Tomlinson, Brian (ed.) (2008): *English Language Learning Materials. A Critical Review*. Londres: Continuum International Publishing Group.
- Williams, Marion / Robert Burden (1997): *Psychology for Language Teachers. A social constructivist view*. Cambridge: Cambridge University Press.

---

Las autoras son docentes del Área de Formación Docente del Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata e investigadoras miembros del grupo de investigación Cuestiones del Lenguaje.

# El canon, según las aulas del *Lenguas*

Cecilia Magadán

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

*¿Qué hace que un texto sea mejor que otro o más lleno de significaciones?*

*¿Hay textos mejor y peor hechos, peor o mejor contruidos, elaborados con más o menos arte? ¿Hay textos que no pueden faltar en la formación de un lector o, al menos, que sería mejor que no falten?*

*¿Hay un canon, un vademécum para guiarse?*

Graciela Montes (2006: 29)

**E**n este número 15 de la revista *Lenguas Vivas* dedicamos el dossier a reflexionar sobre el canon y los cánones desde diferentes teorías y desde diversas prácticas. En el intercambio de lecturas y de ideas en el comité de redacción, surgió la inquietud de explorar en qué medida diseñamos nuestras propuestas de clase a la luz de esas lecturas “irrenunciables” o “imprescindibles” y, en todo caso, cuál sería “ese canon del *Lenguas*” (si existiera) que cotidianamente vamos construyendo desde nues-

tras aulas. Así bosquejamos una encuesta breve destinada a colegas de los profesorados y traductorados de esta casa.

¿Por qué y para qué una encuesta sobre el canon?

Entre las razones y definiciones que ensayó Italo Calvino en *Por qué leer los clásicos*, una de ellas nos dio un motivo de peso para diseñar esta encuesta: las lecturas iniciales “pueden ser (tal vez al mismo tiempo) formativas en el sentido de que dan una forma a la experiencia futura,

proporcionando modelos, contenidos, términos de comparación, esquemas de clasificación, escalas de valores, paradigmas de belleza” (Calvino 1995: 14). Como docentes, entendemos que nuestros criterios de elección abrirán recorridos de lectura y, al mismo tiempo, trazarán una línea divisoria (consagratória) entre esos textos que “vale la pena” leer y aquellos otros de los que no se hablará en nuestras clases.

¿Por qué, entonces, es importante analizar críticamente qué textos integran (o queremos que integren) un canon en nuestras clases? Porque, en ese recorrido de lecturas que ofrecemos durante la formación académica, la incorporación de algunos autores y/o de algunos textos da visibilidad social a ciertos temas, a ciertas teorías, a ciertos nombres, a ciertos géneros, y así valida qué debe ser leído. En muchos casos, es en nuestras aulas donde ocurre ese primer contacto con esos textos “imprescindibles”; ese encuentro podrá ser significativo no solo para conformar un gusto literario o una preferencia teórica, sino también para definir de allí en más qué textos son valiosos y/o deben ser leídos para formar parte de una comunidad de lectores.

Sin embargo, como leemos en los artículos que integran este número 15 de la revista, no hay por qué pensar el canon –ningún canon– como algo dado e inmutable: afortunadamente, los planes de estudios hoy vigentes “recomiendan” contenidos, pero no imponen obligatoriamente lecturas. Desde nuestras propuestas, es posible cuestionar(nos) el canon que heredamos y, por inercia o convencimiento, adoptamos: esto requiere revisar, año tras año, las lecturas que venimos dando, explorar nuevos autores, nuevos géneros. Como dice Martín Kohan: “Un canon

pensando en su carácter dinámico y conjugado en tiempo presente puede dirimirse en buena medida en el ámbito escolar, siempre y cuando ese ámbito escolar quiera pensarse también con un carácter dinámico y conjugarse en tiempo presente” (Kohan 2017).

### **La encuesta y sus datos, en breve**

No pensamos en esta encuesta como una mera instancia para obtener un listado de textos que se leen en el Lenguas. Lo sabemos, como dice Martín Kohan:

Una lista de obras y de autores no basta para establecer un canon. Para que pueda hablarse verdaderamente de **canon** y de **canonización**, esos autores y esas obras tienen que verse validados por (y al mismo tiempo, dar validez a) ciertas maneras de leer, ciertas concepciones de la literatura, ciertos criterios de valor. (Kohan 2017)

En este sentido, diseñamos un cuestionario breve de apenas siete preguntas –algunas abiertas y otras cerradas– y lo compartimos en línea para que colegas de todos los profesores y traductorados pudieran responder de manera voluntaria y anónima. Dedicamos tres preguntas para trazar el perfil de cada docente (carrera en la que enseña, antigüedad en la cátedra y, como ítem optativo, la/s materia/s que enseña). El resto de las preguntas se centró en las lecturas en clase y en los modos de leer: (a) la mención de tres lecturas literarias/ teóricas u obras de consulta que resultaran “irrenunciables” para el programa de la materia en cuestión; (b) la inscripción de esas lecturas en un canon teórico y/o literario; (c) el trabajo con esas lecturas como textos completos o en frag-

mentos; (d) un comentario abierto (opcional) sobre el canon en la enseñanza.

Obtuvimos así respuestas de docentes de diferentes carreras del Lenguas (mayoritariamente, con una antigüedad en el cargo superior a los cinco años) y que enseñan materias correspondientes a distintas áreas: traducción, pedagogía, literatura, teoría y análisis literario, lenguas y temas de lingüística.

Dada la variedad de áreas y materias reportadas en el cuestionario, frente a la pregunta sobre los textos irrenunciables, encontramos una variedad de autores, de recursos y de teorías. Por supuesto, entonces, ciertas lecturas emergen como “imprescindibles” para un campo especializado.

No obstante, algunos textos se destacaron como los más citados: en primer lugar, no podemos dejar de subrayar la reiterada mención a las obras de Bakhtin, que parecen atravesar

—quizá por su doble inserción entre el campo de la teoría literaria y de la lingüística— diversas materias de distintas carreras. Los diccionarios también ocuparon un lugar importante entre los textos irrenunciables (en particular, el de María Moliner), así como el manual de estilo de María Marta García Negroni y las gramáticas de Ángela Di Tullio y de la Real Academia Española y ASALE. Obras como las de Barthes, Benveniste, Calvet, Ducrot, Fishman, Halliday & Hasan también figuraron en las materias vinculadas con el área de las ciencias del lenguaje. En las asignaturas del área de literatura, ciertos textos citados se mencionaron como emergentes canónicos: “Esa autora se ha vuelto canónica dentro de la teoría, junto con otros críticos como Zipes en cuentos de hadas”, al mismo tiempo que convive con “varios teóricos, desde Bergson y Freud, hasta las teorías contemporáneas sobre la producción de humor”.



Figura 1. Autores citados por docentes en el cuestionario sobre canon



## En el Lenguas andan diciendo...

Finalmente, vale dar la voz a ciertas concepciones sobre el canon en la enseñanza, que surgieron de la última pregunta abierta en nuestro cuestionario:

- “Las lecturas son todas teóricas. Ninguna lectura es irrenunciable”
- “Lo que denominamos *canon literario* está conectado con una tradición de lecturas asociadas a esas materias. Depende del docente cuestionar ese canon y decidir rotarlo conforme van pasando los años”
- “Estos materiales antes que asociarse con un canon literario o teórico sirven de ejemplificación de aquello que queremos hacer en el aula...”
- “Cada uno responde a un canon diferente [...] en la materia justamente tratamos de ver puntos de vista y cánones diferentes, también latinoamericanos y argentinos”

## El canon, con final abierto

Como docentes, vemos que el análisis de un canon establecido nos lleva a preguntarnos: ¿qué textos literarios y no literarios deberíamos presentar en nuestras clases? Y hoy, doblemente: la lectura en pantallas (la multimodalidad, la hipertextualidad, las narrativas digitales, etc.) nos invita también a actualizar esta pregunta para pensar cómo dar a leer, a conocer, esos textos imprescindibles. Así, esos autores y esos textos de “nuestro” canon literario y teórico podrían –por qué no– circular a través de nuevos formatos y géneros (entrevistas en YouTube, audio-

libros, podcasts, entre otros), esos que forman parte de las prácticas de lectura vernáculas de los alumnos, porque quizás así también se abran nuevos hipervínculos a la lectura de otros clásicos, de otros imprescindibles que no anticipamos. Chartier, hablando del orden de los libros, advierte que las obras, ni aún *las más grandes*, “no tienen sentido estable, fijo, universal”. Aunque existan instancias que busquen fijar el sentido y “enunciar la interpretación correcta [...], la recepción siempre inventa, desplaza, distorsiona” (Chartier 1996: 21).

En definitiva, esta encuesta sobre el canon podrá llevarnos a leer más, a leer otros objetos, otros textos y otras prácticas, a preguntarnos qué textos leemos y damos a leer. Quizá, podrá impulsarnos “a ser lectores en tiempo presente; a enseñar lo que seguimos leyendo y por qué seguimos leyendo, y no quedarnos solamente en lo que, en nombre de un canon supuestamente fijo, nos enseñaron alguna vez, y leímos en el pasado” (Kohan 2017).

Pero después de tantas preguntas a colegas, surge una inevitable pregunta de cierre que –creemos– debería abrir una nueva encuesta: ¿qué estarán haciendo y qué harán los estudiantes con estos textos imprescindibles? Decía de Certeau: “La creatividad del lector crece a medida que decrece la institución que lo controlaba” (1996: 185). En el nombre del canon, ojalá así sea.

## Referencias

- Calvino, Ítalo (1995): *Por qué leer los clásicos*. Traducción de Aurora Bernárdez. Barcelona: Tusquets.
- Chartier, Roger (1996): *El orden de los libros*.

Traducción de Viviana Ackerman. Barcelona: Gedisa.  
de Certeau, Michel (1996): "Leer: una cacería furtiva". En: *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. Traducción de Alejandro Pescador. México DF: Universidad Iberoamericana.

Kohan, Martín (2017): Clase 6: "El canon como noción teórica y socioculturalmente construida".

En: *Lengua II: El discurso literario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Montes, Graciela (2006): *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Plan Nacional de Lectura.

# Sobre la formación docente para la filosofía de la inclusión en Argentina

Adrián Azrak

UBA / IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"

**Resumen:** En el presente trabajo se reflexiona sobre la situación actual de la educación inclusiva y sobre algunas consideraciones que dicho modelo invita a realizar en términos de formación docente. Con este propósito, se analiza el concepto de inclusión en su devenir desde el paradigma de la integración escolar. Posteriormente, se revisan las tareas que este modelo demanda y los desafíos que representa para los docentes de la educación normal y especial. Finalmente, se verificará que las modificaciones en los diseños curriculares de las carreras de formación docente durante la última década en la Argentina no han plasmado suficientemente el anhelo por una actuación pedagógica que responda a la diversidad del alumnado. De esta manera, se advertirán las limitaciones que la formación docente inicial y continua encuentran en la actualidad y los obstáculos que ello supone para hacer efectiva una práctica educativa consecuente con el enfoque inclusivo.

**Palabras clave:** Educación inclusiva | formación docente | políticas educativas

## 1. Derroteros de la educación inclusiva

La conformación de los sistemas educativos nacionales durante el transcurso de los siglos XVIII y XIX se encontró

íntimamente ligada al proceso de consolidación de los Estados nacionales de acuerdo con los términos que el nuevo contrato social establecía (Boom y Narodowski 1997; Ruiz 2014). La igualdad frente al derecho, reivin-

dicada en las normas fundamentales de cada país, sugería y determinaba la obligación estatal de brindar un servicio educativo lo más extenso posible a la vez que acentuaba la necesidad simultánea de instaurar una población homogénea a quien ofrecérselo (incluso compulsivamente). Este mandato no solo logró una legitimada evolución exponencial en la matrícula escolar –a pesar de los diversos estancamientos e intermitencias acompañados por el *tempo* del drama y de la voluntad política singular de cada región–, sino que también dictaminó los márgenes a partir de los cuales los iguales dejarían de reconocerse en cuanto tales y las características que la *barbarie* habría de asumir para ser vislumbrada. La construcción y conformación de un grupo diferencial figuraba como cláusula lógica y necesaria para la representación del sujeto-ciudadano (normal) a educar en y por su igualdad a través de un método riguroso y monolítico que comenzaba a fundarse en una racionalidad científica que, al mismo tiempo, recién comenzaba a dar sus primeros pasos. De esta manera, el confinamiento de los *incapaces* a modos educativos paralelos constituía, en el mejor de los escenarios, el efecto de una beata conmiseración. Y si bien su clasificación en tanto grupo brotó a partir de una heterogeneidad de causas –que, a su vez, lograron evolucionar hasta nuestros días: desde el idiotismo a los trastornos del intelecto y del aprendizaje; desde el origen étnico a la composición socioeconómica del discente y su familia; entre otros–, esa viga elemental que sostuvo originalmente al sistema educativo permaneció inmutable.

Fue necesario aguardar un prolongado tiempo para que aisladas voces críticas comen-

zaran a cuestionar tales supuestos e iniciaran una serie de procesos con efectiva repercusión contra la exclusión educativa de grupos minoritarios. Recién hacia el año 1978, y gracias al denominado *Informe Warnock*, se logró institucionalizar un concepto que, incipientemente, daría lugar a un replanteamiento de la lógica de organización de las actividades de enseñanza: las *necesidades educativas especiales* abrirían las puertas hacia nuevos marcos de integración del alumnado más acordes con los principios enunciados en los diversos instrumentos internacionales de derechos humanos que habían comenzado a aparecer apenas unas décadas atrás. De este modo, la *integración educativa* se asociaba directamente con la atención de los alumnos que presentaran necesidades educativas especiales, cobrando especial protagonismo aquellos rotulados como discapacitados. Desde este planteamiento, se entendía el derecho a la normalización de las personas con discapacidad y se demandaba su derecho civil a una vida lo más normalizada posible (Morina Díez 2004). En este marco, la adecuación curricular se alzaba como principal estrategia para superar las barreras que obstaculizaban el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales.

En las últimas décadas, sin embargo, un nuevo giro se hizo posible a partir de un doble movimiento. Por un lado, el rechazo a ciertas categorías eufemísticas que mantenían, a pesar de sus loables proclamas, una exclusión *de facto* dentro de las aulas de educación normal. Por otro, una crítica a la utilización de unidades de análisis reduccionistas a la individualidad del alumno *en* problemas de aprendizaje (Castorina 2011). Acorde con el modelo social de la dis-

capacidad (OMS 2001), el punto de mira se ve obligado a recalibrar su modo de interpretar la situación educativa y a ensayar novedosas categorías explicativas que trasciendan aquella mirada obsesionada con circunscribir la dificultad de aprendizaje como propiedad privada y dominio exclusivo del niño. A partir de entonces, los impedimentos para aprender y participar surgen mediante la interacción entre los estudiantes y su contexto, los docentes y sus prácticas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan y acompañan al quehacer educativo. De esta manera, comienza a abrirse una serie de caminos que complejizan con críticas y nuevos sentidos el viejo paradigma de integración y que establecen el modelo conocido actualmente como *educación inclusiva*.

A su vez, la promoción de una educación pertinente a la singularidad de todos y cada uno de los alumnos amplía el ámbito de lo considerado como necesidades educativas especiales (Aragón Romero 2014): respetando e, incluso, fomentando la diversidad, este modelo propone la consideración de las singularidades de todos los sujetos implicados en el contexto educativo. Al decir de Booth (2000: 76), “la inclusión no se refiere solo a niños y jóvenes con discapacidad. No se puede tomar un proyecto de inclusión si se piensa en términos tan exclusivos”. La escuela inclusiva supone, entonces, un espacio en el que se procura el aprendizaje de la totalidad de los alumnos independientemente de sus características individuales. O mejor aún, en el que se procura el aprendizaje partiendo y tomando especialmente en cuenta estas características.

Asimismo, y según alegan las posturas más radicales (UNESCO 2005; Thomazet 2009), las

necesidades de apoyo de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa plantean una obligada reestructuración en la concepción de educación que se propugna en el sistema educativo: una nueva conceptualización de cómo entender la atención de la diversidad, en particular, y de la educación, en general. Su axioma elemental promueve

modificar el sistema para responder a todos los alumnos, en vez de entender que son los alumnos quienes se tienen que adaptar al sistema, integrándose en él [...]. El término inclusión se centra en el aula y pretende desencadenar una serie de procesos para dar respuesta a los requerimientos de aprendizaje del alumnado, con o sin necesidades específicas de apoyo. (Aragón Romero 2014: 3)

Al mismo tiempo, se propone un currículo común a todos los alumnos en el que implícitamente se encuentren incorporadas esas adecuaciones a través de la actuación docente. El currículo no debe entenderse como la posibilidad de que cada alumno aprenda cosas diferentes, sino más bien en el sentido de que aprenda las cosas de diferente modo.

Bajo este paradigma, las conferencias de la UNESCO en 1994 (*Declaración de Salamanca*) y en 2015 (*Declaración de Incheon*) hacen pública la filosofía de la educación inclusiva e impulsan su extensión como principio y marco de acción. A partir de entonces, los nuevos enfoques y políticas educativas, tanto en el ámbito internacional como nacional, abogarán por la constitución o transformación de las escuelas en instituciones donde todos los alumnos puedan aprender juntos, propiciando el desarrollo de las competencias para la vida, esenciales

para la participación y la inclusión social. En este sentido, la inclusión educativa, entendida como derecho humano, va en sintonía con la garantía de la equidad en educación y contra la discriminación y la segregación por diferencias individuales.

Posteriormente, comienza a escala mundial un período de sanción de leyes tendientes a garantizar el acceso al sistema educativo para todos los alumnos, sin importar cuán severa sea una deficiencia, y a sugerir que su espacio deba transcurrir preferentemente en una escuela común en lugar de una escuela especial. A modo de ejemplo, puede mencionarse la modificación operada en el texto de dos leyes nacionales sancionadas en la Argentina. En primer término, la *Ley Federal de Educación 24195* –aprobada en el año 1993– establecía en su artículo 28 que la Educación Especial “se prestará en centros o escuelas de educación especial [y] brindará una formación *individualizada, normalizadora e integradora*”.<sup>1</sup> Por su parte, la *Ley de Educación Nacional 26206* del año 2006 dispone la necesidad de garantizar condiciones de igualdad respetando las diferencias entre las personas y sin admitir discriminación de ningún tipo (artículo 11, inciso f). En el artículo 42, define a la Educación Especial –una de las ocho modalidades del sistema educativo– como aquella destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema. A diferencia de lo sostenido por su predecesora –a la cual deroga–, acentúa que la Educación

Especial ofrece atención educativa en todos aquellos problemas específicos que no puedan ser abordados por la educación común y, al mismo tiempo, que se rige por el principio de *inclusión educativa*.

## **2. El rol docente en y para la educación inclusiva**

Llevar a la práctica el enfoque de la filosofía de la educación inclusiva implica transformar las formas de enseñar y de aprender en el marco de grupos heterogéneos, mientras que su entrada en vigencia requiere un compromiso que trascienda el deseo expresado en la normativa a los fines de generar efectos en la realidad escolar. La diversidad demanda nuevas fórmulas de trabajo que repercutan en una mayor atención y aprendizaje de los alumnos, donde los profesores y docentes de apoyo asuman nuevas tareas y funciones. Adaptar la instrucción y proporcionar soporte a todos los estudiantes dentro del contexto del aula común, sean cuales fuesen las características que presenten, se constituye en un elemento central para su funcionamiento. En este sentido, no solo se aboga por un cambio en la organización de la institución escolar y en la reconstrucción funcional del aula, sino que también se ponen en cuestión prácticas de enseñanza instituidas y naturalizadas. Consecuentemente, se invita a repensar la tarea docente tanto dentro del aula como fuera de ella.

Por un lado, la aceptación de la diversidad de los sujetos y de sus singulares modos de aprendizaje echa por tierra la posibilidad de concebir una homogeneidad en las formas de enseñanza a nivel áulico: la diversificación de

---

1 El destacado es propio.

la pedagogía necesita ser concurrente con el planteamiento de un currículum común, flexible y diverso. La igualdad de oportunidades debe garantizar una reflexión que brinde luz en la búsqueda de soluciones al difícil dilema de articular un currículum que atienda a las necesidades de los diferentes alumnos, pero que al mismo tiempo asegure su integridad; es decir, el complejo objetivo de mantener un equilibrio entre la mayor participación posible en el currículum común y la atención continua a la especificidad del alumnado.

Por otra parte, es de vital importancia que los docentes pongan en cuestión formas de trabajo aisladas o segregadas, e incorporen prácticas colaborativas e interdisciplinarias a los fines de construir respuestas innovadoras en relación con las necesidades individuales de sus alumnos (Aragón Romero 2014). Para este propósito, una mayor coordinación entre personal de educación normal y especial se alza como alternativa para concretar una atención educativa realmente inclusiva de todos los alumnos. La labor de ambos tipos de docentes no debería prefigurar canales diferenciados y excluyentes, sino que su compromiso en equipo podría establecerse como metodología para planificar una enseñanza que redunde en mejoras para todos los discentes. Asimismo, el cambio en el foco de la responsabilidad es otro punto por considerar: la atribución de competencias exclusivas a los profesionales de apoyo y/o *especialistas tratantes* como principales encargados de los alumnos con necesidades educativas especiales ha de dejar su lugar a una concepción menos restrictiva, donde la comunidad educativa cobre importancia al momento de la intervención.

A pesar de las propuestas, la consecución de estas aspiraciones no ha sido ni es tarea fácil y las limitaciones que la educación inclusiva tuvo en la práctica no han sido pocas. Si bien la migración y la ampliación del concepto de *inclusión* desde la educación especial a la educación común ha registrado avances en la comprensión del fenómeno educativo contemporáneo (Aragón Romero 2014), existen aún innumerables saldos pendientes para garantizar no solo el acceso, sino también la permanencia y el egreso de muchos alumnos. Más aún, aunque las escuelas comunes hayan incrementado la cantidad de niños que en otro tiempo habrían sido segregados por motivos asociados o no a discapacidad, una infinidad de alumnos siguen encontrando impedimentos efectivos para transitar y finalizar su educación en este tipo de establecimientos. De esta forma, se produce un maquillaje en el centro educativo, donde las prácticas de exclusión se han trasladado a su interior. Así también, en algunas instituciones, el diseño de las adecuaciones curriculares queda circunscripto por fuera del ámbito de competencias del docente a cargo del curso para recaer inexorablemente bajo el ejercicio del personal de educación especial, o bien, bajo el campo del “profesional especializado” (particularmente bajo la forma de psicólogo y/o psicopedagogo), ahora integrado en la escuela normal (ibíd.).

Esta confluencia de elementos debería alertar sobre las posibilidades y sobre los condicionantes frente a los cuales el movimiento de la educación inclusiva puede actuar. Cercenada desde varios flancos, sus resultados se han visto limitados de forma flagrante. Es decir, a pesar de que las proclamas derivadas de los instrumentos internacionales de derechos humanos ya no

sean hoy materia de controversia (vale aclarar que sus textos han sentado precedentes que, merced al principio de no regresividad, solo podrán ser reemplazados por aquellos que superen sus garantías y los pisos de exigibilidad en materia de derechos), el derecho a la educación de muchos niños se encuentra aún vulnerado. Por su parte, el diseño y la implementación de normas educativas ha acompañado y concretado en cuerpos legales las aspiraciones mencionadas tanto en los tratados y convenciones internacionales cuanto en las conferencias mundiales realizadas por organismos multilaterales. Así también se ha logrado instalar un discurso de compromiso y lucha contra la desigualdad y las prácticas de exclusión. Sin embargo, la panorámica proporcionada por la realidad escolar devela un largo camino por recorrer.

En este sentido, es dable analizar si las transformaciones positivas mencionadas en el párrafo anterior han encontrado asidero y correlato en las políticas educativas destinadas a la formación de docentes. Un análisis de los contenidos y las metodologías mediante los cuales los docentes actualmente se forman servirá para esclarecer si las propuestas educativas que les son transmitidas favorecen u obstaculizan un futuro desempeño inclusivo. En otras palabras, se buscará interrogar si las prácticas educativas que los docentes reproducen en su vida profesional tienen o no continuidad y coherencia con las propuestas emanadas de los institutos superiores de formación docente.

### **3. Formación docente para la inclusión**

Como fue señalado previamente, el enfoque inclusivo propone una novedosa manera de or-

ganizar el sistema educativo. El desplazamiento de los profesores de educación especial a las aulas comunes supone no solo un cambio profundo en la concepción tanto de la educación especial como de la normal, sino que también requiere una recomposición de las funciones ejercidas por sus profesionales. En este contexto, las implicaciones que la formación docente conlleva para esta propuesta cobran relevancia mientras sugieren el siguiente interrogante: ¿es la formación de la que participan los docentes actualmente acorde al perfil requerido en el marco de la inclusión educativa? A los fines de ensayar una respuesta, se procederá a analizar la reformulación que la Argentina ha experimentado en la última década tanto en la organización y el gobierno del sistema de formación docente cuanto en el diseño de sus planes de estudio.

Concebido a partir del artículo 76 de la *Ley de Educación Nacional* antes mencionada, el *Instituto Nacional de Formación Docente* (INFD en adelante) es el organismo encargado, entre otras funciones, de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua (inciso *a*), así como también de promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para dicho sistema (inciso *d*). Al mismo tiempo, y en cumplimiento del artículo 75 de la ley de referencia, la formación docente para el Nivel Inicial y Primario comenzó a tener un año más de duración (cuatro en total), con lo cual el INFD, durante los años posteriores a su creación, se encargó del proceso de modernización de los diseños curriculares para la formación no solamente de los niveles mencionados, sino que también “se constituyó en la usina curricular para mo-

delar la formación docente de todos los niveles, modalidades y jurisdicciones” (Ruiz 2016: 84). La anomia en la que el sistema de formación se encontraba invitó a introducir cambios y actualizaciones pertinentes en varias áreas, objetivos y materias.

Sin embargo, esta renovación y posibilidad de centralizar las definiciones políticas en la formación docente no fue, como veremos, capitalizada para introducir los cambios esperados por las diversas normativas y proclamas nacionales e internacionales con respecto al sistema de educación inclusiva esbozado previamente. Si bien se han dado algunos avances hacia un cambio en la formación inicial de los docentes de educación especial en lo que respecta a la formación de docentes de educación normal, no obstante, y tal como lo mencionara Aragón Romero (2014) para el caso mexicano, las acciones son aún incipientes y poco significativas. Las *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares* realizadas por el INFD a partir del año 2008 y, por ende, las traducciones que las instituciones formadoras de docentes volcaron en sus planes de estudio, han incorporado escasas innovaciones de contenidos sobre necesidades educativas especiales, atención a la diversidad e inclusión educativa.

A diferencia de otros países, donde fueron incorporadas materias específicas en los planes de formación, la única referencia a esta cuestión en el sistema formador de docentes en la Argentina es tan solo abordada como contenido a trabajar dentro de dos unidades curriculares: Sujetos del Nivel (Inicial o Primario) y Problemáticas actuales de la Educación del Nivel (Inicial o Primario). Para el caso de la primera, la *Serie Recomendaciones para la elaboración*

*de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Primaria* sostiene que la asignatura estará “centrada en la problemática de los sujetos del nivel” y establece explícitamente en solo una de sus cuatro finalidades la de “Promover la capacidad para construir propuestas didácticas adecuadas a diversas situaciones basadas en criterios de inclusión” (INFD 2009: 34). Para la otra instancia curricular (“Problemática contemporánea de la educación primaria”), la integración escolar es merecedora de un apartado diferencial, aunque se equipara como un aspecto más con otros cinco a ser considerados en la formación inicial de los maestros (“Repitencia, sobreedad y abandono”; “Las nuevas configuraciones de la infancia. Nuevas formas de socialización”; “Las TIC y el anclaje gutemberguiano [sic] en la escuela”; “La escolaridad primaria” y “El propio trabajo de enseñar” son los otros mencionados). Cabe destacar que una lógica similar rige en los *Proyectos de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario* (INFD 2009).

Estas adiciones aisladas y solitarias no solo parecen escuetas para profesionalizar las competencias docentes necesarias para reconocer, aprovechar y responder a partir de la diversidad, sino que podrían incluso instalar prácticas educativas contrarias a la filosofía inclusiva. Más allá de su tímida aparición en el plan de estudios, su mera presencia en términos de hechos problemáticos concernientes a los *sujetos* discentes, o bien, su abordaje en tanto *problemas* de la educación, podría obstaculizar una genuina inmersión en los postulados de la inclusión.

Asimismo, y no obstante que el enfoque inclusivo establezca que los docentes deben ser

capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje, el currículum –tanto en el nivel superior no universitario como en el superior universitario– se centra en el aprendizaje de un estudiante promedio (Aragón Romero 2014). Es decir, las instituciones formadoras de docentes se proyectan, independientemente de la ausencia o no de contenidos formales a ser transmitidos sobre el tema en cuestión, como un espacio homogéneo en cuanto a acciones y sujetos, alejándose de lo concebido como una educación inclusiva. De esta manera, el docente en formación edificará una limitada representación de la realidad con la que habrá de toparse en su futura práctica; una representación, por su parte, indudablemente acorde y similar a los espacios donde él mismo se formó y donde el saber-hacer dirigido a una supuesta normalidad de los estudiantes recorta, por fuera de ese espectro, lo *inabordable* de su función. He aquí, entonces, el lugar para el especialista y su manual diagnóstico.

Por su parte, los diseños curriculares para la formación de docentes de educación especial son concebidos a modo de negativo fotográfico de los programas de formación de docentes de educación normal. En ellos, la sobreabundancia de herramientas teórico-metodológicas específicas para atender a los denominados *grupos minoritarios* (primordial y casi exclusivamente, alumnos con discapacidad visual, auditiva e intelectual) hace a la razón de ser de la institución. Sin embargo, y de acuerdo con la filosofía inclusiva, este docente debería ser capaz de integrarse a la escuela normal para ofrecer su apoyo, lugar donde no solo una minoría de los alumnos con necesidades educativas especiales se asocian a dichas discapacidades, sino que,

por el contrario, son cada vez más frecuentes aquellas *patologías* asociadas a problemáticas diversas y propias de contextos cotidianos, para los que, a su vez, ha sido superficialmente capacitado (Aragón Romero 2014). Son ahora los trastornos atencionales a la moda (con su versión hiperkinética o sin ella), la polémica dislexia y el inefable TEA (Trastorno del Espectro Autista), por mencionar algunos casos, los que quedan reservados al especialista y a su prescripción farmacológica.

En síntesis, las dificultades prácticas de un modelo inclusivo enfatizan que, para conmovier esta situación, habría que cuestionar, entre otros puntos, la formación inicial de maestros y profesores. La subsistencia de necesidades de capacitación para sistematizar el planeamiento, la implementación y la evaluación de adecuaciones curriculares, como así también el desarrollo integral de prácticas inclusivas por parte de toda la comunidad educativa, invocan el llamado a elaborar diseños curriculares en las carreras de formación docente que permitan ofrecer respuestas pertinentes y diversificadas a los alumnos (Aragón Romero 2014). Este replanteamiento y rediseño curricular global no debería encontrarse limitado a la adición de contenidos o temas aislados, sino que idealmente debería amalgamarse como bloque transversal a todas las instancias curriculares. Los conceptos de diversidad, interculturalidad, integración e inclusión, permeando toda la formación docente, se insertarían con el objetivo principal de generar competencias docentes adecuadas a la diversidad del alumnado. De esta forma, la definición de inclusión se haría más comprensiva: los futuros docentes dejarían atrás una visión de la diferencia con una orientación a la

deficiencia y como un área restringida a la educación especial para reflexionar sobre la inclusión como una totalidad (Castorina 2011; Aragón Romero 2014).

Este apartado no podría cerrarse sin mencionar un hecho patente que la formación inicial deja tras sus huellas: “las necesidades de actualización del gran contingente de docentes en servicio que aún no han sido introducidos en el enfoque inclusivo [...] El proceso de formación continua debe basarse en la experimentación y la reflexión crítica del docente sobre su práctica en la escuela” (Aragón Romero 2014: 8-9) a los fines de desarraigar viejas prácticas instituidas y articular el proceso de cambio y mejora de la institución escolar.

De cualquier modo, sea para el caso de la formación inicial o continua, y como lo sostiene Aragón Romero (ibíd.) al citar a Ainscow y Slee, la necesidad de abrir espacios de discusión teórica con una mirada crítica a los cursos de formación docente es imperante. La oportunidad para que los futuros docentes –y sus formadores– tengan la posibilidad de construir nociones de inclusión que trasciendan las tradicionalmente enfocadas a grupos minoritarios es una demanda que la experiencia educativa actual no deja de clamar. Nuevos espacios curriculares deben ser proyectados en las instituciones formadoras para teorizar y reflexionar sobre la diversidad y la inclusión.

#### 4. Ética de la educación inclusiva

Como fue expuesto en el párrafo anterior, la formación docente es uno de los componentes primordiales –acaso esenciales– de los que dispone la política educativa para materializar y

canalizar el desarrollo de una educación inclusiva. La potestad con la que cuenta actualmente el INFD en la Argentina para trazar lineamientos curriculares generales a todas las carreras docentes permitiría establecer y garantizar una amplia difusión a nivel nacional tanto de modos de implementación como de estrategias a desarrollar para propiciar el enfoque aquí desarrollado. De esa manera, se garantizaría a las futuras generaciones de docentes la posibilidad de contar con un bagaje teórico-práctico elemental, pero propicio para realizar posteriores lecturas y reflexiones sobre sus actuaciones profesionales. No obstante, es dable destacar que la discusión sobre la educación inclusiva trasciende los criterios y los marcos teóricos sobre los cuales se fundamenta. La complejidad del proceso rebalsa el ámbito escolar y su punto de partida requiere una coincidencia tanto filosófica cuanto actitudinal del docente para poder sembrar sus premisas.

El lugar que hoy en día ocupan los niños y adolescentes en nuestras sociedades invita a repensar el lugar que les corresponde en el sistema educativo en tanto sujetos en constitución. En esta línea, la *Convención Internacional de los Derechos del Niño* (1989) marcó un hito fundamental en el campo de la obligación moral y legal que los docentes tienen para con sus alumnos. Es decir, se establece una deuda hacia los niños a los fines de garantizar su respeto y dignidad. Consecuentemente, la actuación docente revela su responsabilidad para asegurar no solo el goce y ejercicio de derechos, sino también la integralidad del desarrollo de los niños y la construcción de sociedades más justas y equitativas. De acuerdo a Meirieu, el pedagogo y el maestro responden a los dilemas teóricos traba-

jando incansablemente en la *invención de contextos*, en el sentido de

un conjunto de condiciones que ofrecen al niño la posibilidad de aprender y crecer por sí mismo; es una situación elaborada para que el otro pueda implicarse en una actividad nueva, para que pueda encontrar en ella asideros para su deseo, puntos de apoyo para su voluntad, recursos para su trabajo de elaboración, ayuda para deshacerse de todas las formas de dominio, y, sobre todo, del dominio de sí mismo, de las imágenes que se le adhieren a la piel y de la condición infantil a la que con tanta frecuencia se le condena. (Meirieu 2008: 35)

En este terreno, los interrogantes se encontrarán a la orden del día y la experiencia misma hará vacilar los dogmas antaño contruidos. La *otredad* misma quedará cuestionada y, con ello, nuestro propio saber y el lugar que ocupamos frente a él. Las adecuaciones curriculares (en su versión de Proyecto Pedagógico Individual –PPI–) no serán suficientes en este punto, ya que una permanente adecuación de la actuación docente reclamará también su lugar. Es decir, un actuar en situación que responda a una ética acorde tanto a los derechos como a la singular constitución de los niños.

Por estos motivos, cabe preguntarse si el cambio sugerido debe o no ser impuesto. Si bien las normativas nacionales e internacionales apuntan las responsabilidades y compromisos de los adultos, difícilmente pueda establecerse coercitivamente un comportamiento acorde a los principios de la filosofía de la inclusión. La toma de postura debe partir de una decisión personal para alcanzar efectos genuinos y no forzados. Su implementación requiere

un lugar de escucha hacia los niños como forma de hospedarlos. En última instancia, se trata de introducir la dimensión de la dignidad en el acto, entendiendo por dignidad no colocar al otro en el lugar de objeto, medio o mercancía (Stolkiner 2013).

Sin embargo, e independientemente de esa pregunta, la necesidad de difundir y debatir sobre estos temas obliga a ofrecer una transmisión que se encuentre al alcance de todo profesional que ubique en la educación su lugar de trabajo. De esta forma, podrá eventualmente reflexionar sobre su posible utilidad, necesidad o banalidad, y su deseo o no de ponerlo en práctica. Esperamos que ello sea lo que permita ir más allá de meras iniciativas individuales.

## 5. Conclusiones

Como ha sido enfatizado a lo largo del artículo, la estructura y la organización de la escuela normal han sido cuestionadas, en primer término, por las políticas de integración y, posteriormente, por el enfoque inclusivo. Una enorme cantidad de alumnos que tradicionalmente habían sido separados de la escuela común son hoy incorporados a sus aulas, donde se encuentran con otros estudiantes que presentan, a su vez, características diversas en cuanto a habilidades y capacidades, estructuras familiares, historias sociales y culturales, entre otras; una situación que quiebra, por su propio peso, el mito fundacional del formato del sistema educativo.

En este contexto emergente, la formación de docentes se constituye tanto en un desafío para las instituciones formadoras como en una posibilidad para repensar el concepto de in-

clusión. Si la educación inclusiva requiere docentes que actúen conforme a un modelo no discriminatorio, las instituciones de formación docente deberían cuanto menos estar abiertas a la diversidad (Aragón Romero 2014). La transmisión que en ellas tiene lugar debería introducir una enseñanza que cuestione la concepción de normalidad y que sea pertinente a contextos y realidades heterogéneas. En este camino, la elaboración de la experiencia podría ubicarse como brújula para la flexibilización y la apertura del propio accionar.

La transmisión de unos conocimientos básicos –teóricos y prácticos– en relación con la atención a la diversidad, la adaptación del currículo, la evaluación auténtica y las necesidades educativas y humanas de los niños habría de tener su lugar en los diseños curriculares y en sus respectivos planes de estudio. Organizar los objetivos a alcanzar, conocer las formas y las posibilidades de adecuación metodológica, contar con recursos apropiados, entre otras, son tareas a realizar por el docente y que han de ser aprendidas previamente: es función de la política educativa ofrecer, favorecer y asegurar su enseñanza.

Al mismo tiempo, la formación para la educación inclusiva no puede tener solamente en cuenta premisas, conocimientos y axiomas provenientes de la educación especial y soslayar los aportes de otras disciplinas. La diversidad del alumnado implica enfocar el aprendizaje y la enseñanza desde perspectivas educativas, pero también desde ópticas sociales, culturales e históricas (Aragón Romero 2014). La diversidad convoca a la interdisciplinariedad y el modelo inclusivo invita a repensar nuevamente el rol del docente para desligarlo

del papel de ejecutor de decisiones pedagógicas tomadas por los profesionales especialistas. El docente debe poder tanto trasladar su atención y esfuerzo hacia aquellos factores que hacen a su función como reflexionar sobre su propia práctica para esbozar estrategias que estén dentro de su alcance a los fines de propiciar los objetivos y expectativas que la filosofía de la educación inclusiva postula. Es decir, un docente que fortalezca sus competencias y su compromiso para responder a la diversidad, actuando acorde a los derechos de los niños y poniendo en práctica estrategias que permitan disolver las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. En definitiva, analizar críticamente su quehacer profesional –y el que caracteriza a la escuela y al sistema educativo en general– para detectar, atender y revertir prácticas exclusivas (ibíd.).

Para finalizar, es menester recordar que la educación inclusiva no es considerada un fin en sí mismo, sino un medio para generar sociedades más justas y equitativas. Si bien la instauración de este enfoque ha causado una serie de cambios sustanciales en las vidas de muchos niños, una infinidad de derechos son aún vulnerados en la actualidad, produciendo y reproduciendo modelos arcaicos de pensamiento. Esperamos que la progresiva consolidación del modelo y su universal puesta en práctica lleven algún día a preguntarnos *qué podría haber en una educación que sea no inclusiva*.

## Referencias

Acedo, Clementina / Renato Operti (2012): "Educación inclusiva: de focalizar grupos y escuelas

- a lograr una educación de calidad como el corazón de una Educación para Todos". En: Rambla, Xavier (ed.): *La educación para todos en América Latina*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 21-44.
- Anijovich, Rebeca (2016): *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Aragón Romero, Fernanda (2014): "Educación inclusiva: tarea pendiente de las Instituciones Formadoras de Docentes". En: *Actas de Foros de consulta nacional para la revisión del modelo educativo*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Boom, Alberto / Mariano Narodowski (1997): "Escuela, historia y poder". En: Boom, Alberto / Mariano Narodowski (comp.): *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*. Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 7-16.
- Booth, Tony (2000): *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Castorina, José Antonio (2011): "Las psicologías en la educación especial. Problemas teóricos y epistemológicos". En: *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 8, pp. 15-37.
- Erausquin, Cristina / Verónica Zabaleta (2017): "Relaciones entre aprendizaje y desarrollo: modelos teóricos e implicancias educativas. Agenda de problemas epistémicos, políticos, éticos en el cruce de fronteras entre Psicología y Educación". En: *Anuario Temas en Psicología*, vol. 1. Dto. de Medios, Comunicación y Publicaciones de la Facultad de Psicología, UNLP, pp. 181-217.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2009): *Serie Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Meirieu, Philippe (2008): *El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?* Buenos Aires: Octaedro.
- Moriña Díez, Anabel (2004): *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Organización Mundial de la Salud (2001): *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud*. Ginebra: IMSERSO.
- Ruiz, Guillermo (2014): *La estructura académica argentina: análisis desde la perspectiva del derecho a la educación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ruiz, Guillermo (2016): *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales: regulaciones federales y políticas jurisdiccionales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Scioscioli, Sebastián (2015). *La educación básica como derecho fundamental: implicancias y alcances en el contexto de un estado federal*. Buenos Aires: Eudeba.
- Solé Blanch, Jordi / Segundo Moyano Mangas (2017): "La colonización Psi del discurso educativo". En: *Foro de Educación*, 15, 23, pp. 101-120.
- Stolkiner, Alicia (2013): ¿Qué es escuchar un niño?: Escucha y hospitalidad en el cuidado en salud. En: Dueñas, Gabriela / Elsa Kahansky y Rosa Silver: *La patologización de la infancia (III). Problemas e intervenciones en las aulas*. Buenos Aires: Noveduc, pp. 71-84.
- Thomazet, Serge (2009): "From Integration to Inclusive Education: Does Changing the Terms Improve Practice?". En: *International Journal of Inclusive Education*, 13, 6, pp. 553-563.
- UNESCO (1994): *Declaración de Salamanca*. Nueva York: UNESCO.

UNESCO (2005): *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París: UNESCO.

UNESCO (2015): *Declaración de Incheon*. Nueva York: UNESCO.

Untoiglich, Gisela (2013): *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Buenos Aires: Noveduc.

**Adrián Azrak** es licenciado y profesor en Psicología (UBA), doctorando en Psicología (UBA) y especialista en Educación, Políticas Públicas y Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (Universidad Pedagógica Nacional). Es Jefe de trabajos prácticos de *Teoría y Política Educacional* en el Profesorado de Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho (UBA) y docente de *Educación Inclusiva en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras* (IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández").

# Legitimando perspectivas y prácticas locales

## Producción de conocimiento pedagógico personal en el profesorado de inglés de la UNMdP

Mag. María Alejandra del Potro

[aledelpotro@gmail.com](mailto:aledelpotro@gmail.com)

Prof. Esp. Andrea Di Virgilio

[andreadivirgilio@gmail.com](mailto:andreadivirgilio@gmail.com)

Prof. Esp. Graciela Del Río

[gracielandelrio@hotmail.com](mailto:gracielandelrio@hotmail.com)

Universidad Nacional de Mar del Plata

**Resumen.** La formación de profesores de inglés en nuestro país tiene una tradición arraigada en la enseñanza del idioma basada en modelos oriundos de países de habla inglesa, con prácticas que contribuyen a la expansión del imperialismo cultural y lingüístico. A través de la imposición constante de métodos de enseñanza, las fuerzas hegemónicas logran propagar sus materiales, contenidos, temáticas, metodologías, formas de evaluación y formación docente. Los grupos dominantes en el campo de la enseñanza de idiomas logran así mantener el poder y perpetuar la imagen del hablante nativo como modelo a seguir. Estas metodologías promueven que el estudiante de lengua imite al hablante nativo en sus formas de aprendizaje, sus modelos conversacionales, su pronunciación, su estilo de escritura y sus creencias culturales. Este trabajo presenta una propuesta de investigación que procura comprender

el impacto que han tenido los modelos hegemónicos de enseñanza del inglés en la formación docente. Para ello, se explorarán las prácticas supervisadas de dos alumnas del Profesorado de Inglés de la Universidad de Mar del Plata (UNMdP) realizando un análisis secundario de datos ya recogidos en investigaciones anteriores. Se busca explorar hasta qué punto las practicantes siguen los parámetros impuestos por los métodos promovidos desde los hablantes nativos del inglés, o logran encontrar un estilo de enseñanza personal, flexible y consciente de los contextos particulares en los que se encuentran. Este trabajo servirá como base para revisar el acompañamiento del tutor, los contenidos y la selección bibliográfica del área de manera crítica, con miras a ofrecer a los estudiantes oportunidades para desarrollar una mirada reflexiva que los ayude a formar y expresar una identidad pedagógica local.

**Palabras claves:** imperialismo lingüístico | metodología | enseñanza | contextos locales

## Introducción

En el campo de la enseñanza del inglés, se pueden identificar dos paradigmas dominantes que han determinado las prácticas docentes en el aula: el Inglés como Segunda Lengua (ISL) y el Inglés como Lengua Extranjera (ILE). Por un lado, ISL es la visión principal de la enseñanza del idioma en contextos donde el inglés es usado por minorías o inmigrantes en países de habla inglesa o en contextos donde existe un uso diario y deliberado del inglés para ciertos fines (Nayar 1997: 13). Por otro lado, ILE es la visión primordial en contextos donde el inglés se enseña como una asignatura en las escuelas pero sin una función social reconocida. Ya sea como una segunda lengua o como una lengua extranjera, ambos paradigmas reflejan la alienación del idioma para el que pretende aprenderlo. En otras palabras, dichos modelos promueven la dicotomía entre el hablante no-nativo y el hablante nativo.

En Argentina, el inglés se concibe tradicionalmente como un idioma extranjero, es decir, como un medio de comunicación ajeno al cual se puede acceder si se copian las normas

de comunicación, las formas de aprender y de pensar, la pronunciación y la cultura. Esta manera de conceptualizar el aprendizaje del inglés proviene de modelos de enseñanza del idioma oriundos de países de habla inglesa. Los grupos hegemónicos en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas han impuesto constantemente distintos métodos de enseñanza que han logrado así mantener al hablante nativo como un modelo a seguir, quien tendría potestad para indicar el uso correcto y apropiado del inglés. Según Mark Lester (1978), muchos de los métodos de enseñanza del inglés se basan en la creencia de que el estudiante del idioma desea desarrollar habilidades para comunicarse con hablantes nativos. Desde esta visión, el hablante nativo se convierte en una figura admirada que posee y domina las competencias lingüísticas y comunicativas, meta final del que desea adquirir el idioma (Graddol 2006: 82).

En las últimas décadas, sin embargo, cambios tecnológicos y sociales a nivel mundial han derivado en una nueva concepción del significado y del uso del inglés. El inglés es apropiado y moldeado tanto por hablantes nativos como por no-nativos. Tanto es así que dicho idioma es re-

conocido como una herramienta comunicativa que pertenece a todo aquel que la usa (Teixeira y Pozzi 2014: 52). ILE se transforma, entonces, en un paradigma obsoleto y los métodos de enseñanza y materiales que provienen de países de habla inglesa ya no responden a las necesidades locales ni globales de los estudiantes del inglés como idioma internacional. El mundo está transitando una época que propicia el distanciamiento del arraigado imperialismo lingüístico y cultural de los países de habla inglesa. Dentro de este escenario también se enmarcan las prácticas educativas de cada comunidad. La formación de docentes de lenguas se ve afectada por estos quiebres de paradigmas. Para poder responder a las nuevas realidades sociales y educativas, antes es necesario reconocer las marcas que han dejado los modelos tradicionalmente dominantes en las cogniciones de formadores y de futuros docentes. Por cogniciones, nos referimos al “dominio privado” del docente, es decir lo que el docente piensa, sabe y cree de su profesión y las relaciones de estos constructos mentales con sus decisiones pedagógicas (Borg 2003: 81).

### **El proyecto de investigación**

El proyecto de investigación “Legitimando Perspectivas y Prácticas Locales: Producción de Conocimiento Pedagógico Personal en el Profesorado de Inglés de la UNMDP” pertenece al grupo de investigación Cuestiones del Lenguaje de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Mar del Plata. La investigación es de carácter exploratorio-interpretativo y busca examinar las prácticas supervisadas de cuatro alumnas del Profesorado de Inglés de la UNMDP realizando

un análisis secundario de los datos ya recogidos en investigaciones anteriores.<sup>1</sup> Se intenta explorar hasta qué punto las practicantes toman decisiones pedagógicas sobre la base de los lineamientos y las ideologías que promueven los métodos provenientes de los grupos dominantes en la enseñanza del inglés, o logran desarrollar un estilo de enseñanza personal, flexible y consciente de los contextos particulares en los que se encuentran. También se pretende analizar de manera crítica el acompañamiento del tutor, los contenidos y la selección bibliográfica dentro del área de formación docente. El objetivo del proyecto es obtener información que ayude a reorientar el programa de formación docente de los profesores de Inglés de la ciudad y así poder ofrecer a los estudiantes oportunidades para desarrollar una mirada reflexiva que los ayude a formar y expresar una identidad pedagógica local.

El proyecto se encuentra en su primera etapa de desarrollo; por el momento, se están revisando con una nueva mirada los casos de dos de las cuatro practicantes que formaron parte de una investigación anterior. Dicha investigación se llevó a cabo durante los años 2017 y 2018 y siguió un diseño multicaso-multisitio. Cuatro practicantes de las residencias docentes I y II del Profesorado de Inglés accedieron a participar voluntariamente. Las alumnas realizaron sus prácticas docentes en dos escuelas urbano-periféricas de gestión pública del sistema educativo perteneciente a la Secretaría de Educación de la Municipalidad de General Pueyrredón. Para recolectar datos se utilizaron distintos instrumen-

---

1 Cf. Regueira et al. 2018.

tos, los cuales eran parte de los requisitos de aprobación de cursada para todos los alumnos que realizaban sus residencias. Estos instrumentos eran autobiografías escritas, fotografías tomadas por ellos mismos en los establecimientos educativos, planificaciones de clases, cuadernos de reflexión y publicaciones en un grupo cerrado de Facebook donde se compartían experiencias e impresiones. Además, una vez finalizadas las cursadas, las practicantes fueron entrevistadas con preguntas abiertas en castellano. En estas entrevistas, las practicantes pudieron evocar diferentes momentos, sentimientos y opiniones a partir de las fotos que habían seleccionado y de un recorrido por sus cuadernos de reflexión, donde figuraban comentarios y preguntas de los tutores que supervisaron sus prácticas.

Para esta investigación, los datos de las dos practicantes que desarrollaron sus residencias en escuelas secundarias se interpretan cualitativamente en base al soporte teórico del proyecto. En este trabajo utilizaremos los pseudónimos Emilia y Cielo al referirnos a las alumnas practicantes para preservar su identidad. Las categorías de análisis sobre las cuales basamos este trabajo son: uso de la lengua materna (L1) en el aula, selección de materiales para las clases y temas que se abordaron durante la unidad de enseñanza-aprendizaje.

### **La residencia docente del Profesorado de Inglés de la UNMdP**

El período de residencia docente en el Profesorado de Inglés se divide en dos etapas. En la primera (Residencia Docente I), que transcurre durante el tercer año de la carrera, los alumnos realizan observaciones en un curso asignado,

planifican y dan clases prácticas en establecimientos educativos de nivel primario. En la segunda etapa (Residencia Docente II), que transcurre en el cuarto y último año de la carrera, los alumnos observan, planifican y dictan clases de práctica en instituciones de nivel secundario, formación profesional, terciario o universitario. En ambas etapas, los alumnos tienen como requisito previo la cursada y aprobación de varias materias del área de formación docente, en las cuales abordan los fundamentos teóricos que sustentarán la planificación de sus prácticas futuras. En tres de dichas materias, los alumnos realizan microexperiencias de observación, planificación y dictado de clases, como un primer acercamiento al rol docente. Las experiencias analizadas en este trabajo corresponden a alumnas que cursaron la Residencia Docente II.

### **Contextos educativos**

Las alumnas participantes en este proyecto de investigación realizaron sus prácticas en una escuela secundaria de gestión estatal con orientación en Artes Visuales. Esta escuela está ubicada en un barrio alejado de la zona céntrica de la ciudad de Mar del Plata.

La percepción de ambas practicantes con respecto a sus expectativas previas sobre la escuela y lo que pudieron vivenciar durante su experiencia en ella se plasmaron en algunas de sus reflexiones, tanto en las entrevistas como en sus cuadernos. Ambas alumnas tuvieron una muy buena impresión inicial de la infraestructura edilicia y las instalaciones de la escuela, aunque les resultó un poco difícil encontrar quién las orientara en su llegada al establecimiento. Tanto Emilia como Cielo coincidieron en percibir

una sensación de “darse por vencido” en algunos miembros de la comunidad escolar, en relación con las expectativas sobre sus alumnos y lo que estos podían lograr.

En su entrevista, Emilia expresó que sus miedos con respecto a la recepción que tendría de parte de los alumnos fueron superados desde la primera clase, en la que no solo pudo observar, sino que también tuvo oportunidad de interactuar con ellos. Se encontró con un grupo respetuoso, pero que parecía no tener demasiadas expectativas sobre lo que ellos mismos podían lograr, como describió en su reporte final. Cielo también pudo establecer una buena conexión con el grupo de alumnos y se manifestó impactada y conmovida por situaciones y problemáticas que llegó a conocer de algunos de los chicos. En algunos casos, se sorprendió por lo que ella percibió como falta de interés, y hasta “resignación”, por parte de los miembros de la comunidad escolar para con las problemáticas de algunos de los alumnos, que iban más allá de lo académico. Ambas practicantes se vieron motivadas por el contexto para utilizar diferentes recursos y estrategias que las ayudaron no solo a resolver situaciones de conflicto entre los alumnos, sino también a lograr una interacción positiva con ellos.

### **Uso de la L1 en el aula**

Antes de comenzar a observar el curso asignado para sus prácticas docentes, Emilia expresó inquietud por el nivel de competencia lingüística de sus futuros estudiantes. Temía que ese nivel pudiera ser muy básico y que por ello el grupo fuera a encontrar dificultades al recibir input solo en inglés. Durante el período de observa-

ción, notó que los estudiantes no estaban acostumbrados a escuchar a la docente del curso hablar en inglés. Con la ayuda de la tutora y de una compañera, planificó diferentes estrategias que podía utilizar en clase para, de a poco, encontrar un equilibrio entre la L1 y el inglés. Con el objetivo de explotar distintos recursos lingüísticos de sus estudiantes, en la clase 4 la alumna practicante utilizó diccionarios para mostrarles a sus alumnos herramientas para conocer el significado de palabras desconocidas en inglés. Primero, incentivó a los alumnos a usar el diccionario inglés-inglés y leer definiciones juntos, descifrando el significado. Cuando lo consideró necesario, también proveyó a sus alumnos de diccionarios bilingües o les hizo utilizar el traductor en los teléfonos.

Una vez finalizadas sus prácticas docentes, la residente comentó que le alegraba haber podido utilizar más inglés en sus clases. En sus reflexiones finales indicó que gradualmente pudo darse cuenta de cuándo sus estudiantes realmente necesitaban el castellano y cuándo no era necesario traducir. Es importante destacar que en una entrevista Emilia aseguró que su uso de la L1 en la primera clase había sido apropiado porque hizo que el grupo se sintiera seguro, lo cual le permitió establecer un vínculo con los estudiantes. Refiriéndose al equilibrio que pudo encontrar entre ambas lenguas, destacó que si su primera clase hubiese sido enteramente en inglés “hubiese habido mucha resistencia por parte de ellos, se hubiesen cerrado, me hubiesen dicho que no entendían nada y hubiese sido medio desastrosa esa primera clase”.

Por su parte, en sus notas del período de observación previo a la etapa de enseñanza, Cielo remarcó el uso excesivo de la L1 que notaba en

las clases. La futura docente destacó no poder observar “instancias de interacción en la lengua extranjera, ya sea docente-alumno, o alumno-alumno”. Según la practicante, el inglés era utilizado para trabajar con palabras aisladas. Este contexto le generó ansiedad y preocupación. Ella sentía que debía enseñar sus clases enteramente en inglés. En una conversación con la docente del curso, expresó su temor por los comentarios que su tutora podría hacer sobre su uso del idioma.

Cuando comenzó sus prácticas, notó que a los estudiantes no los motivaba el uso del inglés en el aula, y le pidieron que hablase en español. Aunque los estudiantes se quejaban, ella insistió con usar el inglés y consideró que había utilizado ambos recursos lingüísticos en proporciones similares. De a poco, fue incorporando el uso de la L2 en mayor cantidad dado que sus alumnos respondían bien. Finalmente, concluyó que estaba aprendiendo a detectar cuándo usar la L1, ya sea para clarificar malentendidos o para no perder tiempo.

### **Selección de materiales**

Emilia diseñó muchos de los materiales con los que trabajó en sus prácticas docentes. Curiosamente, la idea de crear sus propios materiales no nació de ella. Según cuenta en la entrevista, la docente del curso le asignó un punto gramatical a enseñar asociado a un contexto temático y, al no encontrar esta combinación de contenidos en ningún libro de texto, no le quedó más alternativa que producir los materiales ella misma.

Emilia creó sus materiales para abordar los temas con una mirada local. Diseñó dos artículos de revista y actividades de comprensión lectora,

vocabulario y gramática que se desprendían de los textos. Los artículos presentaban respuestas de gente entrevistada en las calles de Buenos Aires. El objetivo de las actividades asociadas a dichos textos era introducir el tema “arte” en un contexto significativo para los alumnos, proveyendo en un tipo de discurso real el vocabulario y las estructuras con las que iba a trabajar durante sus clases. Todos los artistas y lugares que la practicante utilizó eran argentinos o populares en el país, lo cual hacía muy probable que fueran conocidos por los alumnos.

Un dato llamativo es que Emilia afirmó haber tenido que diseñar todos los materiales al no haber encontrado en los libros de texto ninguna unidad que combinara los temas lingüísticos que debía enseñar. Dos de los textos escritos que utilizó fueron creados por ella, como fue detallado anteriormente; también utilizó textos orales que encontró en libros de texto y audios tomados de videos de Internet, a los que les disminuyó la velocidad para que los alumnos los pudieran entender, y preparó actividades.

No es casualidad que Emilia haya encontrado material auditivo para trabajar el desarrollo de la escucha en un libro de texto británico. La mayoría de las editoriales de libros para la enseñanza del inglés en Argentina provienen de países de habla inglesa. Si bien Emilia consideró apropiado trabajar con este material, tuvo en cuenta las dificultades que podría causar la pronunciación británica, ya que sus alumnos estaban acostumbrados a escuchar más que nada a argentinos hablando inglés. Por un lado, descargó un programa de Internet que le permitía reducir la velocidad del audio y, por el otro, antes de reproducirlo en clase, trabajó la pronunciación (británica) de palabras clave que aparecían

en el audio. Trabajó específicamente con la pronunciación de la “r” final en vocabulario de profesiones. En la entrevista, Emilia remarca que a los alumnos les interesó mucho el trabajo de la pronunciación, los vio motivados, y logró su objetivo, que era que entendieran el texto. Ese mismo día se llevó las actividades para corregirlas y se alegró al comprobar que a sus alumnos “les había ido muy bien”

Cielo, por su parte, dejó en claro durante la entrevista que desde sus primeras observaciones comenzó a plantearse, aun sin tener asignado un tema específico sobre el cual trabajar en clase, la posibilidad de incluir materiales audiovisuales en sus planes. Esta decisión, que luego desarrolló en la práctica, se basó en la escasa o casi nula exposición que los alumnos tenían habitualmente a videos o audios en inglés durante las clases. La practicante pensó que sería una experiencia motivadora para ellos. Cuando la docente le asignó la temática y los contenidos gramaticales que debería presentar, Cielo encontró una sola actividad relacionada con dichos temas en el módulo que usaban los alumnos y, según manifestó en su cuaderno de reflexiones, decidió incorporar materiales audiovisuales además del módulo, el cual se vio enriquecido e integrado a su planificación. En sus comentarios expresó que hubiera querido hacer algo diferente, pero que los materiales que seleccionó fueron las mejores opciones que pudo encontrar.

La practicante seleccionó para su primera clase una canción de un artista norteamericano de fama internacional, y trabajó el audio y el video disponibles en YouTube. Según describió en la entrevista y en sus reflexiones, comprobó que el audio no lograba captar demasiado la atención de los alumnos, pero que el video con-

siguió involucrarlos en la temática y contribuyó a la comprensión y al trabajo posterior con la letra de la canción. El uso de material auténtico, si bien presentó una dificultad inicial en la escucha del audio, se enriqueció con el trabajo sobre el video y, como Cielo expresó en su cuaderno, los alumnos se mostraron impactados y sorprendidos, y participaron con mayor entusiasmo en las actividades que ella luego propuso. Si bien la selección de materiales no se orientó a relacionar la temática con aspectos locales, la practicante pudo despertar el interés de los alumnos a partir de los textos audiovisuales que eligió, tanto para la primera clase como para la tercera, en la cual los alumnos vieron y trabajaron un video relacionado con el ciclo del agua, grabado por una organización ambientalista con la colaboración de artistas internacionales. El material actuó como puente para introducir el aspecto gramatical y permitió abordar la temática y la actividad ofrecidas en el módulo con opciones más atractivas y motivadoras para los alumnos. La practicante expresó en sus reflexiones que su intención siempre fue trabajar desde el discurso, lo que explicaría su selección de materiales, aun cuando admitió que en algunas de las clases se desvió de dicho objetivo al enfocarse en contenidos lingüísticos algo más descontextualizados.

### **Temas abordados**

Emilia logró adaptar los temas que le asignaron al contexto de sus estudiantes, considerando las necesidades particulares del grupo, la edad, el entorno social y las competencias lingüísticas de sus aprendices. Uno de los temas gramaticales que la docente del curso le asignó fue el

segundo condicional. Si bien tuvo en cuenta la forma en que los alumnos trabajaban el contenido gramatical, con un foco primordial en la forma, la practicante, pensando en las necesidades de esos estudiantes, decidió abordar este tema desde una perspectiva más comunicativa. Luego de intercambiar opiniones con su tutora, creyó conveniente trabajar el contenido con énfasis en el significado y el uso, para asegurarse de que sus alumnos pudieran reconocer la forma gramatical y entenderla, aspirando a que pudieran producirla más adelante de manera natural luego de una exposición repetida y constante y, sobre todo, en contextos significativos para ellos. Al final de sus prácticas, por cierto, pudo comprobar que no estaba errada. Luego de exponer a los estudiantes al segundo condicional desde una perspectiva comunicativa, muchos de ellos lograron producirlo de forma acertada en posters que escribieron colaborativamente.

Emilia también tuvo en cuenta los intereses de sus alumnos al momento de elegir las temáticas a abordar. Dentro del tema “arte”, decidió dedicar una clase entera a trabajar con grafitti porque sabía que el grupo estaba interesado en el tema.

Si bien Cielo tuvo en cuenta los intereses de sus alumnos, no incluyó aspectos locales para abordar los contenidos a enseñar. De todas maneras, la temática que abordó se relaciona con problemáticas mundiales de las que todo ciudadano global del siglo XXI debe tomar conciencia. Recurrió a materiales auténticos para dar un marco más significativo al aspecto gramatical que debía presentar, que era el primer condicional. Intentó de esta forma valorar y enriquecer las competencias lingüísticas de los alumnos acercándolos al contenido desde discursos

reales, no adaptados. Si bien los videos y audios trabajados no presentaron una gran variedad de exponentes lingüísticos sobre la unidad asignada, ofrecieron un propósito comunicativo concreto para usarlos.

### **Conclusiones preliminares**

En cuanto al uso de distintos recursos lingüísticos en el aula, debemos tener en cuenta que la enseñanza del inglés se ha basado tradicionalmente en concepciones monolingües de los idiomas, en las que cada lenguaje se concebía por separado y “la interacción entre lenguajes se consideraba como algo perjudicial” (Portolés y Martí 2017: 64). Para evitar la contaminación entre los idiomas, la L1 se evitaba sin excepción en el aula de inglés como lengua extranjera. Bajo estas perspectivas, surgieron metodologías de enseñanza como el método directo, que suponía que los estudiantes de lenguas extranjeras podrían desarrollar las competencias lingüísticas de los hablantes nativos si en las clases se utilizaba solamente inglés (Auerbach 1993: 3). Metodologías posteriores consolidaron esta creencia, estableciendo que mientras mayor fuera la exposición al idioma extranjero, más rápido se aprendería dicho idioma. Al escuchar y usar inglés, los estudiantes lo internalizan y comienzan a pensar en ese idioma (ibíd.: 5). Así, las aulas de inglés se convirtieron en ese ámbito cerrado y exclusivo que proveía a sus aprendices de instancias para la exposición y la producción del idioma.

Estas tradiciones en la enseñanza de lenguas inevitablemente influyen en las cogniciones docentes. Algunos estudiantes y docentes pueden llegar a pensar que el uso del español en el aula

es un déficit en la enseñanza del ILE (Turnbull 2018: 120). La norma de utilizar solo inglés ha sido tan fuerte que los docentes pueden no confiar en sus propias prácticas y percibir esos momentos en los que usan la L1 como fallas en sus pedagogías, lo cual les genera culpa. En el caso de nuestras practicantes, aun cuando manifestaron expresamente el conflicto que esa norma les generaba, ambas lograron encontrar un equilibrio en el uso de las lenguas.

Recientemente se ha denominado *translanguaging* en el campo de la enseñanza de lenguas al acto de acceder a distintos recursos lingüísticos, o a modos variados de lo que antes se consideraba lenguajes autónomos, para maximizar el potencial comunicativo (García 2009: 140). El *translanguaging* posibilita explotar planificadamente todos los recursos de los estudiantes que acompañen el aprendizaje de otra lengua. Esta práctica permite la integración natural de todos los lenguajes del sistema lingüístico de los estudiantes cuando sea necesario, porque se considera que las personas no aprenden una lengua por separado, sino que adicionan esos recursos a un sistema lingüístico integrado (Turnbull 2018: 105). Bajo esta perspectiva, las lenguas no conforman entidades aisladas las unas de las otras. Los hablantes desarrollan competencias comunicativas que les permiten echar mano de distintos recursos lingüísticos para responder a las necesidades del contexto. Es interesante resaltar que, en el primer caso, Emilia reflexionó sobre su uso estratégico de la L1 en esa primera clase de sus prácticas. El uso estratégico, planificado y juicioso de la L1 se ha identificado como una herramienta social y cognitiva que facilita el aprendizaje del inglés (Turnbull 2018: 102), y Emilia jugó con esa estrategia para establecer

una buena relación con los estudiantes en ese contexto educativo específico. En el segundo caso, Cielo logró encontrar un equilibrio en el uso de los recursos lingüísticos de los alumnos, pero no sabemos si contaba con la L1 como un recurso que se podía explotar en ciertas ocasiones para acompañar el aprendizaje del inglés. En sus reflexiones finales sostuvo que se forzó a utilizar más y más inglés, lo cual puede indicar que la norma de usar solo ese idioma en las clases puede haber influenciado sus decisiones pedagógicas.

Ambas residentes lograron implementar materiales en sus clases con una mirada local, más cercana a sus estudiantes. Las practicantes diseñaron sus propios materiales, incluyendo personajes, lugares y opiniones locales, y adaptaron textos que encontraron en libros e Internet para enriquecer la propuesta de los materiales empleados por las docentes del curso. Si bien el uso de material de libros de texto fue muy reducido, no podemos afirmar que no estuvieron presentes en las clases de las practicantes. Los libros de texto, que son producidos y promocionados por editoriales de países de habla inglesa para el resto del mundo, representan la forma más visible de dominio y propagación del imperialismo cultural y lingüístico en el ámbito de la enseñanza del inglés. Estos libros tienen una relación directa con los métodos de enseñanza porque es a través de ellos que se conserva y reproduce un método en particular (Kumaravadivelu 2012). Si bien algunos de estos materiales presentan un acercamiento al contexto local donde son vendidos y usados, los libros siguen siendo controlados por los grupos hegemónicos en la enseñanza de idiomas. Como consecuencia de la conciencia política y

cultural creada por movimientos de reacción a los procesos de globalización, la industria central de los libros de texto ha estado tomando ciertas medidas tácticas destinadas a mantener su dominio. Actualmente, se están produciendo libros de texto globales con una variedad de complementos para satisfacer la demanda de un ajuste local (Gray 2002). Sin embargo, las estrategias creativas y las técnicas innovadoras de marketing enmascaran hábilmente el hecho de que los libros de texto globales siguen siendo controlados centralmente y continúan atendiendo a la preservación de la episteme del hablante nativo. No es casualidad que lo primero que hizo Emilia luego de saber cuáles eran los temas a enseñar haya sido recurrir a un libro de texto para encontrar material. Su reacción no es ajena a la realidad de muchos docentes de inglés en el país. Ya sea por practicidad o costumbre, muchos de ellos tienden a utilizar libros para la enseñanza de inglés en lugar de crear sus propios materiales. En algunos casos, ni siquiera buscan en estos libros de textos materiales que les puedan servir, sino que eligen un libro para utilizar durante un período de enseñanza y escriben sus programas basándose en los contenidos que ese libro propone. Generalmente, los libros elegidos ni siquiera fueron pensados para alumnos de Argentina, mucho menos teniendo en cuenta la edad, el nivel de competencia lingüística, la realidad social y las necesidades particulares del grupo de alumnos.

Los temas abordados por las practicantes en sus clases estuvieron pensados desde una perspectiva consciente del contexto. Si bien las docentes de los cursos les asignaron el contenido, las practicantes supieron tomar decisiones de cómo abordarlos pensando en sus respectivos

grupos, la edad y competencias lingüísticas de sus alumnos, el entorno social y sus necesidades. Ambas pudieron seleccionar y diseñar materiales y actividades que ayudaran a sus alumnos a ser responsables de su propio aprendizaje, y que les permitieran conectar los contenidos con sus sentidos y emociones en el proceso (Tomlinson 2011).

## **Reflexiones**

El objetivo final de todo profesor de inglés es que sus alumnos aprendan a comunicarse en un mundo cada vez más globalizado. Es por eso que el foco en la disciplina hoy en día es el inglés como una lengua internacional. En Argentina, ya no se prepara a los alumnos para interactuar con hablantes nativos solamente, sino que el objetivo de las clases es proveer a los aprendices de competencias comunicativas que les permitan interactuar mundialmente con hablantes nativos y no-nativos del idioma. Teniendo en cuenta este objetivo, los alumnos deben prepararse desde su contexto local para interactuar con el resto del mundo, utilizando las herramientas que los docentes ponen a su disposición, como el uso de la L1 para una mejor comprensión de la lengua extranjera, la incorporación de materiales propios y de interés, y el abordaje de temas particulares de acuerdo a sus necesidades.

Al reconocer el valor de la lengua materna, de la cultura propia y de las formas de pensar y de conversar que nos caracterizan, proporcionando un andamiaje para el aprendizaje de otra lengua, podemos empoderar a los estudiantes y dar voz a su identidad local. Como advierte Auerbach (1993), las prácticas áulicas que son

aceptadas inconscientemente como algo natural e inevitable podrían ser en realidad actos inherentemente políticos que sirvan para mantener la posición de los participantes unos respecto de otros y ayuden a perpetuar relaciones de poder existentes. En este contexto, el docente necesita analizar reflexiva y críticamente las prácticas que se han repetido tradicionalmente, como el uso exclusivo de la lengua extranjera, y los recursos a su disposición, en especial los que propone la industria editorial. Los docentes deben plantearse si en verdad se proponen construir saberes en los que el qué y el cómo se piensa y se enseña se alejen de condicionamientos impuestos por la cultura hegemónica, y se acerquen a la realidad de los contextos en los que aprende la lengua extranjera. Bauer (2007) sostiene que los idiomas, como parte de una cultura, funcionan adecuadamente en su propio contexto, pero no siempre en otro, por lo que hay palabras imposibles de traducir en otra lengua, o conceptos a los que solo es posible hacer referencia desde la propia. Por ello llama la atención sobre los aportes inesperados que podrían surgir al compararse los significados de una misma palabra en lenguas diferentes.

De la misma manera, para contribuir con el aprendizaje del idioma, los materiales seleccionados deben reflejar las experiencias vividas que los profesores y estudiantes desean traer al aula. Debido a que los libros de texto producidos globalmente conllevan ideologías metodológicas y culturales, sería necesario diseñar materiales complementarios sensibles al contexto. Kumaravadivelu (2012) sugiere que los libros de texto deben ser escritos y producidos por profesionales locales. Un primer paso sería que los maestros y profesores diseñen y usen en sus

clases materiales “suplementarios” y los produzcan cada vez más sistemáticamente, lo que podría allanar el camino para producir libros de texto generados por docentes y, de ese modo, finalmente, romper la dependencia epistémica de libros diseñados por los grupos dominantes en la enseñanza de idiomas. Para ello, sería necesaria una capacitación sistemática, a fin de que los docentes pudieran hacer un trabajo profesional y satisfactorio. La revolución de la información que han generado periódicos digitales, blogs, Twitter, YouTube, Facebook y otras formas de redes sociales es una fuente valiosa que puede ser explotada para diseñar materiales de estudio. La selección de materiales depende de las decisiones previas sobre el contenido a enseñar. Los contenidos lingüísticos y los contextos temáticos deben nacer de los intereses y las necesidades locales.

A modo de conclusión, consideramos que resultaría interesante reestructurar los programas existentes de formación docente para ayudar a los futuros profesionales a desarrollar el conocimiento y la habilidad necesarios para convertirse en productores, no solo consumidores, de conocimiento pedagógico (Kumaravadivelu 2016). Esto también implica desarrollar su capacidad para monitorear sistemáticamente sus propios actos de enseñanza con el fin de garantizar un desarrollo continuo y profesional.

En primer lugar, es fundamental que, tanto desde la formación docente como desde la práctica misma, se intente descolonizar nuestras mentes de los discursos monolingües y reflexionar críticamente sobre las creencias que tanto docentes como estudiantes tenemos sobre el uso de la L1 y la lengua extranjera en las prácticas docentes (Escobar y Dillard-Paltrineri

2015: 310). Para lograrlo y hacer un buen uso del *translanguaging* como herramienta pedagógica, que vaya más allá de usarla como andamiaje cuando los estudiantes enfrentan dificultades para entender el inglés, los futuros docentes necesitan una guía adecuada (Portolés y Martí 2017: 74). El desafío ahora se encuentra en adaptar los programas de formación docente para que los practicantes no solo reflexionen sobre estos mandatos de uso exclusivo del inglés que generan sentimientos de culpa y vergüenza cuando no se los cumple, sino para que también puedan desarrollar prácticas para un uso apropiado, planificado y estratégico de la L1. En cuanto a la selección de recursos y las temáticas abordadas en clase, sería beneficioso incluir un curso básico sobre producción de materiales en los programas de formación, y talleres prácticos para docentes en ejercicio que faciliten el desarrollo del conocimiento, la habilidad y la disposición para producir materiales educativos.

Kumaravadivelu (2016) también propone realizar una investigación proactiva, en lugar de reactiva, con el fin de reducir la dependencia exhaustiva y exclusiva de los sistemas de conocimiento provenientes de los países de habla inglesa. A diferencia de la investigación reactiva, que se limita principalmente a probar y aplicar los saberes recibidos, la investigación proactiva implica prestar atención a las exigencias locales de aprendizaje y enseñanza, identificar preguntas investigables, producir conocimiento original y someterlo a una verificación adicional. Por eso, el presente trabajo intenta identificar problemáticas e interrogantes surgidos de experiencias locales de aprendizaje y de prácticas docentes, y así contribuir a la producción de conocimientos y al desarrollo de recursos didácti-

cos conectados con los intereses y necesidades de nuestra región.

## Referencias

- Auerbach, Elsa Roberts (1993): "Reexamining English Only in the ESL Classroom". En: *Tesol Quarterly*, 27(1), pp. 1-18.
- Bauer, Francisco (2007): *Aportes para descolonizar el saber eurocentrista*. Córdoba: La Cañada.
- Borg, Simon (2003): "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do". En: *Language Teaching*, 36(02), pp. 81-109.
- Escobar, Christian Fallas / Elizabeth Dillard-Paltrineri (2015): "Professors' and Students' Conflicting Beliefs about Translanguaging in the EFL Classroom: Dismantling the Monolingual Bias". En: *Revista de Lenguas Modernas*, 23, pp. 301-328.
- García, Ofelia (2009): "Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st century". En: Skutnabb-Kangas, Tove / Robert Phillipson / Ajit K. Mohanty / Minati Panda (eds.): *Social Justice Through Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 140-158.
- Graddol, David (2006): *English Next*. Londres: British Council.
- Gray, John (2002): "The global coursebook in English Language Teaching". En: Block, David / Deborah Cameron (Eds.): *Globalization and Language Teaching*. Londres: Routledge, pp. 151-167.
- Kumaravadivelu, Bala (2012): "Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break" En: Alsagoff, Lubna / Willy Renandya /

- Guangwei Hu / Sandra Lee McKay (eds.): *Teaching English as an International Language: Principles and Practices*. Nueva York: Routledge, pp. 9-27.
- Kumaravadivelu, Bala (2016): "The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act?" En: *Tesol Quarterly*, 50(1), pp. 66-85.
- Lester, Mark (1978): "International English and Language Variation". En: *English as an International Language (ELT Docs)*. Londres: British Council, pp. 6-14.
- Nayar, P. Bhaskaran (1997): "ESL/EFL Dichotomy Today: Language Politics or Pragmatics?". En: *Tesol Quarterly*, 31(1), pp. 9-37.
- Portolés, Laura/Otilia Martí(2017): "Translanguaging as a teaching resource in early language learning of English as an additional language (EAL)". En: *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(1), pp. 61-77.
- Regueira, Ana Lía / Alejandra del Potro / Andrea Di Virgilio (2018): "Conceptualizaciones de contextos pedagógicos: ¿cómo afectan al uso del inglés en el aula?". En: *Lenguas Vivas*, 14, pp. 10-22.
- Teixeira, Annalisa / Rebecca Pozzi (2014): "Introducing English as an International Language in the Inner-Circle Classroom: Exploring World Englishes". En: *The CATESOL Journal*, 26(1), pp. 50-59.
- Tomlinson, Brian (ed.) (2011): *Materials Development in Language Teaching*. 2da. ed. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 433-436.
- Turnbull, Blake (2018): "Is There a Potential for a Translanguaging Approach to English Education in Japan? Perspectives of Tertiary Learners and Teachers". En: *JALT Journal*, 40(2), pp. 101-134.

Las autoras son profesoras del Área de Formación Docente del Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata e investigadoras miembros del grupo de investigación *Cuestiones del Lenguaje*.

# Contrainformación, rabia y consciencia

## La red Contra Info y sus traductorxs anarquistas

Julieta Campos

IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"

[julietacamposm@gmail.com](mailto:julietacamposm@gmail.com)

**Resumen.** El trabajo toma como objeto de estudio una red de traducción militante y las figuras traductoras que colaboran en ella.

En principio, se hizo un abordaje sucinto del activismo social en la actualidad, en tanto manifestaciones que hacen uso de Internet como una herramienta de importancia para llegar a un público mayor. En este contexto, las organizaciones que agrupan un número grande de personas alrededor del mundo requieren, para expresar sus reclamos, de una mínima variedad de lenguas. Aquí es donde ingresan las redes de traductorxs. Entre algunas de las más conocidas a nivel global, la red abolicionista Contra Info se destaca no por su renombre –ya que este tipo de redes anarquistas, comunitarias, mundiales, desafiantes al sistema capitalista no suelen siquiera ser citadas en la bibliografía consultada–, sino por su estructura interna y por el caudal de material de traducción que ofrece al análisis.

En particular, nos interesó indagar en la figura de quienes traducen para una red acrática, aparentemente horizontal, cuyos mensajes desafían el orden establecido. ¿De quiénes se trata? ¿Puede identificárselxs? ¿Son reconocidxs en el interior de la red o aparecen como figuras invisibilizadas? ¿Cuál es el aporte de la traducción al proyecto de estas redes?

Para dar respuesta a estos interrogantes, analizamos un corpus bilingüe castellano<>francés con el propósito de investigar desde la textualidad de la red (en operaciones de traducción, notas de lx traductxr, etc.) cualquier indicio que dé cuenta de su presencia como colaboradxr. A partir de los datos recabados, llegamos a la conclusión de que lx traductxr de Contra Info es (in)visible en la medida en que su identidad en la red no está declarada, pero su presencia en ella es innegable. La traducción, por su lado, sería la piedra basal del proyecto.

**Palabras clave:** ciberactivismo | invisibilidad | traducción militante

## Introducción

A partir de las últimas décadas, Internet se ha convertido cada vez más en una herramienta necesaria para relacionarnos con lxs demás, incluso para constituirnos a nosotrxs mismxs como individuos en la sociedad –en particular, con el desarrollo de las redes sociales–, y también para ser protagonistas de una segunda vida, la virtual.

Pero en Internet también se trasciende la esfera de lo personal y el sistema, en parte restringido, de las redes sociales. En ella también se crean y desarrollan agrupaciones con numerosos miembros dispersxs por el mundo, reunidxs por una causa puntual. Estos movimientos virtuales, en muchas ocasiones, consiguen sus propósitos mediante la colaboración comunitaria a través de la Web.

Nuestro interés es centrarnos en las redes de traductorxs, cuya finalidad principal es aprovechar los medios que ofrece Internet, así como los conocimientos y la disposición de traductorxs de todo el mundo, para alcanzar sus objetivos sociales. Caracterizaremos estas redes a partir de los ejemplos de Babels, Tlaxcala y Translations for Progress, ya que funcionan, a nuestro entender, a modo de movimientos sociales modernos. Luego nos enfocaremos en una red de traductorxs en particular: Contra Info, que

presenta una propuesta similar a las anteriores, pero que se fundamenta en el anarquismo, algo que deja su huella en los textos originales y en sus traducciones.

La historia de las últimas décadas en materia de activismo social casi no puede desligarse de la participación de Internet, un fenómeno que algunxs autorxs denominan “net activismo” (Santaella 2014). Por ejemplo, en situaciones de guerra, y más aún cuando los medios hegemónicos transmiten una sola interpretación de la realidad, agrupaciones como Translators and Interpreters Peace Network surgen como respuesta por parte de traductorxs e intérpretes reunidxs en torno a una postura política determinada y al compromiso de difundir otra versión de los hechos (Gambier 2007).

Las redes de traductorxs suelen reunir determinadas condiciones: pluralidad de idiomas; en ocasiones, una cierta lucha contra las lenguas colonizadoras; temas de interés social global. Sin embargo, de lxs traductorxs habitualmente solo se pide conocer un par de lenguas o más (e incluso, en ocasiones, una sola basta, ya que se pueden prestar servicios unilingües), y no necesariamente que las dominen. En general, se presupone que lxs traductorxs están de acuerdo con la línea ideológica de la red y que aceptan no ser autorxs necesariamente visibles de sus traduc-

ciones, en pos de contribuir a la causa. En este contexto, y volviendo a la red Contra Info, nos preguntamos: ¿cómo funciona una red de traductorxs declarada anarquista? ¿Qué la distingue de las otras? Y, en definitiva: ¿cuál es la figura de lx traductorx anarquista, antisistema pero miembro de una sociedad virtual y estructurada?

Estas inquietudes nos llevarán a estudiar de manera sucinta las redes más convencionales, que tomamos como ejemplo para compararlas luego con la red Contra Info, con el propósito de dilucidar la figura de lx traductorx anarquista que en ella se presenta, situada entre la invisibilidad y su mostración en los textos que produce.

Nos apoyaremos en un trabajo de Yves Gambier (2007), en el que el autor estudió diez redes de traductorxs benéfics<sup>1</sup> con miras a determinar sus objetivos generales –el común denominador es la transmisión de hechos sociales de poca difusión–, así como aspectos particulares de cada una, por ejemplo, algunas redes tienen una tendencia más bien política y otras, mercantilista. A la vez, el activismo en la Web ha sido objeto de numerosos trabajos, entre los cuales destacamos y retomamos uno de Lúcia Santaella (2014). Por último, para establecer la figura de lx traductorx anarquista, aprovecharemos el concepto de ética humana en la traducción, de Sathya Rao (2004).

Basándonos en estas lecturas y en un análisis

---

1 De acuerdo con la clasificación de Gambier, estxs traductorxs serían “benéfics” (*bénévoles*, en el original) y no solo “voluntarixs”, en la medida en que su colaboración se relaciona con la ayuda desinteresada ante una necesidad y no solamente con el trabajo que se ofrece de manera no obligatoria.

comparativo y estructural, nos proponemos descubrir qué define a lx traductorx de Contra Info y en qué se diferencia de lx de las otras redes de traductorxs en línea. Entendemos *a priori* que se trata de una persona anarquista o que adhiere en mayor o menor medida al anarquismo, que acepta hacer un borramiento de su nombre en un pacto solidario y con un gesto político, y que es en ese acto donde precisamente se visibiliza.

Comenzaremos nuestro análisis con la observación de las tres redes Babels, Tlaxcala y Translations for Progress. Esta exploración nos permitirá dar cuenta de los puntos en común y de aquello en lo que difieren con respecto a Contra Info, para luego identificar la especificidad de esta última. Finalmente, abordaremos la figura de lx traductorx de Contra Info y procuraremos definirlo en base a la teoría y al análisis mencionados.

## 1. Traductorxs del mundo, reúnanse

Las redes de traductorxs en línea nacieron, en general, como respuesta a la poca difusión de asuntos sociales a nivel global y a la escasa diversidad lingüística que estos logran alcanzar, ya sea porque las ONG encargadas de organizar campañas mundiales como los Foros Sociales no cuentan con el presupuesto suficiente para contratar traductorxs de lenguas no coloniales, o porque los medios hegemónicos no habilitan la difusión de otras versiones de la realidad (en el caso de las guerras, por ejemplo). Por esta razón, traductorxs, intérpretes y personas interesadas en la lengua y la comunicación, sobre todo, se organizaron para formar estas redes. Así nacieron, por ejemplo, Babels, Tlaxcala y Translations for Progress.

Nos interesamos en estas tres redes, si bien no son las más antiguas (también podemos citar a ECOS y Traducciones sin Fronteras, en sus versiones en inglés, francés y gallego), por su renombre, tal es el caso de Babels, o porque siguen activas, como las últimas dos. En particular, son de nuestro interés sus propuestas y la estructura que presentan sus sitios web. Contra Info, por su lado, comparte el objetivo primordial de comunicar situaciones y hechos que no encuentran difusión en los grandes medios pero que pueden alcanzarla mediante la Web y a través de personas que donan su tiempo y trabajo para este fin.

## 2. Redes convencionales de traductorxs

En este apartado, describiremos los puntos más sobresalientes, a nuestro entender, de las redes mencionadas.

**Babels:** nació en 2002 y en su sitio presenta convocatorias de traductorxs y comunicados hasta 2016. Trabaja con 15 lenguas, entre las que se cuentan el catalán, el croata, el húngaro, el letón y el neerlandés, lo cual concuerda con su propuesta de reivindicar el derecho a poder expresarse en la mayor cantidad de lenguas posible. Para participar como voluntarix (traductorx, intérprete, organizadorx, etc.) se requiere llenar un formulario de inscripción.

Por otro lado, para conocer la propuesta de Babels, el sitio ofrece sus protocolos (de comunicación, de uso de la base de datos y de las listas de correo internas). Además, se encuentra disponible una carta –suerte de manifiesto– en la que se detallan los objetivos de la red, su naturaleza y su definición. En efecto, más allá de ser una red, se plantea como un “actor social”,

un “laboratorio”, una “fuerza de proposición” y un “espacio de encuentro”.

En cuanto a la convocatoria de lxs traductorxs, y sobre todo cuando se lxs recluta para un evento en particular, como es habitual, resulta relevante que lxs traductorxs viva cerca de donde se llevará a cabo el evento, a efectos de abaratar costos. El nivel profesional de lxs traductorxs no es excluyente, aunque se espera el mejor rendimiento de cada unx. La red ofrece glosarios, DVD didácticos y material sobre interpretación, además de foros y chats en línea para aunar la voluntad de lxs interesadxs en un trabajo de calidad.

Es de mencionar que ni la cantidad ni el nombre de lxs traductorxs que aportan su trabajo a la red están publicados, por lo cual no son visibles para lxs visitantes de la Web, y también que la mayoría de los contenidos que en ella se ofrecen para lxs traductorxs e intérpretes recién son accesibles a partir de que unx se inscribe como voluntarix.

**Tlaxcala:** esta red de origen hispano se encuentra activa desde 2005 y trabaja con quince lenguas, entre las que se encuentran el árabe, el tamazight, el turco y el esperanto. De modo similar a Babels, Tlaxcala propone en su manifiesto combatir la hegemonía de ciertas lenguas, sobre todo del inglés, excepto cuando el mensaje en esta lengua no es difundido en los canales más amplios de comunicación. Las secciones que presenta la red abarcan extensas zonas geográficas, como África, Latinoamérica (o, como ellxs la prefieren denominar, Abya Yala), Europa, así como territorios conflictivos, tal es el caso de Palestina. El enfoque de Tlaxcala está puesto en los asuntos sociales, económicos y políticos de mayor relevancia y urgencia a ni-

vel local y global. Por otro lado, el sitio ofrece una galería de imágenes que hacen referencia a la actualidad en estos ámbitos (algunas caricaturas guardan similitud con las de la famosa revista francesa *Charlie Hebdo*).

Es interesante destacar el hecho de que lxs traductorxs de esta red están visibles en los textos que traducen y en un enlace llamado “biblioteca de traductores” (también hay una de autorxs y otra de editorxs). En esta biblioteca aparecen listados los nombres y apellidos de lxs traductorxs voluntarixs con una foto ilustrativa. Al abrir el enlace aparece su perfil o biografía, en ocasiones, con los trabajos que hicieron para la red. En este caso, el acceso que se tiene a lxs traductorxs que nutren y, en definitiva, son la razón de ser de la Web es mucho más directo.

Para ser miembrx, ya sea como autorx o traductorx, basta con enviar un correo electrónico con un mensaje de presentación con el fin de ser contactadx.

**Translations for Progress:** esta red se encuentra activa desde 2005 y se enfoca especialmente en la traducción de proyectos de interés social para las más variadas organizaciones. El sitio está traducido al castellano, francés, inglés, ruso, japonés y chino, y acepta actualmente una lista de 426 lenguas.

Lxs traductorxs que se convocan pueden ser profesionales o estudiantes. De hecho, la red invita a la participación de lxs estudiantes con el fin de que la experiencia de colaborar en un proyecto de carácter social y benéfico sirva como un campo de experiencia y estudio. A estos fines, el sitio ofrece una serie de enlaces a diccionarios y traductores en línea, cursos de idioma y proyectos relacionados.

En la sección de preguntas habituales, la red

admite que, si bien la propuesta es traducir textos exentos de intereses puramente particulares (como los negocios de una empresa), aceptan encargos de traducción para campañas políticas o sindicales, siempre que se relacionen en algún punto con el interés público. Por otro lado, lxs traductorxs pueden percibir pagos por parte de las organizaciones, pero se prefiere que ese tipo de arreglos quede por fuera de la red.

En cuanto a la selección de traductorxs, estxs se inscriben en la red a través de un formulario simple, en el que se puede cargar el currículum vitae, tras la aceptación de los términos y condiciones. Las organizaciones que solicitan traducciones no están obligadas a demostrar que no tienen fines de lucro; se espera más bien de ellas que cumplan con esta condición. Sin necesidad de inscribirse, puede visualizarse la base de datos con la lista actualizada de organizaciones, traductorxs y correctorxs en línea (además de las tareas de traducción disponibles).

### **3. Contra Info. Red traductora de contrainformación**

La red objeto de nuestro estudio nació en 2010, durante la guerra social que vivió Grecia, y luego extendió sus horizontes –con el rechazo de las barreras territoriales– a todo el mundo y a través de la Web.

El sitio está disponible en trece lenguas: ruso, inglés, español, italiano, francés, catalán, alemán, portugués, serbocroata, turco, holandés, sueco y árabe. En la mayoría de los idiomas, los archivos están disponibles desde mediados de 2010; en otros, desde 2011 (sobre todo los de lenguas como el árabe, turco o serbocroata); y en catalán, desde 2012. Para los efectos de

nuestra investigación, nos ceñiremos al contenido de la red en los idiomas castellano y francés, ya que son los de nuestro conocimiento.

Los artículos publicados van desde comunicados de acción directa, cartas abiertas de presxs anarquistas, entrevistas e invitaciones a charlas, hasta actividades autogestivas, ya sea en una sola lengua, o con sus respectivas traducciones. En efecto, no siempre hay traducciones disponibles para cada texto y, de haberlas, no suelen superar las tres lenguas (generalmente, son traducciones al castellano, inglés, griego, francés, italiano o alemán). Por otro lado, los enlaces para encontrar las versiones originales suelen remitir a otras redes de contrainformación.

Cada texto reivindica algún tipo de lucha libertaria, ya sea humana, animal o de la tierra. El objetivo principal de Contra Info es transmitir este material que no encuentra difusión en los canales habituales de comunicación. Además, se plantea como un “nodo internacional multilingüe de contrainformación” y se retroalimenta de otras redes similares que también enfatizan este objetivo primario de pertenecer todxs a una misma lucha y de rechazar cualquier tipo de lucro.

El material de Contra Info se obtiene a partir de la colaboración de las personas que acceden a la red mediante un correo electrónico. Se puede enviar material original u ofrecer servicios de traducción. De hecho, se promueve que quien lo desee envíe material original o traducciones en cualquiera de las lenguas disponibles. En principio, el contenido no es discutido, aunque se pretende que no sea “funcional al sistema”.

Luego de haber visto *grosso modo* estas cuatro redes de traductorxs, podemos observar los puntos principales en los que se asimilan y diferencian.

En su trabajo, Gambier (2007: 669) clasifica como sigue las diez redes que analiza: aquellas que manifiestan tener un compromiso político fuerte y que conciben la traducción e interpretación como actos posibles que sirven a la resistencia y a la lucha (entre estas se encuentran Tlaxcala y Babels); otras, entre las que se encuentra Translations for Progress, que manifiestan un carácter humanitario e idealista, pero en las que no se puede establecer una comunidad de valores compartidos, ya que sus convicciones no se explicitan de manera precisa; por último, otras redes en las que Gambier advierte una visión liberal, que encuentra en la traducción solidaria un simple gesto de caridad o beneficencia.

Las categorías de Gambier nos permiten notar que Contra Info presenta, como Tlaxcala y Babels, un compromiso político fuerte, pero que, a diferencia de la primera, defiende una ideología muy particular, que promueve acciones directas como la destrucción de la propiedad pública o privada, o la liberación de sujetxs confinadxs, es decir que se coloca en una situación de desobediencia civil manifiesta, algo que Tlaxcala –también de perfil revolucionario– maneja desde una visión más conciliadora. Se puede suponer que por esta razón Tlaxcala corre menos riesgos al publicar los nombres de lxs autorxs y traductorxs que participan en la red.

En el caso de Babels, la diferencia también radica en el área de trabajo que le interesa cubrir. Babels se enfoca en la participación en los Foros Sociales y es, en general, funcional a su organización (salvo, por ejemplo, cuando se negó a participar del Foro Social Mundial de 2016 porque el Foro, entre otras cosas, no acordaba con la propuesta de pluralidad lingüística que promueve la red). La estructura misma de Babels difiere

de Contra Info, aunque ambas son redes de traducción, en que la primera se enfoca en trabajos colectivos que implican una gran organización y logística y una disposición jerárquica, mientras que la segunda cuenta con la colaboración anónima y descentralizada de traductorxs de todo el mundo, sin selección previa.

Por último, el carácter humanista e idealista de Translations for Progress se asimila en parte al de Contra Info, salvo que esta última entiende que la paz, la solidaridad, la empatía pueden –y deben, también– alcanzarse mediante la destrucción de las prisiones físicas y virtuales que instala el sistema. Translations for Progress, por otro lado, acepta encargos de traducción para campañas políticas y no prohíbe cobrar por los servicios brindados, algo que Contra Info rechaza de manera rotunda en su manifiesto.

A partir de estos puntos en común y de diferencia entre las redes, podemos trazar con mayor precisión la especificidad que distingue a Contra Info.

#### **4. Antes, la plaza pública. Hoy, Internet**

En su artículo “Les politiques participatives dans les réseaux”, Santaella (2014) hace un breve recorrido por la historia de los movimientos sociales y su evolución, en particular, con la llegada de Internet en los años noventa. A la vez, reivindica las redes como fuerza de movilización, contra la crítica que han recibido –las redes sociales, sobre todo– de ser un modo de exhibicionismo narcisista.

En este contexto, retomando la red Contra Info, el movimiento social anarquista encontró un medio de difusión muy provechoso en Internet. Como mencionamos anteriormente, la

red nació en la crisis de 2010 en Grecia. De hecho, los archivos de ese año se concentran sobre todo en la situación de ese país y hacen referencia a la represión, los asesinatos, las huelgas, los proyectos autogestivos que tuvieron lugar en ese momento y cuya existencia difícilmente hubiese llegado a conocerse, sin la participación de Internet, en zonas muy alejadas de los acontecimientos.

La especificidad de redes de contrainformación como Contra Info es la de funcionar en base a la solidaridad en el trabajo y a la difusión, pilares defendidos en su manifiesto. En efecto, en el sitio en castellano, en la sección “contrainformación”, aparece el enlace a 15 sitios similares de Francia, México, Uruguay y España. También hay enlaces a 13 espacios, entre ellos, bibliotecas y centros sociales ocupados de países como Argentina, Chile y España. Además, hay 18 enlaces a revistas y fanzines de diversos países de habla hispana y 115 enlaces a sitios web de temáticas afines (como el veganismo). El sitio en francés difiere en número y categorías, pero también cuenta con numerosos enlaces que remiten a otros sitios similares.

En relación con la ideología propiamente dicha de la red, lxs miembrxs de Contra Info, en su manifiesto, se definen como “anarquistas, antiautoritarixs y libertarixs activxs en diferentes partes del mundo”. Asimismo, declaran que no se conciben como una organización ni como un grupo de afinidad política. Según sus propias palabras, la manera en que trabajan es autoorganizada y antijerárquica, y presentan a quienes consideran del bando “enemigo” como lxs “lacayos de la dominación” y “sirvientes del Poder”. Este manifiesto, con una carga ideológica innegable y de tono combativo, da a entender

que hay luchas que es necesario llevar a cabo y que los medios como la red (además de radios, ediciones en papel y otros soportes) son útiles para los fines de la liberación humana, animal y de la tierra. La firma “¡Rabia y conciencia!” termina de cerrar este discurso que se presenta como subversivo. Por otro lado, el uso del lenguaje inclusivo suma otro elemento a esta declaración con un posicionamiento ideológico particular y en concordancia con su rechazo a “las patrias y las matris”, su postura “contra el patriarcado, la religión y el tradicionalismo, contra el sistema tecno-industrial y la explotación, contra el Estado/Capital y la Ley”.

La red, pese a que invita a la pluralidad y a la libertad de expresión, cuenta con unas condiciones de publicación que resumen los puntos mencionados anteriormente, a saber:

- Se promueven las traducciones y textos originales anarquistas-antiautoritarios-libertarios, de grupos sociales oprimidos y que luchan por la emancipación social.
- No se acepta material funcional a la ideología dominante, con fines lucrativos o que vaya en contra de los principios de libertad y respeto que promueve la red. (Contra Info, condiciones de publicación).

Con el fin de acercarnos cada vez más a la figura de lx traductorx que colabora en Contra Info, pasaremos a continuación a analizar una serie de artículos.

## 5. Análisis del corpus (castellano/francés)

Para nuestro corpus, escogimos diez traducciones, cinco del francés al castellano y cinco del

castellano al francés, que fueron publicadas entre los años 2012 y 2018.

Los temas que tratan estos textos van desde la reivindicación de hechos vandálicos (contra un banco, un patrullero), a manifestaciones cuerpo a cuerpo con la policía, cartas de presidiarixs, crónicas carcelarias, etc. El tono general de los textos es informal; algunos son más coloquiales que otros. La importancia primordial parece estar puesta en que el texto sea comprensible, más allá de que sus autorxs –y traductorxs– opten por emplear registros más o menos informales. Fuera de lo que se menciona en las condiciones de publicación, no pareciera haber ninguna directiva particular con respecto a cómo *deben* ser redactados o traducidos los textos, directiva que podría recibirse, por ejemplo, luego de entrar en contacto con la red (nuestra observación es de tipo directa y no participante), lo que concuerda con las declaraciones del manifiesto sobre la libertad y el respeto.

La extensión de las traducciones de nuestro corpus es variada, entre las 200 y las 1500 palabras, aproximadamente, y los textos de la red en general comparten esta extensión, dependiendo del tema que se trate.

En las traducciones en ambas lenguas notamos algunos errores de tipeo, tipográficos, de concordancia u otros que suelen aparecer en textos no revisados. Pero más allá de estas observaciones, que son habituales en textos de estas características (escritos con fervor, rabia, desde la cárcel, traducidos quién sabe en qué circunstancias), y lejos de imponer una mirada prescriptiva, nos interesa observar sus rasgos generales para descubrir las figuras de autorx y traductorx, en particular, que de ellos se derivan e, idealmente, caracterizarlas. A estos fines,

el uso del lenguaje inclusivo es notorio y merece un examen aparte.

### 5.a. Todo/a/@/e/x/s en la lengua

Observamos el uso que se hace en la red del lenguaje inclusivo desde los primeros artículos publicados, tanto del castellano como del francés, y rastreamos que en castellano se lo utiliza en algunos de estos textos desde 2011 con las formas “a/o”, “@” y “x” (en algunos de los últimos comunicados, encontramos también la forma “e”, en palabras como “compañeres” y “asesinades”). Con el correr de los años se fue estableciendo la tendencia hacia la “x”, que aparece también en el manifiesto de 2015.

En los textos en francés, hallamos usos del lenguaje inclusivo desde 2010, cuando se hace referencia a las personas como *ceux et celles*, y también fue variando con el correr de los años a las formas “-e-” y “(e)” (como en *étudiant-e-s* y *prisonnier(e)s*), “E” (*compagnonEs*) o al pronombre *ielle(s)*, que fusiona los pronombres masculino y femenino (*il* y *elle*) en una sola expresión.

Podemos considerar que el uso del lenguaje inclusivo aporta un elemento más al discurso subversivo de Contra Info y de las personas que en ella colaboran. Si las acciones directas en la calle buscan revolucionar el estado de cosas para eliminar eventualmente todo rastro de dominación, ¿por qué no incluir también el lenguaje en el proyecto?

## 6. En busca de lx traductorx anarquista

Nos encontramos finalmente ante esta figura algo enigmática de nuestra red. La definimos así porque, según nuestra primera hipótesis, se tra-

ta de una persona cuya presencia es incontestable (de otro modo no podría existir el proyecto mismo de “red de traducción”), pero de quien no podemos encontrar rastros concretos (nombres, coordenadas) en los textos que traduce.

Es importante mencionar que la falta de firma con nombre y apellido de autorxs y traductorxs probablemente esté relacionada con la situación de vulnerabilidad a la que estarían expuestxs, ya que la mayoría de las actividades que se comunican en la red (no solo las ya llevadas a cabo, sino también aquellas a las que se invita a lx lectorx a participar) están al alcance de cualquier persona que acceda a ella.

Sin embargo, la falta de identificación de lxs traductorxs en particular es, a nuestro parecer, un tipo de borramiento que conforma uno de sus principales rasgos de (in)visibilidad. En este sentido, y de manera paradójica, también podemos rastrear la presencia de lxs traductorxs en su propio trabajo, en sus operaciones de traducción y en las notas de lx traductorx. Volveremos más adelante sobre este doble carácter.

Comencemos por las siglas. En francés es mucho más usual su empleo que en castellano, de manera que prestamos mayor atención a qué sucedía con las siglas en las traducciones a esta lengua y observamos que lxs traductorxs o bien las explicitan directamente o las explican entre paréntesis: “CRS” (Compagnies Républicaines de Sécurité) se tradujo como “los antidisturbios”; “SQ” (Sûreté du Québec) se tradujo como “SQ (Seguridad de Quebec, la policía provincial)”; “EPM” (Établissement pénitentiaire pour mineurs) se tradujo como “centro de detención juvenil”.

Este trabajo de explicar de qué se trata la sigla o de reemplazarla directamente con palabras

propias se reitera en otros momentos en los que pareciera ser necesario para lx traductorx algún tipo de explicación para lx lectorx en lengua castellana. Por ejemplo, observamos a modo de notas de lx traductorx en el propio texto: “Autolib (coches en alquiler perteneciendo a Bolloré)” y “framprix (cadena de supermercados francés ya saqueados y robados 3 veces desde el principio del movimiento)”, cuyas aclaraciones no están en el original posiblemente por suponerse de conocimiento de lx lectorx promedio. Por último, encontramos una nota al pie, señalada en el cuerpo del texto con un asterisco, en la que se ofrecen mayores detalles sobre un joven asesinado en París, desconocido probablemente para lx lectorx en castellano.

En las traducciones francesas también encontramos notas de lx traductorx. Una de ellas se encuentra al final del texto, señalizada entre corchetes, y ofrece la traducción de un grafiti. En otro de los textos, notamos que, cuatro días después de publicado el original, un usuario de nombre “Lobo” ofrece la traducción al francés en un comentario y dos días después se publica una traducción al francés de ese texto. No podemos determinar que se trate de esa versión, pero si se tratara del mismo texto, debió pasar por un proceso de corrección, ya que de un texto a otro (con la hipótesis de que se trata del mismo) vemos el cambio de *compas* a *camarades*, de *prisonnier(e)s* [prisionerxs] a *emprisonné-e-s* [apresadx], y de *détenu(e)s* [detenidx] a *enfermé-e-s* [encerradx], por ejemplo, que modifica el punto de vista discursivo y lo coloca en el de una víctima.

Por último, encontramos otras dos notas que consideramos apropiado transcribir, ya que es donde mejor pudimos observar la presencia

de lx traductorx, incluso desde su enunciación en primera persona:

NdT 1: Rodriguista, en referencia a Gustavo Rodríguez. Como siempre me parece difícil definir a las personas, prefiero poner un enlace con una entrevista con el compañero que hizo el diario Conspiración Ácrata: <https://server.nostate.net/325-new/html/wp-content/uploads/2014/04/dialoguesgustavorodriguez.pdf>

NdT 2: Para las/los que leen en italiano, acá encontrarán una selección de comunicados de ataques que salieron en México entre 2014 y 2015, firmados COFIAA (Comando Feminista Informal de Acción Antiautoritaria): <https://anarcoqueer.files.wordpress.com/2016/02/cofiaa.pdf> o si no acá pueden leerse los comunicados en castellano: <https://es-contrainfo.espiv.net/tag/cofiaa/> (Contra Info, junio de 2018).

En la primera nota lx traductorx aparece desde una subjetividad manifiesta y, tanto en esta como en la siguiente, muestra un gesto de solidaridad con respecto a la lectura que puede seguir haciéndose de temas relacionados.

Todas estas formas que encuentran lxs traductorxs para colocar su voz en el texto o paratexto son modos posibles de demostrar que no solo existen sino que también participan activamente en sus traducciones y que tienen interés en hacerse entender.

Sathya Rao (2004), en su trabajo sobre la condición de invisibilidad de lx traductorx y –a su entender– la necesaria y consecuente revisión de la ética en traducción, sitúa dos polos: 1) la invisibilidad de lx traductorx, ya trabajada

por Lawrence Venuti,<sup>2</sup> y 2) el exceso de visibilidad (política) de lx traductor.

Entre estos polos, para Rao, el compromiso inherente a lx traductxr pasa más por repensar el estatuto de su invisibilidad que por hacerse visible a toda costa. Para lograrlo, recupera la noción de ética en traducción, introducida por autores como Schleiermacher y retomada por otrxs como Gouanvic,<sup>3</sup> y trabaja el concepto de “ética ‘humana’ de la traducción”. Rao entiende que en esta época en que lx traductorx asume más que nunca sus elecciones de traducción, se involucra de manera política en su trabajo y también se dedica a la teoría en traducción, una ética como la que ella propone toma en consideración los espacios de participación más amplios de los que dispone lx traductxr –y que resultan útiles y necesarios de ocupar– a la vez que considera indispensable sustraerse de manera reflexiva de su trabajo –rechazando alguna propuesta de traducción o tomándose tiempos para sí al trabajar en un encargo, por ejemplo– para permitir que el distanciamiento lx sitúe con otra mirada frente al texto.

Volviendo a nuestrx traductorx de Contra Info, *a priori* se pensaría que, por la ausencia de su nombre en su obra, se trata de unx traductorx invisible, pero, por otro lado, es el trabajo continuo de esta figura en estos ocho años lo que permitió la supervivencia de la red (sin

mencionar la libertad que tiene, en principio, para tomar decisiones sobre los textos).

### **Conclusiones. La presencia constructora de la traducción**

A partir de nuestro análisis y de las lecturas presentadas, entendemos que para poder abarcar la figura de lx traductorx anarquista de Contra Info, debemos dividirla en dos grandes dimensiones: su (semi)ausencia en lo escrito y su presencia en la acción conjunta.

Pero antes de hacerlo, quisiéramos mencionar que la red donde estx traductorx ejerce su función benéfica y política es también un marco particular de acción. El primer análisis que hicimos de las redes Babels, Tlaxcala y Translations for Progress nos permitió percibir las características que hacen a una red de traductorxs y cuya naturaleza principal se mantiene como común denominador, aunque los intereses particulares puedan variar, como hemos visto. Las redes de contrainformación, entre ellas Contra Info, comparten otras características y se basan en un principio abolicionista<sup>4</sup> y combativo. En este contexto, las personas que en ellas participan tienen restricciones que son ajenas a las de otras redes de traductorxs, donde su integridad física o moral no corre peligro o, al menos, solo lo haría de modo excepcional.

---

2 Cf. *The Translator's Invisibility*, 1995.

3 Cf. Gouanvic, Jean-Marc (2001): “Ethos, éthique et traduction: vers une communauté de destin dans les cultures”. En: *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, 14, 2, pp. 31-47.

---

4 El abolicionismo en este contexto se entiende como un movimiento contrario tanto a las diferencias entre las personas cuando unas se consideran superiores a otras (racismo, sexismo, xenofobia, etc.), como a los privilegios de que gozan los humanos sobre los animales no humanos (antropocentrismo).

Para el caso específico de Contra Info, indicadores como la falta de una firma, de un foro, un chat interno, un espacio puntual donde lx traductorx explicita, donde sea posible o pertinente cualquier opinión relativa a la traducción, al texto original, a las lenguas, etcétera, llevan a pensar de manera más o menos directa en su inexistencia. Frente a esto, podemos alegar lo mencionado líneas más arriba: que lxs traductorxs (así como lxs autorxs) de Contra Info estarían muy expuestxs si colocaran algunos de sus datos personales (nótese también que los rostros de lxs activistxs fotografiadxs siempre están protegidos), por lo que esta ausencia puede entenderse como un modo de protección legal. Por otro lado, al ser anarquistas o simpatizantes de la anarquía (nuestra hipótesis inicial, que no fue refutada por los datos recabados), resulta lógico que prefieran quedarse detrás del nombre de la red o de una agrupación para reivindicar su lucha dentro de un grupo (horizontal) y no de manera individual.

La otra dimensión, la presencia en la acción conjunta, podemos determinarla en datos concretos, como la amplia cantidad de sitios y enlaces relacionados, así como las trece lenguas de comunicación y traducción que tiene la red. Estos indicadores revelan la factibilidad de la organización internacional, colectiva y solidaria que proclama ser Contra Info en su manifiesto. Al dejar de lado los intereses lucrativos y la competencia profesional de sus participantes,

Contra Info pareciera poder impulsar un mayor alcance de la red, mediante la cantidad de traducciones que ofrece periódicamente, y dar efectivamente una visibilidad mundial a las causas que publica.

Lx traductorx, en este gran proyecto, sería lx encargadx de fundar los cimientos y hacer posible la construcción de una red cada vez más amplia.

## Referencias

Gambier, Yves (2007): "Réseaux de traducteurs/interprètes bénévoles". En: *Meta*, 52, 4, pp. 658-672.

Rao, Sathya (2004): "Quelques considérations éthiques sur l'invisibilité du traducteur ou les vertus du silence en traduction". En: *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, 17, 2, pp. 13-25.

Santaella, Lúcia (2014): "Les politiques participatives dans les réseaux". En: *Sociétés*, 124, pp. 47-54.

## Fuentes

**Babels:** <<http://www.babels.org/>>

**Tlaxcala:** <<http://www.tlaxcala-int.org/>>

**Translations for Progress:** <<http://www.translationsforprogress.org/>>

**Contra Info** (páginas iniciales en castellano y francés): <<https://es-contrainfo.espiv.net/>> y <<https://fr-contrainfo.espiv.net/>>

**Julieta Campos** es Traductora en Francés (IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"), estudiante de la Maestría en Sociología de la Cultura y el Análisis Cultural (IDAES-UNSAM) y activista por los derechos de los animales no humanos. Esta investigación se llevó a cabo en el marco de la instancia curricular Seminario Permanente de Estudios de Traducción (SPET), cátedra Villalba.

# La traducción y sus discursos\*

Antoine Berman

**M**e propongo aquí analizar brevemente cuáles son los diferentes “discursos” sobre la traducción. Se tratará

---

\* Esta traducción se realizó inicialmente en el marco de la Residencia de Traducción del Traductorado en Francés en el año 2007, bajo la tutoría de la Dra. Patricia Willson y por solicitud de la materia Traductología, del Traductorado en Alemán. Presentamos esta nueva versión revisada por su autora, Lucía Dorin, y supervisada por la profesora Gabriela Villalba.

de presentar los que ya existen y de proponer otro. La pretensión de esta propuesta quedará atenuada, espero, por el hecho de que este “nuevo” discurso se arraiga en la tradicionalidad más tradicional. Guiaré esta reflexión a partir de un triple horizonte personal: como traduc-

---

Publicación original: “La traduction et ses discours”. En: *Meta*, 34, 4, mayo de 1989, pp. 672-679. Agradecemos a la revista *Meta* la autorización para publicar la presente traducción.

tor de varios campos y de varias lenguas, como “teórico” de la traducción que dicta seminarios en el Collège International de Philosophie y como miembro de un organismo gubernamental francés, el Commissariat Général de la Langue Française, que desarrolla en la actualidad una política de traducción.

### El discurso “tradicional” sobre la traducción

Por lo general, a los traductores no les gusta mucho hablar de “teoría”. Se conciben como intuitivos y artesanos. Y, sin embargo, ya desde el comienzo de la traducción occidental, la actividad traductora estuvo acompañada por un discurso-sobre-la-traducción. De este modo, tenemos a lo largo de los siglos (para citar solo los nombres más conocidos) los textos de Cicerón, San Jerónimo, Fray Luis de León, Lutero, Du Bellay, Dole, Rivarol, Herder, Humboldt, A. W. Schlegel, Goethe, Schleiermacher, Chateaubriand, Pushkin, Valéry, Benjamin, Pound, Armand Robin, Borges, Bonnefoy, Octavio Paz, etc. Este discurso es básicamente el de quienes traducen, aunque en cada época se ve incrementado por el de quienes no traducen, que no hace sino reflejarlo y repetirlo. A este discurso lo llamo “tradicional”. Tradicional, en dos sentidos. En primer lugar, nos llega desde el fondo de la tradición cultural occidental. En segundo lugar, pertenece a un mundo donde la traducción es considerada como uno de los pilares de la tradicionalidad, es decir, del modo de ser de los humanos, determinado por algo así como la tradición. *Traduzione tradizione*, dicen los italianos. Al unir pasado y presente, lo cercano y lo distante, la traducción siembra la cultura, percibida ella misma como un conjunto de tradiciones.

Este discurso tiene tres características. En principio, es *heteróclito*: unas veces analítico y descriptivo, otras prescriptivo, algunas veces lírico, otras especulativo, a veces polémico, pocas veces es “teórico” en el sentido moderno. De hecho, el primer texto “teórico” sobre la traducción probablemente sea el de Schleiermacher, *Sobre los diferentes métodos de traducir* (Berlín, 1821).<sup>1</sup>

Este discurso, luego, es de una *delgadez* sorprendente: pocos libros, una masa de notas, cartas, prefacios, etc., y si comparamos este corpus con el de otros textos “críticos” que la literatura ha producido sobre sí misma, desde *–grosso modo–* el Renacimiento, deberemos concluir que los traductores son muy parsimoniosos cuando hablan de su actividad. Todo sucede como si la traducción no se atreviera a afirmarse en un modo discursivo. No obstante, a pesar de la delgadez, este discurso es rico, muy rico, y debemos aprender a leerlo. A conocerlo, ya que todavía lo conocemos muy mal.

La tercera característica es la siguiente: este discurso tradicional está marcado por un *disenso*, el de los adeptos a la “letra” y los adeptos al “sentido”, y estos últimos son siempre mayoritarios. Este disenso (retomaremos esto) tiene por fundamento la doble potencialidad del traducir, y no “preferencias” sociales o subjetivas que podríamos tener sobre este tema.

Frente a este discurso tradicional, el siglo XX vio constituirse una multiplicidad de discursos

---

1 Véase mi traducción de este texto clave en *Les Tours de Babel*. Toulouse: Trans-Europ-Repress, 1985. [Hay traducción al español: *Sobre los diferentes métodos de traducir*. Madrid: Gredos, 2000]

nuevos sobre la traducción, que en ocasiones son discursos “objetivos” y, en ocasiones, discursos de “experiencia”. Veamos primero los discursos “objetivos”. Muchas veces son sectoriales (vinculados a disciplinas definidas), otras tantas generales (teorías generales de la traducción).

### Los discursos objetivos sectoriales

Son básicamente los de la lingüística, la poética (o semiótica) y la literatura comparada. Dejo de lado aquí los discursos sobre la traducción jurídica, técnica y oral (interpretación), por ser pragmáticos y, salvo algunas excepciones, estar aún muy poco sistematizados.<sup>2</sup>

Los análisis que la *lingüística* ha dedicado a la traducción son relativamente poco numerosos. Los más notables son los de Jakobson, Catford y Nida. En teoría, la lingüística afirma que la traducción es para ella un tema fundamental, una operación cuya posibilidad o –eventualmente– imposibilidad debe demostrar. Se trata, para la lingüística, *a priori*, de un fenómeno de interacción entre dos lenguas, que define formalizando el concepto común de traducción. Por eso llegamos a fórmulas como, en Jakobson, la “búsqueda de la equivalencia en la diferencia”. La lingüística da así una definición tan amplia y tan abstracta del traducir que omite casi por completo su dimensión escrita y textual, por no hablar de sus dimensiones culturales, históricas, etc. Todo esto parece remitir a cierto desinterés por un “objeto” que insiste en incluir dentro de su cam-

po de competencia, aunque la lingüística –por casualidad– haya provisto el marco categorial de los análisis semióticos y estilísticos de la traducción. ¿Por qué este desinterés? Convendría que nos preguntáramos por sus causas.

La *poética* considera la traducción como una forma de hipertexto o de metatexto. Así como la lingüística descuida la dimensión textual del traducir, la poética, por su parte, descuida su dimensión lingüística. Allí también constatamos un cierto desinterés, como es evidente en *Palimpsestos*, de Gérard Genette, cuyos análisis de la parodia, el pastiche y la imitación son mucho más profundos que los de la traducción. De este modo, la poética apenas inicia (siguiendo a Lotman) el estudio de las estructuras de traducibilidad y de traductividad de las obras literarias, sin hablar de la estructura textual de las propias traducciones.

La *literatura comparada*, que estudia las interacciones de los sistemas literarios, no podía a la larga descuidar la traducción. Con bastante retraso, ahora produce análisis sobre el lugar de esas interacciones en los corpora literarios. También allí encontramos, en el nivel del saber instituido, un creciente interés por la traducción, que parece faltar en los lingüistas y los “poeticólogos”. No obstante, la traducción no es, para esta disciplina, más que uno de los modos de interacción de los textos, y no puede abordar como tal el área de la traducción, que excede forzosamente lo “literario”, aun cuando se lo defina en sentido amplio.

### Los discursos generales

Se trata de lo que actualmente suelen llamar “teorías” de la traducción. Estas últimas tienen

---

2 Mencionemos, sin embargo, para la traducción técnica, los trabajos de Barbara Folkart y, para la traducción jurídica, los de Jean-Claude Gémard (Ottawa y Montreal).

una base doble: la hermenéutica de la comprensión del siglo XIX (como es el caso de Steiner) y la lingüística (como es el caso de Nida, Mounin, los rusos). Esto significa, en primer lugar, que estas teorías nunca son autónomas; que solo son una subparte de un conjunto más amplio. De este modo, Vinay y Dalbarnet encasillan el estudio de la traducción en la “lingüística aplicada”. En segundo lugar, estas teorías también parten de una definición apriorística de la traducción como “proceso de comunicación interlingüística”. A partir de allí, se esfuerzan por construir tipologías y, con una hermosa regularidad, llegan a propuestas de orden prescriptivo y metodológico. Muchas veces, al igual que los discursos sectoriales, surgen de especialistas que no son traductores: de allí, el famoso hiato entre los “teóricos” y los “prácticos”, en el que los segundos desprecian las “construcciones abstractas” de los primeros y estos últimos desprecian la empiricidad muda de los segundos. Pero ahí no está lo más importante, ya que estos discursos se basan en la presuposición de que se puede edificar una *teoría global y única del traducir*, se trate tanto de poesía, teatro, prosa literaria, filosofía, textos técnicos o jurídicos, como de lenguas vecinas o distantes, vivas o muertas, orales o escritas, comunes o dialectales, primeras traducciones o retraducciones, heterotraducciones o autotraducciones, etc. Descuidan el hecho de que el espacio de la traducción es irremediablemente plural, heterogéneo y no unificable. Por supuesto, recusan con razón el empirismo ingenuo de los traductores, para quienes no hay ningún discurso sobre su actividad que pueda sostenerse. Pero, ¿significa esto que podemos incluir dentro un único concepto –so pretexto de “cientificidad”– todos los modos de traduc-

ción? Y si logramos hacerlo, ¿en base a qué? ¿A qué precio?

Es verdad que, desde hace algunos años, se está desarrollando otro corpus teórico sobre la traducción: el representado por la llamada “escuela de Tel Aviv” (Even-Zohar, Gideon Toury) y todos aquellos que, un poco en todas partes, siguen sus ejes programáticos (como José Lambert en Lovaina). A las teorías clásicas, dogmáticas y prescriptivas, la “escuela de Tel Aviv” opone una teoría de la “literatura traducida” y del lugar de estas en los “polisistemas” literarios. Even Zohar y Toury se niegan a comenzar por un concepto apriorístico del traducir: se dedican a estudiar aquello que, en tal o cual sistema literario (y cultural), se plantea como “traducción”. De este modo, quieren evitar el escollo de la normatividad y constituir *una ciencia de lo traducido*, que también, por su parte, forme parte de una ciencia de todas las “transferencias” interculturales. No obstante, podemos preguntarnos si este saber puramente descriptivo de la traducción es en sí suficiente. Porque un saber de este tipo, si bien al mismo tiempo se escapa de la abstracción de las teorías clásicas, pone entre paréntesis la cuestión de la *verdad* de la traducción. Cuando decimos, por ejemplo, que las “verdaderas” traducciones son escasas, no partimos de un concepto dogmático del traducir, sino de una experiencia del traducir donde se trata de la verdad de la *relación con las obras*. El descriptivismo de la “escuela de Tel Aviv” –que permite la constitución de un rico corpus sobre toda la masa de lo “traducido” y sus determinaciones culturales– encuentra ahí su límite. Por tanto, sus presupuestos (como los de teorías anteriores) deben someterse a una crítica sistemática. Tal vez (retomaremos esto), la idea misma de una “teoría” de la traducción, aun-

que sea puramente descriptiva, es un engaño.<sup>3</sup> Esto, por supuesto, si tomamos el concepto de “teoría” en sentido estricto, tal como se presenta en el campo de las ciencias. No todo discurso articulado es teoría.

### Los discursos de experiencia

En el siglo XX, otros dos discursos abordan, apasionadamente, la traducción. De un modo que no es teórico sino, al menos, conceptual. El primero es el de la *filosofía*. Por una necesidad que depende del destino moderno de sus interrogaciones, a la filosofía le concierne muy de cerca la traducción, como vemos en Benjamin, Heidegger, Gadamer, Derrida, Serres y, dentro del campo del pensamiento llamado “analítico”, en Wittgenstein y Quine. Sin embargo, no se trata de una “filosofía de la traducción”, sino, lo que es más desconcertante, de un *entrelazamiento* del filosofar y del traducir. De esta manera, el pensamiento de Heidegger es en buena parte un trabajo-de-traducción.

El segundo es el del *psicoanálisis*. A este, la traducción le concierne doblemente. En primer lugar, porque está vinculado con un texto fundante, el de Freud, cuyo “destino de traducción” plantea problemas. En segundo lugar, porque el propio Freud definía algunas cuestiones a veces en términos de traducción, de *Übertragung*, de transferencia, que en alemán también signifi-

---

3 Quedaría además por ver si la teoría descriptiva no opera un regreso velado a la normatividad. Véase Annie Brisset: “Les théories de la traduction et le partage des champs discursifs: fonctionnalisme et caractérisation du littéraire”. En: *Neonelson*, Budapest, 1986.

ca “traducción”. No hay ni “psicoanálisis de la traducción”, ni “teoría psicoanalítica” de esta, sino un corpus creciente de reflexiones que se esfuerzan por profundizar el vínculo esencial entre el psicoanálisis y el traducir, en el marco de toda una meditación sobre el sujeto, el inconsciente, la lengua y la letra. Este corpus no puede ser ignorado, aunque su desarrollo solo pueda ser obra exclusiva de los psicoanalistas.

### La tradúctica

Finalmente, un último discurso, que aún se desconoce como tal, se perfila hoy en el horizonte. Es tecnológico, y se constituye actualmente en el cruce entre la teoría de la información, la teoría de la inteligencia artificial, la terminología, la lingüística y la informática. Lo llamo *tradúctica*. Para este discurso, la totalidad de los procesos considerados por la ciencia y la técnica constituye un amplio sistema de comunicaciones, permutaciones y cálculos que parece pertinente analizar en términos de traducción, en el sentido de “intercambio” generalizado y formalizado de todo por todo, de “la omnitraslación donde, idealmente, todo circula”.<sup>4</sup> La tradúctica es (será) la teoría computacional de los procesos traductivos que rigen el área tecnológica, o lo real tecnológicamente aprehendido. Sus lineamientos se encuentran, entre otras, en las investigaciones relacionadas con la traducción asistida por computadora y con el análisis informático-lingüístico de las lenguas naturales.

Si bien el área tecnológica le concierne a

---

4 Citado en *Les Immatériaux*. París: Centre Pompidou, 1985.

*priori*, es claro que la tradúctica la excede ya ampliamente. Por ejemplo, el sistema de traducción asistida por computadora Weidner fue concebido ya desde el comienzo para traducir... la Biblia. El objetivo de la tradúctica, evidentemente, es producir un discurso teórico-pragmático que ataña a todos los campos de traducción, incluso “literarios”. Se acerca el día en que incorporará el estructuralismo y el funcionalismo de la semiótica para este fin. De ahora en más, la informática sacude toda la práctica de la traducción, a un nivel que no alcanzamos todavía a medir bien.

Ahora bien, curiosamente, este nuevo elemento computacional del traducir al que se adjunta la traducción se corresponde con una dimensión computacional de lo “literario” mismo. En principio, porque un texto es un sistema que puede, y debe, ser objeto de procedimientos de traducción que son, de por sí, sistemáticos. Pero hay más: desde Novalis y Hölderlin hasta Poe, Valéry, Musil y los poetas y formalistas rusos, la literatura se concibió a sí misma como un “cálculo”. De modo que lo que enuncia la tradúctica está secretamente vinculado a cierto destino *moderno* de lo “literario”.

Sin embargo, este nuevo discurso, en la medida misma en que pretende ser “científico”, se ve privado de reflexividad propia: no podemos pensar en términos de tecnología sobre tecnología. Para hacerlo, hay que salir del “lenguaje” de la tecnología. Y eso, la tradúctica no puede hacerlo.

## La traductología

El elemento de la reflexividad pertenece, para el traducir, a un discurso muy diferente de desplegar.

Propongo reservarle el término de *traductología*, aunque algunos ya lo emplean para designar un saber objetivo de la traducción.

La traductología es la reflexión de la traducción sobre sí misma a partir de su naturaleza de experiencia. Tratemos de precisar esta definición. Reflexión y experiencia: dos categorías sobre las que la filosofía no ha dejado de meditar, con Kant, Fichte, Hegel, Husserl, Benjamin y Heidegger. Sigue meditando sobre su unidad. Porque cuando la experiencia se vuelve sobre sí misma para comprenderse y transformarse más plenamente en “experiencia”, se vuelve reflexión. Más precisamente, la reflexión no es otra cosa que un vuelco de este tipo, que se efectúa en el medio de la lengua natural. Esta es la estructura “especulativa” que interroga a la filosofía. Pero no solo a ella: desde los románticos, a la literatura también. Es el caso de Proust, quien declara, cuando habla de la escritura como memoria, que en ella “el poder reflexivo es todo”. De hecho, este novelista parece partir de experiencias singulares, pero, a través de la reflexión de la escritura, esas experiencias se universalizan. Al respecto, Proust declara que el escritor “solo recuerda lo general”.<sup>5</sup> Y esto sucede en el mismo pasaje de *El tiempo recobrado* donde define el acto de escribir como una traducción. Para él, reflexividad y traductividad de la obra están vinculadas.<sup>6</sup>

---

5 *Le Temps retrouvé*. La Pléiade, tomo III, p. 906. [Hay diversas traducciones al español]

6 Distingamos aquí *traducibilidad* y *traductividad*. La traducibilidad es una estructura *a priori* de la obra que la vuelve “traducible”, como la criticabilidad hace que podamos analizarla críticamente. La traductividad remite al

La traductología es, entonces, *la recuperación reflexiva de la experiencia que es la traducción*, y no una teoría que la describiría, la analizaría y eventualmente la regiría.

La experiencia que se hace en la traducción tiene una *triple* dimensión.

En primer lugar, el traductor hace la experiencia de *la diferencia y el parentesco de las lenguas*, a un nivel que excede lo que la lingüística o la filología pueden comprobar empíricamente sobre este tema, puesto que este parentesco y esta diferencia se manifiestan en el propio acto de traducir.

En segundo lugar, hace la experiencia de *la traducibilidad y la intraducibilidad* de las obras.

En tercer lugar, hace la experiencia de *la traducción en sí misma* en la medida en que está marcada por dos posibilidades antagonistas: *ser restitución de sentido o reinscripción de la letra*. Notamos que, en cada dimensión, hay una estructura de disenso. Es esta estructura la que se halla en el origen de las sempiternas controversias sobre el carácter “problemático” del traducir. La traductología tiene la intención de retomar en una reflexión sistemática estas tres dimensiones de la experiencia traductiva. Continúa así el discurso tradicional allí donde este se detiene, es decir, en el umbral de la sistematicidad.

Ya no es un discurso sobre la traducción, sino un discurso arraigado en esta experiencia triplemente disensiva. No es ni “científico”, ni “literario”. No reemplaza (ni ambiciona reem-

---

hecho de que el texto mismo es un *trabajo* de traducción. Pasternak habla a este respecto de la “tensión traductora” de la gran prosa.

plazar) la lingüística, la semiótica, la literatura comparada, etc. Se ubica más bien al lado de estos saberes. Es el equivalente, para la traducción, del discurso crítico de la literatura sobre sí misma. Musil decía que la crítica estaba “entretrejida” con la literatura. El discurso traductológico, por su parte, se basa en *la reflexividad originaria del traducir*.

Como el área de las traducciones no está clausurada, sino que está expandida y es intersticial, la traductología no es un discurso cerrado, que se ocuparía de un determinado campo de lo real: justamente, el área de la traducción no es un “campo”, en el sentido que este concepto toma en las ciencias.

Por el contrario, la traductología rechaza desde el principio la idea de una teoría global y única del traducir. Una teoría de este tipo solo es posible en el horizonte de la restitución del sentido. Ahora bien, esta es una dimensión real, pero secundaria, de las traducciones. Justamente, es el único punto en común a todas, pero el más problemático, ya que oculta otra dimensión fundamental: el trabajo sobre la letra. Y como trabajo sobre la letra, la traducción cumple un rol ético, poético, cultural, e incluso religioso, en la historia.

### **Las tareas de una traductología**

Veamos ahora cuáles son las tareas posibles de una traductología.

La *primera* es negativa. Como el 80% de las traducciones –según Steiner– son “defectuosas”, conviene analizar los factores deformantes que operan en el traducir y le impiden alcanzar su simple intención. Esa es la tarea de una *analítica de la falla y de una analítica de la destrucción*.

La *analítica de la falla* se ocupa de lo que Freud llama (para el psiquismo) “el defecto de traducción”, es decir, el hecho de que el acto de traducir nunca se realiza (plenamente), ni siquiera cuando es posible. El “defecto de traducción” reviste múltiples formas, pero es inherente a toda traducción.

La *analítica de la destrucción* considera el hecho de que traducir, en tanto restitución del sentido (y siempre lo es) es un proceso de degradación de la letra de las obras. Allí también, este proceso se manifiesta como una serie de tendencias deformantes que operan durante la traducción (lo quiera o no el traductor, obedezca o no a normas culturales, literarias, morales, etc.). Esta destrucción no es solo negativa. Incluso tiene su necesidad. Porque una de las relaciones posibles del hombre con sus obras es precisamente la destrucción. Glosa y traducción, como bien lo percibía Montaigne, son iconoclastas.

La *segunda tarea* de la traductología consiste en explicitar aquello que, en la traducción, depende de algo distinto a comunicar contenidos y a restituir el sentido: el trabajo sobre la letra. Es el ámbito de una *ética* y de una *poética* de la traducción, en la medida en que la ética y la poesía solo existen en el “respeto” (la observancia) de la letra.

La *tercera tarea* se relaciona con la *temporalidad* y la *historicidad de los actos de traducción*. Las traducciones tienen una temporalidad propia, que está vinculada a la de las obras, las lenguas y las culturas. Esta reflexión sobre el tiempo del traducir inaugura un estudio de carácter “histórico”: escribir la historia de la traducción en las áreas donde constituyó uno de los factores fundamentales (aún desconocido como tal) de

la constitución de las lenguas y de las literaturas. Este trabajo histórico, similar al de Michel Foucault, hará ver que, en todas partes y siempre, traducción y escritura forman una unidad originaria. Y tal vez la paradoja central de una historia de la traducción sea que la propia historia comienza con la traducción.

La *cuarta tarea* consiste en analizar el espacio plural de las traducciones, sin confundir este trabajo con la constitución de una “tipología”, por afinada que sea. Este espacio puede ser abordado a partir de ejes totalmente heterogéneos. La traducción de un libro infantil no obedece a las mismas “leyes” que la de un libro para adultos; la de un texto técnico difiere de la de un texto científico, jurídico, publicitario, comercial y, obviamente, “literario”, dado que el espacio de lo “literario” es a su vez fundamentalmente heterogéneo y –en particular– está escindido entre aquello que es “obra” y aquello que, aunque “literario”, no es obra. De este modo, un texto escrito en dialecto no se traduce como un texto escrito en *koiné*; un texto escrito en francés por un extranjero no se traduce como un texto escrito en francés por un francés; una primera traducción no puede ser leída como una “retraducción”, una autotraducción como una “heterotraducción”, una traducción de lengua “distante” como una traducción de lengua “vecina”, etc. Todo esto no es unificable.

La *quinta tarea* de la traductología consiste en desarrollar una reflexión *sobre el traductor*, pues se puede decir sin dudas que este último es el gran olvidado de todos los discursos sobre la traducción. Para estos, el traductor es un ser sin espesor, “transparente”, “borrado”, etc. Por lo demás, así es como se imaginan y se viven los propios traductores, ya sean “técnicos” o “litera-

rios”. Ahora bien, no es así. Podemos imaginar aquí “biografías” de traductores como Amyot, A. W. Schlegel, Armand Robin, análisis de *destinos-de-traducción* donde se clarificaría la relación del traductor con la escritura, con la lengua materna y con otras lenguas. Esta *analítica del traductor*, hasta donde sé, es prácticamente inexistente. En el mismo orden de ideas, sería posible estudiar cómo aparecen en la literatura el traductor y la traducción. De hecho, aparecen poco, pero esta aparición es muy significativa cada vez.

La *sexta tarea* consiste en analizar por qué, desde siempre, la traducción ha sido una actividad *ocultada*, marginalizada, desvalorizada, entendida como trabajo sobre la letra o como libre restitución del sentido.

La *séptima tarea* consiste en explorar, si puede decirse, *los bordes de la traducción*. Y esto según dos ejes.

En sus bordes “horizontales”, el área del traducir linda con otras áreas: la de la lectura, la de las “interpretaciones”, la de las transferencias y los intercambios de toda clase, ya sean literarios, artísticos, científicos, etc. Grande es la tentación, aquí, de edificar una teoría de la “traducción generalizada”, que englobaría la “traducción restringida” y los otros modos de “traslación”. A esta tentación sucumbieron el romanticismo alemán, Steiner, Serres y, en Francia, la revista *Change*. La tarea de la traductología consiste más bien en articular, sin confundirlas, todas estas áreas de transformación.

En sus bordes “verticales”, la traducción experimenta un cambio de sentido metafórico, cuando logra designar la esencia de los actos de habla, de escritura, de pensamiento e incluso de existencia. Este empleo metaforizante del “concepto” de traducción ya es constante en el dis-

curso cotidiano, pero se ha radicalizado gracias a una larga estirpe de autores, al menos desde el siglo XVIII.

Hamann

Hablar es traducir –de una lengua angelical a una lengua humana–.<sup>7</sup>

Marina Tsvetaïeva

Traducir [...] es volver a trazar el sendero sobre huellas que la hierba invade en un instante, pero [...] también otra cosa. No solamente trasladamos una lengua a otra lengua (el ruso, por ejemplo), también nos trasladamos al cruzar el río. Traslado a Rilke a la lengua rusa, así como él me trasladará un día al otro mundo.<sup>8</sup>

Proust

Es probable que, si pudiera efectuarse una traducción completa del universo, nos volveríamos eternos.<sup>9</sup>

Roa Bastos

Solo existe un volumen. Cuando un hombre muere, no significa que este capítulo sea arrancado del Libro. Significa que ha sido traducido a un idioma mejor. Así se traduce cada capítulo.<sup>10</sup>

Hay aquí una metafórica vertical de la traduc-

---

7 *Esthetica in nuce*. En: *Poésie*, 13. París, 1980, p. 17, traducción de Jean-François Courtine.

8 *Correspondance à trois*. París: Gallimard, 1983, p.17, traducción de Philippe Jaccottet. [Hay versión castellana]

9 *La Matinée chez la Princesse de Guermantes*. París: Gallimard, 1983, p. 580. [Hay versión castellana]

10 *Yo el Supremo*. México: Siglo Veintiuno, 1974, p. 446.

ción que no podría ignorarse: se puede hablar de la *otra traducción* que se esconde en la traducción restringida como su núcleo más secreto.

La *octava tarea* de la traductología consiste en hacer una “crítica de la razón tradúctica”, es decir, definir los límites de la validez de la misma. Atrapada en el movimiento imperioso de la tecnologización de la lengua, la tradúctica no puede fijarse a sí misma sus indispensables límites epistemológicos, culturales e incluso políticos. Esto es tanto más necesario en la medida en que hoy la traducción entró plenamente en el espacio de las “políticas” (y de lo político como tal).

La *novena tarea* consiste en definir las relaciones de la traductología como discurso-de-la-traducción con otros dos modos fundamentales de relación con las obras: el *comentario* y la *crítica*. Esta tarea es tanto más importante en la medida en que la traducción ha sido definida con frecuencia como una actividad crítica (es el *criticism by translation* de Pound) o fue sometida a la actividad crítica (desde el Romanticismo alemán hasta Steiner); y en la medida en que, por lo demás, comentario y traducción mantienen relaciones íntimas, como lo muestran, en el siglo XX, las reflexiones filosóficas, religiosas y psicoanalíticas.

La *décima tarea* de la traductología consiste en definir las condiciones de su propia institucionalización como *saber autónomo*. Se trata de precisar las condiciones de una enseñanza y de una investigación. Si consideramos que la traducción es para nosotros fundamental, nos concierne a todos, que el destino del hombre, “Babel”, es y seguirá siendo un destino-de-traducción, entonces algo así como una traductología debe existir como saber instituido, aunque ese

saber no desemboque en una ciencia, una *Übersetzungswissenschaft*. Forma parte de esta institucionalización (cuyas modalidades concretas deben ser precisadas) aquello que podríamos llamar la *educación-para-la-traducción*. La puesta en práctica de este tipo de educación, de este tipo de *paideia* traductiva<sup>11</sup> debería modificar a su vez el estatuto de la traducción en nuestra cultura, la figura del traductor y, obviamente, con posterioridad, todo aquello que hoy se presenta como *enseñanza práctica* de la traducción.

La *undécima tarea* de la traductología se relaciona con el vínculo que toda reflexión sobre la traducción mantiene con la *tradición-de-la-traducción* particular a la que pertenece, aunque su ambición sea constituir un discurso “universal”. La manera en que aparece la problemática de la traducción no es la misma en la tradición francesa que en la tradición alemana, anglosajona, rusa, española o *-a fortiori-* extremo-oriental. No es la misma en un “pequeño país” cuya lengua es solo nacional que en un gran país cuya lengua es transnacional y cuyo espacio suele ser él mismo polilingüe, etc.

Por lo tanto, a la traductología le incumbe aprehenderse como un discurso histórica y culturalmente situado, y estudiar, a partir de esta

---

11 Nuestra época se encamina hacia una *paideia* similar, testimonio de esto son las creaciones del Colegio Europeo de Traductores de Straelen (Alemania federal), del Colegio Internacional de Traductores de Arles y, un poco por todas partes, de muchos “centros de investigación” sobre la traducción. La traductología no es sino la reflexión que viene a sostener y a clarificar (al mismo tiempo que se desarrolla y se profundiza) la actividad de estos centros y colegios.

situación –de su situación– los demás discursos sobre la traducción. Así, detrás de las teorías de Nida se perfila una problemática de la traducción propia del espacio anglosajón; detrás de determinado texto de Efim Etkind, una problemática propia del espacio ruso; detrás de las reflexiones de García Yebra, una problemática propia del espacio hispánico; detrás de las construcciones teóricas y las prácticas de Octavio Paz o de Haroldo de Campos, una problemática latinoamericana de la traducción, etc. La traductología entonces siempre está vinculada

con el espacio de lengua y de cultura al que pertenece, y es muy evidente que los grandes ejes de reflexión que hemos propuesto aquí se enraizan, aunque sea para discutirla, en la tradición francesa de la traducción. Esto nada le quita a su universalidad; pero inaugura la necesidad de un diálogo entre las diferentes tradiciones de reflexión sobre la traducción. Lo mismo vale, en el fondo, para la literatura, el pensamiento, el teatro o el psicoanálisis.

*Traducción de Lucía Dorin*

**Antoine Berman** (1942-1991), traductor y traductólogo francés, autor de trabajos sobre crítica, ética e historia de la traducción, entre ellos: *Pour une critique des traductions: John Donne*, París, Gallimard, 1995; *La Traduction et la Lettre ou l'auberge du lointain*, París, Seuil, 1991 [*La traducción y la letra o el albergue de lo lejano*. Trad. de Ignacio Rodríguez. Buenos Aires: Dedalus, 2014]; *L'épreuve de l'étranger: Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*, París, Gallimard, 1984 [*La Prueba de lo ajeno: Traducción y cultura en la Alemania romántica*. Trad. de Rosario García López. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 2003].

**Lucía Dorin** es traductora literaria y técnico-científica en francés (IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández") y Magister en Ciencias del Lenguaje (Universidad de Rouen, Francia) y en Escritura Creativa (UNTREF, 2017).

Tradujo, entre otros, a Alain Finkielkraut, Antoine de Saint-Exupéry, Guillaume Apollinaire, Franck Venaille y antologías de poesía francófona.

Es docente en el Traductorado en Francés del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", en la UBA en las cátedras de *Lectocomprensión en Francés* de la Facultad de Psicología y de Ciencias Sociales, en la UNA en la Cátedra *Morfología y Sintaxis* de la Licenciatura en Artes de la Escritura. También ha publicado dos libros de poemas: *Almitas en Salmuera* (ed. Leviatán, 2007) y *Umbría* (Zindo&Gafuri, 2019).

# La lengua, las solicitudes de asilo y el orden nacional\*

Jan Blommaert

[j.blommaert@uvt.nl](mailto:j.blommaert@uvt.nl)

**Resumen.** En este artículo se analizan ciertas reacciones modernistas frente a realidades posmodernas. Quienes solicitan asilo en Europa occidental –en general personas insertadas en procesos posmodernos de globalización– son sometidos sistemáticamente a pruebas de identificación que ponen el acento en el orden nacional. En el artículo se documenta el caso de un ruandés refugiado en el Reino Unido cuya nacionalidad fue puesta en duda por el Ministerio del Interior debido a su repertorio lingüístico “anormal”. Sin embargo, el análisis de ese repertorio respalda la credibilidad del solicitante. La problemática teórica contrapone dos versiones de la sociolingüística: una sociolingüística de las lenguas, empleada por el Ministerio del Interior, y una sociolingüística del discurso y de los repertorios, empleada en este artículo. Las realidades de las reacciones modernas frente a fenómenos posmodernos deben tenerse en cuenta como parte de la fenomenología posmoderna de la lengua en la sociedad.

---

\* La versión original de este artículo, “Language, Asylum and the National Order”, se publicó en *Current Anthropology*, vol. 50, N° 4, pp. 415-437, en agosto de 2009, e incluía una sección de comentarios al artículo por parte de otros autores, así como la respuesta del propio Jan Blommaert a los comentarios. Los comentarios y la respuesta mencionados no fueron recogidos en la presente traducción por cuestiones de espacio. La traducción al español fue realizada en 2017 por María del Socorro Cinconegui, Marina Cemsak, Mariana de la Faba, Victoria Inés Driussi y Anahí Portela en el marco de la Residencia de Traducción, cátedra Grosman, del Traductorado Literario y Técnico-Científico en Inglés del IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”. Agradecemos a Jan Blommaert la autorización para publicar la presente traducción.

**E**n *La era del capital*, Eric Hobsbawm ([1975] 2010) describe la paradoja de finales del siglo XIX que consistió en la creación de los estados nación clásicos de Europa en tiempos en que el capital se globalizaba por completo. Mientras que el estado perdía progresivamente importancia en el ámbito económico, ganaba un lugar central en el ámbito político, y la expansión y la consolidación de una infraestructura económica transnacional coincidió con la expansión y la consolidación de una infraestructura nacional: nuevos sistemas políticos, educativos, de comunicación y militares. El alto modernismo se había establecido. Sin duda, el desarrollo de lenguas nacionales “estándar” fue una parte crucial del proceso de construcción de naciones, y cuando el discurso del comercio y la industria comenzó a dominar el mundo, lo hizo por medio de lenguas nacionales recientemente codificadas y glorificadas.

Los procesos de globalización recibieron ese nombre cerca de un siglo después y, si bien la globalización en sí no aporta muchos elementos nuevos a los procesos de expansión económica mundial, los intensifica, profundiza y acelera, y expande el abanico de objetos involucrados en esos procesos de modo de incluir personas. El fenómeno de los refugiados y de los solicitantes de asilo es un componente clave de la etapa actual de la globalización, y en este artículo se abordan las formas en que ese tipo de fenómenos parecen desencadenar un énfasis en el orden nacional de las cosas. En el contexto de los procedimientos de solicitud de asilo, la forma en que se imaginan las lenguas está determinada, de manera notable, por marcos que representan órdenes de cosas estáticos y

atemporales (es decir, uniformes y nacionales). Entonces, aunque los solicitantes de asilo pertenecen a una escala verdaderamente global de sucesos y de procesos, el tratamiento de las solicitudes está restringido a una escala estrictamente nacional, una respuesta muy modernista a realidades posmodernas. Ese abordaje genera muchos problemas relacionados con la justicia, por nombrar solo una categoría. También deja en evidencia algunos de los hilos que forman la tela de la globalización, por ejemplo, la paradoja entre los procesos transnacionales y los marcos nacionales en que se los trata.

En este artículo procuro documentar esos problemas, poner el foco en algunas de las cuestiones teóricas subyacentes asociadas a su decodificación y proponer formas más adecuadas de abordarlos. Para eso, analizo en profundidad una solicitud de asilo específica presentada en el Reino Unido: la de un joven al que llamaremos Joseph Mutingira, refugiado de Ruanda, cuya solicitud fue denegada principalmente en base al perfil sociolingüístico particular que mostró. Su perfil, según argumentó el Ministerio del Interior, invalidaba la afirmación de que procedía “de Ruanda”. Joseph apeló la decisión y presentó un testimonio escrito de gran extensión en el cual documentaba su vida y los incidentes en los que estuvo involucrado y su escape, y refutaba los argumentos en los que se basaba la resolución. Ese documento es la principal fuente de información que uso en este artículo; por otra parte, también tengo a mi disposición los informes escritos de las dos entrevistas que le hicieron a Joseph entrevistadores de inmigración del Ministerio del Interior (en noviembre de 2001 y en junio de 2004), así como una copia de la resolución oficial de su caso emitida por el Mi-

nisterio en noviembre de 2005.<sup>1</sup> En mi análisis argumento que en la historia de vida de Joseph se encuentran muchos indicios sobre su lugar de pertenencia y sobre su trayectoria de vida que, en conjunto, construyen un nuevo perfil sociolingüístico, un perfil que no coincide con la forma en que se imagina tradicionalmente a Ruanda como nación, pero sí con las realidades que se vivieron en Ruanda durante el genocidio de 1994 y durante el período siguiente.<sup>2</sup> El

---

1 En el Reino Unido, el informe de cada entrevista es escrito a mano por el entrevistador de asilo y se denomina "verbatim account" (transcripción literal). La entrevista no se graba en audio y el funcionario es el encargado de llevar el registro. Independientemente de la lengua en que se lleve a cabo la entrevista, el informe se redacta en inglés (y por lo tanto refleja la voz institucional). Contiene tanto las preguntas como las respuestas. En el informe de la entrevista inicial ("screening") de noviembre de 2001, Joseph inició todas las respuestas registradas por el entrevistador en señal de aprobación, aunque después argumentó que ese funcionario le había explicado que la rutina de inicialar era solo para dejar constancia de que la entrevista se había llevado a cabo. La primera entrevista se realizó en parte en kinyarwanda y en parte en runyankole (con la presencia de un intérprete); la segunda se realizó por completo en inglés. En la segunda entrevista (la entrevista principal), así como en la carta que contenía el veredicto final, se califican la nacionalidad y la fecha de nacimiento de Joseph como "controvertidas" o "dudosas".

2 Le agradezco profundamente al hombre al que aquí llamo Joseph Mutingira, así como a su asesora jurídica, Anna, por permitirme publicar elementos de su caso. Me topé con esos documentos el primer semestre de 2006, cuando se me pidió que presentara, para la apelación, un

punto clave es que el repertorio sociolingüístico que desplegó Joseph es un indicador de *tiempo*, no solo de *espacio*: está conectado con la *historia* de una región en las últimas dos décadas y no solo con la región en sí. Así, los repertorios sociolingüísticos indexicalizan historias completas de personas y de lugares, y no solo "orígenes" clasificados institucionalmente.

El caso que planteo en este artículo es analítico y teórico, pero también es práctico. Pretendo demostrar que un tipo particular de análisis sociolingüístico es útil para abordar y poner en tela de juicio cuestiones "aplicadas", cuestiones que determinan si muchas personas viven o mueren. Ante hechos como los que se presentan en este artículo, deberíamos abrir los ojos (una vez más) a la importancia crucial que tiene la investigación en ciencias sociales en nuestro mundo. Inicio este artículo con un resumen de la historia de vida de Joseph, tal como aparece registrada en su testimonio escrito. Por cuestiones que luego serán evidentes, me centro en la información que aparece en el texto sobre las lenguas y el uso de esas lenguas.

### La historia de vida de Joseph

La extensa declaración jurada de Joseph parece una historia de terror y es un testimonio sombrío de las profundas distorsiones en el tejido social de Ruanda que llevaron al genocidio de 1994. Este es un punto elemental: debemos leer la historia de vida de Joseph teniendo en cuenta la información que poseemos de ese período.

---

informe pericial sobre el tratamiento del lenguaje en la solicitud de Joseph.

do terrible en esa región de África.<sup>3</sup> Debemos tratar de imaginar su historia de vida situada en un contexto real y como una trayectoria de vida posible que seguían las personas de esa región en ese período. Si no, su historia de vida no tiene sentido; fue un escepticismo absoluto frente al realismo de sus descripciones lo que se ocultó tras el rechazo de la solicitud de asilo de Joseph. Propongo partir del supuesto de que, en condiciones de vida profundamente distorsionadas, las historias de vida profundamente distorsionadas pueden ser realistas. Esta idea no implica, por supuesto, que hay que dar por sentado que el relato de Joseph es “verdadero”. Es claro que muchas de las historias contadas en las solicitudes de asilo *no* son verdaderas, y los funcionarios de inmigración de todo el mundo suponen, como postura predeterminada, que las historias que les cuentan son falsas. Como se tratará más adelante, esa postura predeterminada es problemática porque se basa en las presunciones fundamentadas en el sentido común sobre la forma en que están constituidos los países y en que ofrecen un hábitat para las personas. Esas suposiciones –y no la “verdad”– son lo que aquí se pone en tela de juicio.

Joseph afirma que nació en Kigali, Ruanda, en noviembre de 1986. Esa información, como ya se mencionó, fue declarada controvertida por las autoridades del Reino Unido; se tratará el tema de la edad en otra sección. Joseph afirma que es hutu, aunque su madre era tutsi. El padre de Joseph era político y su madre una ejecutiva que trabajaba principalmente en Ke-

nia. Llevaba al joven Joseph con ella a ese país, donde él asistía a una guardería cuya lengua de instrucción era el inglés y, entre las breves visitas a su hogar, con frecuencia se quedaba en la casa de una amiga de su madre que vivía en Nairobi, con quien hablaba en inglés. Aprendió algunas palabras en suajili de sus compañeros de clase. Sus padres insistían en que los niños también hablaran en inglés en su casa en Kigali. La familia vivía en un complejo rodeado por muros, y el padre les prohibía salir y sociabilizar con otros niños. Tenían un sirviente que hablaba kinyarwanda. Joseph aprendió algo de kinyarwanda de él. Los amigos que visitaban a la familia hablaban en inglés, kinyarwanda y francés.

En 1992, cuando Joseph tenía cinco años, él y su madre regresaron a Ruanda. Poco después, su madre fue asesinada en circunstancias que Joseph desconocía. La enterraron en el jardín y, al poco tiempo, el sirviente se fue de la casa. Unos seis meses después, la casa fue atacada durante la noche. Al escuchar gritos y el ruido de personas rompiendo cosas, Joseph saltó por la ventana y huyó. Su padre y los otros niños que estaban en la casa murieron durante el ataque. Joseph dio con un grupo de personas que trataban de escapar de la región donde vivían. Les dijo que tenía un tío que vivía en Gisenyi, una ciudad en la frontera con la República Democrática del Congo (RDC). Estas personas lo subieron a un camión y, luego de varias horas, lo dejaron en Gisenyi, donde logró llegar a la casa de su tío. Aunque allí se hablaba principalmente en francés y en kinyarwanda, el tío de Joseph le hablaba a él solo en inglés. Le dijo que su padre había sido político, que había matado a su madre porque ella era tutsi y que, en venganza, los

---

3 Una excelente fuente de información es el libro *Terreur Africaine* de Colette Braeckman (1996).

tutsis habían asesinado a todos los miembros de la familia de Joseph. En la casa de su tío, Joseph dormía en el sótano y apenas se comunicaba con otros (no hay que olvidar que era un niño pequeño). Sin embargo, veía a muchas personas que visitaban a su tío y los escuchaba hablar “kinyankole” (runyankole), una lengua similar al kinyarwanda. (La cuestión relativa a las denominaciones “kinyankole” y “runyankole” es fundamental para el caso, y la abordo en detalle en la sección “¿Runyankole o kinyankole?”). Joseph aprendió un poco de runyankole y empezó a utilizarlo cuando hablaba con su tío. Dado el dominio que su tío tenía del inglés, el francés, el kinyarwanda y el runyankole, Joseph sospechaba que había vivido en otro país, y dada la cercanía de Gisenyi con la ciudad congoleña de Goma, Joseph creía que ese país había sido la RDC. (En realidad, el runyankole se habla principalmente en Uganda y en las áreas fronterizas de Uganda, Ruanda y el Congo pero, como luego se verá, también es una lengua diaspórica que hablan los migrantes y los refugiados ruandeses). Después de un tiempo (cuando Joseph tenía seis años), su tío empezó a pedirle que hiciera mandados. Tenía que llevar una bolsa a cierto lugar, donde alguien le tocaría el hombro y la tomaría. Tiempo después Joseph llegó a la conclusión de que su tío estaba involucrado con “personas de otro país”, con quienes tramaba algo. Gisenyi limita con Goma, que era la entrada a las regiones congoleñas Maniema y Kivu dominadas por rebeldes del Interahamwe, por lo que ese escenario (en 1992-93) no es imaginable (consultar, por ejemplo, Vlasenroot 2000; Vlasenroot y Raeymaekers 2004).

Joseph hizo esos mandados por “varios años”, hasta que “un día en 1996 (creo)” lo de-

tuvieron soldados del gobierno del Frente Patriótico Ruandés (FPR). Lo interpellaron en kinyarwanda pero, dado que su kinyarwanda era todavía muy básico, Joseph respondió en runyankole. Los soldados confiscaron la bolsa, que resultó llena de armas y municiones. Luego uno de los soldados lo interrogó en runyankole; sospechaban que Joseph había cruzado la frontera y que era un niño soldado del Interahamwe. Lo arrestaron y lo llevaron a la casa de su tío. Le dijeron a su tío que saliera, intercambiaron algunas palabras y, sin más, lo ejecutaron frente al niño (que ahora tenía 9 o 10 años). Joseph fue llevado a un centro de detención, donde lo golpeaban a diario y lo interrogaban sobre su participación en actividades rebeldes, sobre otros miembros de su grupo y sobre asuntos similares. Lo interrogaban en runyankole, y el hecho de que Joseph no tuviera un dominio fluido del kinyarwanda era usado en su contra ya que fundamentaba la sospecha de que era un “infiltrante” extranjero. Pasadas algunas semanas, lo llevaron a una prisión, presuntamente en Kigali. Compartía una celda con otro muchacho, mayor, llamado Emmanuel. Emmanuel había sido miembro del Interahamwe y hablaba tanto runyankole como kinyarwanda. Al igual que los guardias de la prisión, en un principio Emmanuel creyó que Joseph era de otro país dado su dominio del runyankole. Joseph era torturado brutalmente con mucha frecuencia; además, fue violado en repetidas ocasiones por Emmanuel. “Luego de algunos años”, sometieron a Joseph a un régimen de trabajo forzoso; dado que los guardias daban las órdenes en kinyarwanda, Joseph aprendió un poco de esa lengua, y también aprendió las canciones en kinyarwanda y en suajili que debían cantar mientras trabajaban.

Luego de cuatro años en prisión, en 2001 recibió una visita: una mujer a la que recordaba vagamente. Poco tiempo después, mientras trabajaba, un guardia le dijo que fuera a los arbustos, y allí se encontró con la misma mujer. Ella lo instó a que la siguiera, junto con otro muchacho que vestía un uniforme de prisión. Subieron a un autobús; algún tiempo después, el otro muchacho se bajó. La mujer y Joseph continuaron su viaje hasta llegar a una terminal, donde abordaron un autobús que los llevó “a otro país”. Allí las personas “hablaban en lenguas que no entendía”. Fueron a un aeropuerto, y la mujer presentó documentos de viaje para Joseph. Juntos tomaron un avión que los llevó al Reino Unido, donde esos mismos documentos le permitieron a Joseph entrar al país. Durante todo el viaje, la mujer lo disuadió de hablar o hacer preguntas y, para ganar y reforzar su confianza, mencionó repetidamente el nombre de su madre (Joseph luego conjeturó que esa era la mujer keniana que lo había cuidado en Kenia durante su primera infancia). Tomaron un autobús, se bajaron en algún lugar (presuntamente en el centro de Londres) y la mujer desapareció.<sup>4</sup> Tras haberla esperado varias horas, Joseph

---

4 El relato de Joseph sobre la participación de la mujer es impreciso y evasivo. No es impensable que, a conciencia, haya tratado de protegerla de las preguntas inquisidoras de los funcionarios del Ministerio del Interior. En general, la exigencia de contar los detalles sobre las circunstancias de su escape es problemático para los solicitantes de asilo porque ello puede poner en riesgo a las personas que los ayudaron durante el escape o exponer redes de apoyo migratorio valiosas. Al mismo tiempo, la imprecisión y las contradicciones en esa parte de sus historias los

empezó a caminar y a pedir ayuda. Un hombre lo llevó al Departamento de Inmigración. En ese momento, Joseph tenía unos 14 años. Cuando le dijo su edad a una funcionaria (“una señora asiática que hablaba kinyarwanda”), ella llamó a un médico del servicio que, después de una inspección demasiado breve y sucinta, declaró que Joseph era mayor de 18 años y que, en consecuencia, debía ser tratado como adulto. Esta es la razón de que la edad de Joseph se considerara “controvertida”: la edad que él afirmaba tener difería de la que le había atribuido el médico del servicio.<sup>5</sup> Una semana después, se llevó a cabo una entrevista inicial, y Joseph describe la situación como intimidante: los funcionarios insistieron en que diera respuestas cortas y directas, no anotaron algunas de sus declaraciones (en especial sobre su repertorio lingüístico) y lo amenazaron con mandarlo preso, lo que, dada su historia, debía evitarse a toda costa. Cuando el entrevistador le preguntó por su “lengua materna” (*mother tongue*), Joseph entendió “la lengua de su madre” (*mother’s tongue*) y respondió “kinyarwanda”. Se llamó a un intérprete de kinyarwanda y, a pesar de que Joseph insistió en que estaría más cómodo hablando en inglés y de que explicó su falta de dominio del kinyarwan-

---

perjudican gravemente en el procedimiento de solicitud de asilo (ver Maryns 2006 para consultar ejemplos y un análisis detallado de ese problema).

5 Si Joseph hubiera sido aceptado como menor, el procedimiento de solicitud y el marco legal en el que se hubiera encontrado habrían sido significativamente distintos y mucho más indulgentes. Obviamente, la forma en que Joseph fue declarado adulto implica una violación grave de sus derechos.

da (lo cual no está registrado en la transcripción literal), la entrevista comenzó en kinyarwanda. La competencia limitada de Joseph fue detectada rápidamente y, tras declarar que también hablaba runyankole, se llamó a un intérprete fluido en kinyarwanda y en runyankole, y la entrevista continuó en runyankole. Resulta interesante (y es un reconocimiento implícito del repertorio lingüístico de Joseph) que las preguntas adicionales fueran formuladas y contestadas en inglés y que se registrara ese cambio en la transcripción de la entrevista. El caso de Joseph fue desestimado por fraudulento, y tanto su edad como su nacionalidad fueron declaradas controvertidas.

En noviembre de 2003, el Ministerio del Interior reabrió el caso de Joseph, y se llevó a cabo una segunda entrevista en junio de 2004. Entre esa entrevista y la primera surgieron las “contradicciones” habituales, en especial con respecto al repertorio de lenguas de Joseph. Además, Joseph no fue capaz de dar detalles sobre Ruanda ni Kigali (no pudo, por ejemplo, describir el banco más cercano a su casa en Kigali). También se le pidió que contara del 1 al 10 en kinyarwanda; dado que no había un intérprete durante esa entrevista, se le pidió que escribiera los números “fonéticamente”. Joseph confeccionó una lista escrita la mitad en kinyarwanda y la mitad en runyankole. El resultado era predecible: la solicitud de Joseph fue rechazada una vez más. Se le atribuyó nacionalidad ugandesa y se lo deportaría a Uganda.

### **De tener una vida extraña a no tener vida**

Hacia el final de su declaración jurada, Joseph escribe: “Puede que tenga una historia inusual,

pero eso no me convierte en ciudadano de un país al que nunca he ido”. Ciertamente, lo que queda claro del resumen anterior es que la vida de Joseph estuvo dominada por una especie de dilema del *shibolet*, según el cual su repertorio lingüístico siempre estaba en su contra. Cuando lo arrestaron, su dominio del runyankole les hizo pensar a los soldados que era miembro del Interahamwe del Congo fronterizo; a Emmanuel, ese dominio también lo llevó a la misma inferencia; y en el Reino Unido, su conocimiento de inglés y runyankole fue considerado evidencia suficiente de que era de Uganda, no de Ruanda (pues en ese caso sería esperable que dominaran el kinyarwanda y el francés). Así, su repertorio lingüístico –de manera positiva a través de lo que contenía y de manera negativa a través de lo que en él estaba ausente– siempre lo delataba, lo categorizaba y generaba confusión y sospecha acerca de la veracidad de su historia. Dicho en jerga técnica, el repertorio de lenguas de Joseph era considerado una y otra vez índice de ciertas posiciones políticas e históricas, definidas desde el interior del universo sincrónico de significados, categorías sociales y patrones atributivos en el cual actuaban sus interlocutores. El dominio que tenía de las lenguas y las variedades lingüísticas específicas que conocía siempre delataba información sobre él; les permitía a sus interlocutores dar saltos interpretativos rápidos del discurso a la sociedad, hacer lecturas cargadas de contexto de sus palabras y crear una imagen de Joseph basada en la manera en que se comunicaba.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Véase Silverstein (2006) para una introducción concisa muy buena al concepto de indexicalidad. Consúltese

## *Vivir con una estrategia de salida*

La clave de la “historia inusual” de Joseph yace en su primera infancia. Desde el punto de vista sociolingüístico, así como desde una visión más general, la vida de Joseph fue “inusual” desde el principio. Suponemos, como se dijo antes, que Joseph no miente sobre las líneas principales de su historia. Y si seguimos esa historia, queda bien claro que su familia era algo atípica. Su padre era “político pero no sé lo que hacía”; a su vez, en los términos de las categorías de la política étnica de Ruanda que fueron reducidas a sus rasgos más básicos, se lo identificaba también como hutu. Para proteger a la familia del mundo exterior, el padre les prohibía a los niños jugar fuera del recinto e insistía en que en la casa se hablara solo en inglés. De acuerdo con la declaración de Joseph, su padre era muy estricto respecto a que hablaran solo inglés en la casa y les prohibía terminantemente a los niños hablar otra lengua; su padre “pensaba que hablar en inglés nos distinguía de otras personas y mostraba que éramos más civilizados”. En su declaración jurada, Joseph propone lo siguiente:

En retrospectiva, me pregunto si mis padres habían vivido en el exterior cuando eran más jóvenes y por eso hablaban inglés.

Dada la historia turbulenta de esa región, y ante la prominencia y la visibilidad de su padre en la vida pública, bien pudo haber sido así. No es poco probable que sus padres hubieran vivido en el exterior como exiliados o refugiados por cierto tiempo durante uno de los numero-

---

también Blommaert (2005).

sos períodos de crisis en Ruanda desde su independencia. El hecho de que la madre de Joseph parece haber tenido intereses comerciales y conexiones en Kenia podría ser otra prueba indirecta que apoye esa posibilidad. Mamdani (2000: 307-312) señala que, desde la década de 1920, grandes cantidades de los llamados banyarwanda (ruandeses, tanto hutus como tutsis) se encontraban en Uganda como trabajadores migrantes. Muchos de ellos eran empleados en la región ganadera Ankole, donde se habla runyankole. Los refugiados de los conflictos de 1959 y 1964 también se instalaron en la misma región. Algunos de esos refugiados obtuvieron becas del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) para asistir a escuelas ubicadas en Nairobi, entre otros lugares; esta ciudad se convirtió en un centro de exiliados ruandeses (el rey exiliado de Ruanda vivía en Nairobi). Frente a la envidia que eso despertaba en la población local de Uganda, a menudo los refugiados tenían que “fingir ser algo que no eran: banyankole, baganda, banyoro” (Mamdani 2000: 312). Grandes cantidades de los llamados banyarwanda también eran numerosos en el ejército rebelde de Yoweri Museveni (y, anteriormente, en la policía secreta de Idi Amin): casi un cuarto de los rebeldes de Museveni que avanzaron sobre Kampala a principios de 1986 eran banyarwanda (ibíd.: 321). El punto es que, desde hace mucho tiempo, la historia y la política de Ruanda están entrelazadas con las de Uganda, Kenia y otros países vecinos. El hecho de que la familia de Joseph tuviera actividades en países vecinos y que el runyankole se hubiera agregado al repertorio de la familia (al de su tío, por ejemplo) no debería considerarse excepcional. Es más, muchos ruandeses

(tanto hutus como tutsis) que vivieron en la diáspora tienen dominio fluido del runyankole, como el presidente actual de Ruanda, Paul Kagame, que creció en la región Ankole.<sup>7</sup>

Por lo tanto, tampoco es impensable que la familia haya vivido con una estrategia de salida. El padre, político, debe de haber sido consciente de la volatilidad del clima político de Ruanda y, dado que el tío de Joseph estaba involucrado con el Interahamwe, pudo haber tenido un rol activo en la política (radical hutu) particularmente sensible y peligrosa, del tipo que podría haber justificado que estuviera listo en todo momento para huir de Ruanda e instalarse en otro país, como Kenia, donde el inglés se habla ampliamente. No hay que olvidar que el período de tiempo que Joseph describe (desde 1986, el año de su nacimiento, hasta su arresto en 1996) abarca la victoria de Museveni en Uganda (1986), la invasión de Ruanda por el FPR (1990) y el genocidio de 1994, una época extremadamente tumultuosa en la región. El hecho de que hayan llevado a Joseph a una guardería en Kenia apoya esa suposición. La participación, por lo menos pasiva, de su padre hutu en el asesinato de su madre tutsi, lo cual Joseph descubrió después, también revela una participación comprometida y activa en el radicalismo hutu. El ataque de los hutus a la casa de Joseph, en el cual asesinaron a toda su familia y pren-

dieron fuego la casa, también concuerda con ese escenario; hay allí un presagio del genocidio de 1994, y ya se registraban enfrentamientos entre los grupos radicales hutu y los grupos radicales tutsi en incidentes sanguinarios. Si creemos la historia de Joseph, comprobamos que empieza a tener sentido.

Cuando Joseph huyó a la casa de su tío, el patrón de participación política se volvió más claro, por supuesto. El tío de Joseph lo mantenía oculto y seguía hablándole solo en inglés, pero también recibía muchos visitantes que hablaban francés, kinyarwanda y runyankole. Sabemos que los rebeldes hutu (Interahamwe) y tutsi (FPR) tenían sus bases en los países vecinos de Uganda y Congo (Mamdani 2000; Vlassenroot 2000). Como ya se dijo, el runyankole se habla en Uganda (y es parte del grupo runyakitara, junto con el kinyarwanda, el runyoro y otras lenguas) y, dado el desplazamiento constante de grupos de migrantes, exiliados o refugiados ruandeses, esa lengua indudablemente se expandió hasta llegar a ciertos rincones de Ruanda y del Congo. Así se explica que Joseph haya conocido a tantas personas en Ruanda que hablaban runyankole. Aparte de las personas que visitaban la casa de su tío, algunos soldados del FPR y guardias de prisión también hablaban runyankole; Emmanuel (miembro del Interahamwe) se suma a los hablantes de esa lengua, al igual que el segundo intérprete de la entrevista de solicitud de asilo de Joseph, que tenía dominio fluido del kinyarwanda y del runyankole (como los soldados y guardias ruandeses). Por lo tanto, la “extranjería” del runyankole no se debe a la distribución espacial de la lengua. El dominio de Joseph del runyankole fue interpretado, de manera muy sistemática y por todas las personas que Joseph describe en su relato, como señal

---

7 Le agradezco a la doctora Pamela Mbabazi de la Universidad Mbarara de Uganda quien, durante una comunicación personal (Ciudad del Cabo, 18 de marzo de 2008), compartió sus valiosos conocimientos sobre la expansión del runyankole en cuanto lengua diaspórica que hablan los banyarwanda.

de que era de otro país y, *a la vez*, de que pertenecía a un movimiento hutu radical. La lengua era entendida por quienes proyectaban en ella significados indexicales sincrónicos cuando interactuaban con Joseph (los soldados, Emmanuel, los interrogadores, los guardias de prisión) como señal de participación en actividades rebeldes hutu importadas de países vecinos. La geografía de la lengua es una geografía *política*, lo que no resulta sorprendente ahora que conocemos algo de la historia de migración y rebelión en esa región. Retomaremos ese tema más adelante.

Es probable que Joseph haya pasado su infancia como miembro de una familia que vivía con una estrategia de salida y que era extremadamente consciente de los peligros de la época. No hay que olvidar que la mayor parte del período crítico que Joseph describió fue su infancia y que ese periodo de su vida coincidió con una gran crisis política en Ruanda. Durante los primeros años de su vida, Joseph fue criado en Kenia; a los cinco años (cuando todavía no tenía edad para empezar la escuela, donde el francés y el kinyarwanda hubieran sido las lenguas dominantes), regresó a Ruanda. Al poco tiempo, tras un período en el que había aprendido informalmente algo de kinyarwanda del sirviente de la familia, su madre fue asesinada, el resto de su familia también, y Joseph huyó a la casa de su tío en Gisenyi, donde vivió oculto y, por lo tanto, no empezó la escuela a la edad habitual de seis años. A efectos prácticos, Joseph estaba muerto, y de seguro su tío aprovechó esa situación cuando empezó a enviarlo a hacer mandados para suministrar armas y municiones a grupos rebeldes de Goma. Su red de comunicación era extremadamente limitada. Todavía no socializaba con otros niños y solo conocía a

los rebeldes que visitaban a su tío, con quienes interactuaba en runyankole. Su tío le dio algunos libros para que leyera, la mayoría en inglés pero algunos en kinyarwanda (eso demuestra su competencia lectora, pero no indica que supiera escribir bien). De todas formas, el aprendizaje de la lengua tuvo lugar exclusivamente por medio de canales informales. Lo poco que ya sabía de kinyarwanda permitió que Joseph aprendiera algo de runyankole, y solo utilizaba con su tío el inglés que hablaba. La lectura de libros le sirvió de respaldo para esas trayectorias de aprendizaje, pero en general estas fueron informales; es decir que se desarrollaron por fuera de las pedagogías colectivas, reguladas y basadas en la alfabetización propias del salón de clase. Esa podría ser una razón por la cual, en su segunda entrevista, Joseph desaprobó la prueba de escribir números en letras (y, por lo tanto, tuvo que recurrir a la escritura “fonética”); lo más probable es que Joseph nunca haya alcanzado la alfabetización avanzada en ninguna de las lenguas que habla y, en la entrevista, se le pidió que escribiera en una lengua asociada a funciones muy limitadas a lo largo de su experiencia y que era bastante parecida a la lengua que, en su vida, había estado asociada a funciones más abarcadoras: el runyankole.

Joseph fue arrestado a los 9 o 10 años, y a esa edad todavía no había recibido ningún tipo de educación formal. Su repertorio multilingüe fue construido mediante procesos de aprendizaje informales y era extremadamente “trunco”, es decir que estaba organizado en pequeños fragmentos especializados funcionalmente (Blommaert, Collins y Slembrouck 2005; también Dyers 2008). Se retomará este tema en una sección posterior. Por el momento, basta seña-

lar que Joseph en verdad ha tenido “una historia inusual”, pero que una historia así puede no haber sido tan inusual en la Ruanda de principios de 1990. El Ministerio del Interior no pensaba de la misma manera.

### *Fundamentos del rechazo*

En la carta de noviembre de 2005 que notificaba el rechazo de la solicitud de asilo, el Ministerio del Interior reflejaba una visión muy distinta de Ruanda: un estado nación relativamente estable y homogéneo, caracterizado por rasgos “nacionales”, como un régimen lingüístico relativamente estable (Kroskity 2000). La carta empieza con una descripción de las operaciones lingüísticas que dominaron los procedimientos de las entrevistas (en los ejemplos siguientes, no me ocupo de la coherencia gramatical ni retórica del texto):

(1) Se registró que usted afirma que nació en... Kigali y que su lengua principal es el inglés. Sin embargo, también afirma que habla kinyarkole y un poco de kinyarwanda. Se registró que su entrevista principal se realizó en inglés [referencia a la entrevista de 2004] y que, cuando lo entrevistó un funcionario de inmigración [referencia a la entrevista de 2001], usted empezó la entrevista hablando en kinyarwanda y, después de diez minutos, la entrevista continuó en la lengua kinyarkole...

A la descripción anterior, le sigue una declaración autorizada sobre las lenguas de Ruanda:

(2) Aunque en Ruanda se habla inglés (y sua-jili), el inglés es hablado por la élite tutsi que regresó del exilio en Uganda después de 1994.

Sin embargo, el Servicio Mundial de la BBC informa que un nacional de Ruanda genuino, sin importar el grupo étnico al que pertenezca, normalmente sería capaz de hablar kinyarwanda o francés. El kinyarwanda, la lengua oficial, es el medio de instrucción en el nivel primario, mientras que el francés se usa en el nivel secundario. El kinyarwanda también se habla en los países linderos de RDC [Congo], Tanzania y Uganda. (Informe sobre Ruanda de abril de 2004). Por otro lado, el runyankole es un dialecto que se habla principalmente en el oeste y el sur de Uganda (perfil de Uganda de abril de 2005)... En base a la información anterior, se considera que la lengua llamada kinyarkole que usted usó en su entrevista inicial es más conocida como runyankole; por lo tanto, en el resto de esta carta nos referiremos a esa lengua como runyankole.

Cabe observar: (a) la referencia a regímenes lingüísticos formales e institucionales, como las lenguas dominantes del sistema educativo (el cual, como ya se ha dicho, Joseph desconocía); (b) la concepción de que las lenguas están distribuidas por países; (c) las fuentes que se citan como material respaldatorio: el Servicio Mundial de la BBC y dos informes sin identificar sobre los países en cuestión; y (d) el hecho de que el Ministerio del Interior afirma que la lengua (o “dialecto”) “kinyarkole” es más conocida como “runyankole”. Se tratarán varios de esos puntos con mayor detalle en la próxima sección. Con respecto al desempeño de Joseph como sujeto inserto en el régimen lingüístico institucional riguroso y estable del estado nación, el Ministerio del Interior afirma lo siguiente:

(3) Las razones para cuestionar su nacionalidad se desprenden del hecho de que usted no es capaz de hablar kinyarwanda ni francés. Como ya se dijo..., tuvo una entrevista inicial que se llevó a cabo principalmente en el dialecto ugandés [sic] y luego tuvo una entrevista principal que se realizó en inglés. Se registró que fue capaz de responder algunas preguntas formuladas en kinyarwanda al inicio de su entrevista inicial. Sin embargo, en la entrevista principal, se le pidió que consignara los números del uno al diez en kinyarwanda... y también las expresiones “buen día” y “adiós”, y usted escribió sus respuestas fonéticamente porque no podía escribir en esa lengua... Se determinó que, incluso escritas fonéticamente, no todas las respuestas eran correctas... su falta de conocimiento básico de la lengua kinyarwanda indica que usted no es un nacional de Ruanda genuino.

Joseph había escrito algunas palabras en kinyarwanda y otras en runyankole. El Ministerio del Interior continúa atacando el repertorio lingüístico de Joseph y su desempeño durante las entrevistas:

(4) Cuando se le preguntó cómo entendía kinyarwanda si nunca se lo enseñaron y solo le enseñaron a hablar inglés..., usted no respondió de manera directa; en cambio, dijo que quería hablar en inglés, pero también entiende kinyarwanda y runyankole. Se infiere que si usted pudo aprender y hablar con fluidez runyankole a partir de la interacción con su tío con quien declara haber vivido durante cuatro años en Gisenyi pero no pudo aprender kinyarwanda, aunque afirma haber vivido en Ruanda durante trece años. Su incapacidad para proveer las traducciones (fonéticas) correctas en ki-

nyarwanda para los saludos generales atenta contra la credibilidad de su declaración. [...] en base a esa evaluación, no se acepta que usted sea un nacional de Ruanda genuino como afirma.

La lengua es el elemento clave del análisis del Ministerio del Interior, pero no es el único:

(5) Se registró que usted pudo describir la antigua bandera de Ruanda..., sin embargo, cuando se lo interrogó acerca de la geografía básica de su hogar en... Kigali, no pudo dar ningún tipo de información. Por ejemplo, no pudo mencionar ningún monumento, lugar o edificio ampliamente conocido cercano a su hogar.... No sabía cuál era el banco más cercano a su casa.... Tampoco pudo nombrar ninguna de las calles principales más cercanas a su casa en... Kigali... No se acepta que haya probado de manera suficiente tener conocimiento de información nacional y local básica relacionada con su supuesto lugar de nacimiento, por lo tanto, no se acepta que haya nacido y vivido en Ruanda como afirma.

Entonces, se llega a la siguiente conclusión:

(6) Se concluye que un nacional de Ruanda tiene que saber algo de su país de origen y lugar de nacimiento. Es más, se cree que usted podría ser nacional de Uganda a razón de su conocimiento y uso de la lengua runyankole en su entrevista inicial. [...] O incluso podría ser nacional de otro país de África oriental donde el inglés se hable de manera más generalizada. Sin embargo, su nacionalidad real no puede determinarse en este momento.

Entonces, la historia de vida “inusual” de Joseph fue resituada en un país diferente y en un

marco temporal diferente, ya que el Ministerio del Interior también cuestiona su edad. Joseph dejó de ser alguien con una vida extraña para convertirse en alguien directamente sin una vida.

### **Cuestionando el ideal monoglósico**

En un artículo precursor, Michael Silverstein (1996: 285) diferencia “comunidad de habla”, en la que se “comparte un conjunto de normas o regularidades para la interacción a través de la(s) lengua(s)”, de “comunidad lingüística”. A esta última se la describe como:

un grupo de personas que, al atribuir significados a las regularidades del uso lingüístico, se une en el propio sentido implícito que ellos les asignan y en torno a la idea de que en el uso denotativo de su lengua existe una norma funcionalmente diferenciada [...], cuyos límites inclusivos se supone que dominan de forma apropiada los mejores hablantes de la lengua.

En términos generales, la conciencia de un estándar (la “mejor” lengua) debería pertenecer al campo de las comunidades lingüísticas, y mientras que las comunidades de habla se caracterizan por su desconcertante diversidad, las comunidades lingüísticas por lo general son fieles a una sola norma y definen a los sujetos como “(a)normales” conforme a su grado de adecuación a esa norma. Ese patrón de clasificación, según el cual se ubica a los sujetos “dentro” o “fuera” de la normalidad en función de cuán “normal” sea su repertorio lingüístico, corresponde a lo que Silverstein denomina “ideología monoglósica”. Las ideologías monoglósicas consideran el tiempo y el espacio como estáticos, proponen una fenomenología trascendental

para los elementos que definen el estado nación, y los presentan como naturales, neutrales, sin contexto y no dinámicos: como hechos de la naturaleza. Al clasificar a Joseph como usuario de la lengua, el Ministerio del Interior aplicó una ideología monoglósica como la descripta; y fue el hecho de que Joseph no se adecuara a ese ideal monoglósico lo que sirvió como base para rechazarlo y rechazar sus declaraciones. Nótese que “monoglósico” no es equivalente a “monolingüe”. De hecho, una ideología monoglósica puede existir en un entorno multilingüe (y, en general, así sucede). El punto es que una ideología monoglósica impone un régimen particular a las lenguas: uno de claridad, transparencia y burocracia, tal como se detalla anteriormente.

A continuación, intentaré descifrar ese proceso, en el cual se oponen dos “perfiles”. Para ello, debo considerar dos fenómenos diferentes desde un enfoque sociolingüístico y analítico: el funcionamiento lingüístico-ideológico de la comunidad lingüística que tuvo en cuenta el Ministerio del Interior como marco conceptual, por una parte, y el repertorio práctico y pragmático desplegado y narrado por Joseph, así como las comunidades discursivas que pueden identificarse a partir de ese relato, por la otra. Ambos puntos de vista, a mi criterio, representan distintos tipos de sociolingüística: en el primer caso, una sociolingüística de la lengua, y en el segundo, una sociolingüística del discurso o de los recursos. La primera es una sociolingüística en torno a una distribución estable de lenguas y la segunda, una sociolingüística de movilidad, en la que los recursos concretos se desplazan en el tiempo y el espacio (Blommaert 2003). Estas diferencias teóricas se tratarán con más detalle en las conclusiones.

## El horizonte sociolingüístico nacional

Retomemos el análisis de algunos de los fragmentos de la carta del Ministerio del Interior que consideramos más arriba y observemos la intensidad con la que definen las lenguas en términos de circunscripción nacional. En el fragmento 2, por ejemplo, leemos lo siguiente:

(7) Sin embargo, el Servicio Mundial de la BBC informa que un nacional de Ruanda genuino, sin importar el grupo étnico al que pertenezca, normalmente sería capaz de hablar kinyarwanda o francés. El kinyarwanda, la lengua oficial, es el medio de instrucción en el nivel primario, mientras que el francés se usa en el nivel secundario.

En el fragmento 3, vemos lo siguiente:

(8) Su falta de conocimiento básico de la lengua kinyarwanda indica que usted no es un nacional de Ruanda genuino.

En el fragmento 4, vemos:

(9) Su incapacidad para proveer las traducciones (fonéticas) correctas en kinyarwanda para los saludos generales atenta contra la credibilidad de su declaración. [...] En base a esa evaluación, no se acepta que usted sea un nacional de Ruanda genuino como afirma.

Finalmente, en el fragmento 6 leemos:

(10) Se cree que usted podría ser nacional de Uganda a razón de su conocimiento y uso de la lengua runyankole en su entrevista inicial. [...] O incluso podría ser nacional de otro país de África oriental donde el inglés se hable de manera más generalizada.

El espacio en el que se sitúan las lenguas

siempre es un espacio *nacional*, definido por estados que poseen un nombre y pueden tratarse como unidades fijas de conocimiento e información (como en los informes de países que cita el Ministerio del Interior). Es también una unidad de poder, de control y de institucionalización, según testifican las referencias frecuentes a entornos institucionales formales (por ejemplo, el sistema educativo) en cuanto a la proliferación y distribución de las lenguas mencionadas.

También hemos visto que la propia lengua está totalizada y fuertemente asociada a niveles y grados de dominio: Joseph no hablaba *suficiente* kinyarwanda o no lo hablaba *lo suficientemente bien*; sus respuestas no eran *correctas*.<sup>8</sup> Si bien parte de la primera entrevista se llevó a cabo en kinyarwanda, y a pesar de que Joseph escribió algunas palabras en ese idioma, se consideró que su nivel de dominio se encontraba por debajo de los estándares de normalidad en términos de pertenencia nacional. Como afirmó el Servicio Mundial de la BBC (de forma fidedigna, se supone), “un nacional de Ruanda *genuino*, sin importar el grupo étnico al que pertenezca, *normalmente* sería capaz de hablar kinyarwanda o francés”, y eso significa *mucho* kinyarwanda o francés *correcto*. Es más, si se parte del supuesto de que un nacional de Ruanda “normal” habría transitado por el sistema educativo nacional (y de esa forma habría estado expuesto a trayectorias de aprendizaje formal de las lenguas

---

8 Se puede apreciar aquí una forma de gubernamentalidad en la que se vigila el “orden” (en este caso, el orden nacional) hasta los niveles microscópicos (o “capilares”) de la pronunciación y la escritura. Esa forma de vigilancia, según Foucault (2007), cuadra con un sistema de seguridad.

nacionales), “hablar” una lengua equivale a “hablarla y escribirla”. Se le solicitó a Joseph que *escribiera* números en kinyarwanda como parte de una evaluación para determinar si *hablaba* la lengua. La naturaleza tan reglamentada de los procesos de alfabetización simplemente no se tuvo en cuenta, pese al hecho de que Joseph había señalado con claridad que nunca asistió a la escuela en Ruanda y pese a que su problema con la escritura había llevado al entrevistador a solicitarle que escribiera en forma fonética. El Ministerio del Interior debería haber sabido que estaba frente a un joven para quien la escritura representaba un obstáculo.

Se aplicó el razonamiento inverso con respecto al runyankole. Como Joseph sabía esa lengua *lo suficientemente bien*, y dado que esa lengua se habla en forma “oficial” en Uganda (como “dialecto”, según el Ministerio del Interior), Joseph podría ser nacional de Uganda. El hecho de que, según el relato de Joseph, es sabido que muchos otros ruandeses hablan runyankole y de que las autoridades migratorias no tuvieran problema en encontrar un intérprete que hablara con fluidez tanto kinyarwanda como runyankole se pasó por alto o se desestimó. La filtración de las lenguas más allá de las fronteras, la posible extensión de tales fenómenos en regiones donde abunda el tráfico fronterizo, la frecuencia de ese tráfico fronterizo en regiones como la de los Grandes Lagos, donde habita un gran número de refugiados “antiguos” y “nuevos” (Mamdani 2000; también Malkki 1995) y, como consecuencia, la posibilidad de que las personas tengan repertorios *políglotas* y densamente mezclados son datos sociolingüísticos básicos que el Ministerio del Interior no tuvo en cuenta al utilizar la

lengua como un instrumento de análisis de la pertenencia nacional. Es por eso que debemos desplazar el foco de atención de la lengua al discurso y hacia los recursos reales y prácticos con los que contaba Joseph.

### *Un repertorio políglota*

Todo lo anterior evoca la observación de Pierre Bourdieu en *Language and Symbolic Power* (1991: 45):

Hablar de la lengua, sin ninguna otra precisión, como hacen los lingüistas, es aceptar tácitamente la definición *oficial* de lengua *oficial* de una unidad política: la lengua que, en los límites territoriales de esa unidad, se impone a toda la población como la única legítima, en especial en situaciones que en francés se describen como más *officielles*. (Las bastardillas son de Bourdieu)

Continúa: “esa lengua de Estado se convierte en la norma teórica respecto a la cual se miden objetivamente todas las prácticas lingüísticas” (ibíd.: 45). La unidad política en la que se centra el Ministerio del Interior para su “medición objetiva” es Ruanda, y “las” lenguas de Ruanda son el kinyarwanda y el francés (en sus variedades normativas, estandarizadas y cultas). El Ministerio del Interior no tiene en cuenta el hecho de que cuando un estado está en crisis (como fue el caso de Ruanda durante la mayor parte de su historia poscolonial y sin duda también durante el período en el que transcurre el relato de Joseph), los símbolos del estado y su poder, como la lengua nacional, pueden ser fuertemente cuestionados. De hecho, hablar la lengua nacional puede ser en sí una expresión de leal-

tad política que, en circunstancias de conflictos violentos, requiere disimulo o negación en pos de la seguridad propia y, como mencioné antes, hablar una lengua “rebelde” como el runyankole provoca una semiótica política.<sup>9</sup>

Joseph no contaba con un repertorio que coincidiera con el repertorio “oficial” y “nacional” esperado. Pero, ¿cuál era el suyo? Sin duda, era un repertorio “multilingüe trunco”, formado por “trozos” de lenguas funcionalmente especializados que él había incorporado en instancias de aprendizaje informal a lo largo de su vida. Desde luego, no olvidemos que debido a la cronología particular de su vida Joseph no asistió a ninguna escuela aparte de la guardería en Kenia. El repertorio lingüístico que informa en su declaración jurada corresponde al de un niño o adolescente que creció en condiciones extraordinarias, ajeno a cualquier forma de “normalidad”.

En vista de la relevancia que el Ministerio del Interior le da a las cuestiones lingüísticas, la declaración jurada de Joseph está repleta de descripciones sobre cómo y por qué adquirió recursos lingüísticos y la forma en la que se relacionaba con ellos. A continuación, se expone una serie de declaraciones sobre la lengua que sigue la línea biográfica informada en la declaración jurada.

(11) Mi primera lengua es el inglés. Esa es la

---

9 Esto hace que la posición de los intérpretes en el proceso de solicitud de asilo sea bastante tendenciosa. Se han informado casos en los que intérpretes (designados por el gobierno) identificaron el acento del solicitante como “acento rebelde”. Véase Maryns (2006) para obtener una perspectiva general de los aspectos lingüísticos del proceso de solicitud de asilo en Bélgica.

primera lengua que recuerdo haber hablado. Desde que era un niño pequeño, hasta donde puedo recordar, mis padres me hablaban en inglés.

(12) Era muy importante para mi padre que sus hijos siempre habláramos inglés porque pensaba que hablar inglés nos diferenciaba de otras personas y demostraba que éramos más civilizados.

(13) El sirviente hablaba kinyarwanda. Recuerdo que, en ocasiones, en ausencia de mis padres, nos recitaba poemas breves y nos decía refranes en kinyarwanda, y así aprendí un poco de kinyarwanda. Él también entendía y hablaba algo de inglés, pero no con facilidad.

(14) En la escuela, en Kenia, nos enseñaban en inglés. Todas las comunicaciones eran en inglés y en caso de dirigirnos a las maestras tenía que ser en inglés. [...] Algunos niños sí hablaban en suajili o kikuyu entre ellos en el patio.

(15) Cuando iba con mis padres a la casa de mi tío, ellos hablaban en francés y kinyarwanda, pero principalmente en kinyarwanda. Sin embargo, mi tío siempre nos habló a mí y a mis hermanos en inglés.

(16) Mi tío hablaba muchas lenguas. Manejaba muy bien el inglés, el francés, el kinyarwanda y el kinyankole... Cuando llegué a su casa, no entendía las lenguas que él hablaba y creí que utilizaba una diferente con cada persona que lo visitaba.

(17) No tenía mucho que hacer, así que solía escuchar hablar a mi tío y sus amigos, y empecé a aprender algunas de las palabras que usaban. La lengua [runyankole] es bastante parecida al

kinyarwanda, así que no me fue difícil seguir aprendiendo, dado que ya entendía algo de kinyarwanda... Con el tiempo, sabía lo suficiente para hablar un poco en kinyankole con mi tío. Creo que eso lo sorprendía. En ese momento, no sabía cómo se llamaba la lengua que hablaba mi tío. Sabía que él había vivido en otro país porque mis padres me habían dicho que había vivido en otro país. Pienso que por eso hablaba esa lengua. No sabía de dónde proviene [sic], puesto que nunca la había escuchado antes. Supuse que de algún país vecino. Creí que quizás era una lengua que se hablaba en la RDC (Zaire), pero el único motivo que tenía para pensar eso era que ese país estaba cerca de Ruanda.

(18) Luego de haber estado allí un tiempo, le dije [al tío de Joseph] que quería aprender, así que me trajo algunos libros. La mayoría estaban en inglés; algunos estaban en kinyarwanda y otros en las dos lenguas.

(19) [Los soldados] comenzaron a interrogarme en kinyarwanda; me preguntaban qué tenía en el bolso. Entendía lo que me decían, pero no podía responderles. Estaba desconcertado, no sabía tanto kinyarwanda para contestar, y hablaban todos a la vez, así que me paralicé. Respondí a sus preguntas en kinyankole porque esa era la lengua que más usaba en aquel momento. Los soldados llamaron a otro soldado. Este soldado me habló en kinyankole y me hizo preguntas... Ahora creo que pensaban que era un muchacho que se había criado en el extranjero y que era miembro del grupo Interahamwe que estaba entrenándose para volver a Ruanda y luchar... El soldado que hablaba kinyankole les traducía a los demás lo que yo decía.

(20) Yo seguía diciéndoles a [los guardiacárceles] que no sabía, pero ellos dijeron que el hecho de que no hablara bien en kinyarwanda era prueba de que yo era un rebelde.

(21) Él [Emmanuel] hablaba muy bien en kinyankole y en kinyarwanda... Me dijo que había trabajado para un grupo rebelde hutu y que había sido soldado en otro país. Supuse que en la RDC o en Uganda... Creo que así aprendió kinyankole.

(22) Nos daban órdenes en kinyarwanda. Mi kinyarwanda me alcanzaba para entender lo que decían, así que sabía qué tenía que hacer. No nos dejaban hablar entre nosotros, así que no aprendí más kinyarwanda ni hablé con nadie... A veces, los prisioneros cantaban mientras trabajaban... Por lo general, las canciones eran en kinyarwanda, pero a veces cantaban en suajili.

(23) Tengo malas asociaciones con la lengua kinyankole. Siento que aprender kinyankole solo me ha traído desgracias... Desearía no haberla aprendido nunca. Quiero desligarme de ella. Así y todo, no hablo tan bien en kinyankole como en inglés. Me comunico de una manera mucho más básica. Me hago entender y entiendo lo que me dicen en kinyankole, pero no es como hablar en inglés, que me resulta mucho más fácil y me permite expresarme más claramente. Mi kinyarwanda tampoco me sirve para comunicarme. Sé lo básico, pero no tengo fluidez al hablar. Cuando alguien me habla en kinyarwanda, entiendo, aunque no todas las palabras. Sin embargo, me cuesta responder.

Sin duda, Joseph proporciona mucha información sobre la manera en que adquirió las len-

guas (fragmentos 11, 13, 14, 17 y 18) y también sobre las habilidades particulares y específicas que desarrolló en esas lenguas (fragmentos 22 y 23). Además, hace microdescripciones bastante precisas de entornos sociolingüísticos en los que distintas personas utilizan distintas lenguas de distintas maneras y, a menudo, reflexiona sobre cómo esas personas adquirieron las lenguas que dominaban y cómo incorporaron elementos de los géneros específicos en los que las empleaban (fragmentos 13-17, 19, 21 y 22). Por último, Joseph también parece tener bastante conciencia de los valores indexicales de algunas de esas lenguas: el inglés diferencia a la familia e indica un nivel superior de “civilización” (fragmento 12); el runyankole remite a la identidad de un rebelde hutu extranjero (fragmentos 19-21); además, él mismo muestra una actitud muy negativa hacia esa lengua (fragmento 23). Así, vuelve a aparecer la geografía política de la lengua: en el turbulento contexto de Ruanda en el que se desarrolla la historia de Joseph, a los ojos de quienes se cruzaban con él lógicamente el runyankole remitía a identidades enemigas.

Observemos cuán específica y precisa es la descripción de Joseph en ese sentido. Aclara que “entiende” a los que hablan kinyarwanda, pero que no sabe “responder” en esa lengua; que tiene un conocimiento “básico” pero activo de runyankole; que en prisión usaban el suajili para cantar canciones del FPR (pero no para las órdenes, que se daban en kinyarwanda), etcétera.

Joseph da cuenta de una etnosociolingüística bastante desarrollada, a través de la cual ensambla recursos sumamente específicos y variados –“trozos” de lenguas– que dan lugar a un repertorio trunco en el que la “mejor” lengua es el inglés (que “[le] permite expresar[se]

más claramente” que en kinyarwanda o en runyankole). De esta forma, Joseph establece límites con respecto a lenguas, géneros y registros particulares. Esos límites son situacionales y dependen de las redes comunicativas sumamente específicas en las que se encuentra inmerso. Joseph creció “fuera” del ámbito del kinyarwanda, excepto por los poemas y refranes que aprendió del sirviente; adquirió el inglés en el contexto metódico e instruido de su casa; incorporó el runyankole escuchando a escondidas las conversaciones de su tío con las personas que lo visitaban y, posteriormente, lo utilizó durante interacciones con soldados y con Emmanuel. Desarrolló el kinyarwanda (así como un poco de suajili) cuando estuvo en prisión. Como se mencionó antes, Joseph casi no experimentó instancias formales de aprendizaje (salvo, mínimamente, en el caso del inglés) y aprendió porciones específicas de aquellas lenguas en el transcurso de una vida extremadamente inusual. El resultado es un repertorio distorsionado, aunque no sería esperable un repertorio “normal” en esas circunstancias. Quiero destacar que un repertorio de las características mencionadas no está ligado a ningún tipo de espacio “nacional” ni a un régimen lingüístico nacional y estable, sino a la vida del hablante, por lo que da cuenta del trayecto biográfico de esa persona. Cuando el hablante se desplaza de un espacio social a otro, su repertorio se ve afectado, y el producto final refleja, casi como una autobiografía, la vida errática de la persona.

### *¿Runyankole o kinyankole?*

Hemos visto que el Ministerio del Interior se

basó en el conocimiento parcial de kinyarwanda y el conocimiento (no académico) de runyankole que tenía Joseph para refutar sus declaraciones. Según ese organismo, el runyankole es lo que ubica a Joseph en Uganda (a pesar de que hay elementos que indican que esa lengua también la hablan los ruandeses, como el intérprete asignado por el mismo Ministerio). Sin embargo, en el fragmento 23, vimos que Joseph describió su dominio del runyankole de una forma muy contundente: “no hablo tan bien en kinyankole como en inglés. Me comunico de una manera mucho más básica”. Puede “hacerse entender” y entiende lo que otros dicen. Además de que considera (atinadamente) que esa lengua es uno de sus mayores problemas, se define a sí mismo como un hablante no nativo de runyankole.

Lo anterior también se infiere a través de algo que el Ministerio del Interior pasó por alto, a pesar de que ellos mismos lo mencionaron. En el fragmento 2 leímos lo siguiente:

(24) En base a la información anterior, se considera que la lengua llamada kinyarkole que usted usó en su entrevista inicial es más conocida como runyankole; por lo tanto, en el resto de esta carta nos referiremos a esa lengua como runyankole.

El uso del término “kinyarkole” en la carta del Ministerio es extraño y no refleja el uso sistemático que hace Joseph de la palabra “kinyankole”. No obstante, el punto es que el Ministerio del Interior redefinió lo que en los informes se denomina “kinyankole” o “kinyarkole” como “runyankole”, que tiene la raíz “nyankole”, pero un prefijo diferente. **Runyankole** es el nombre oficial de la lengua y el que usan para

referirse a ella los hablantes nativos.<sup>10</sup> Usar el prefijo “ki” para esa lengua imitaría el uso del mismo prefijo en el nombre de otras lenguas, tales como “kinyarwanda”, “kirundi” y “kiswahili”, y señalaría con bastante claridad una forma de uso y de identificación no nativa y diaspórica de esa lengua. Sería una forma ruandesa bastante predecible de identificar el runyankole. El resultado de esta simple observación (pero que el Ministerio del Interior pasó por alto) es que el uso sistemático que hace Joseph de la denominación “kinyankole” lo ubica fuera del orden sociolingüístico nacional de Uganda, donde la lengua se denominaría “runyankole”.<sup>11</sup>

De alguna manera, es como un elefante en la habitación, pero errores tan elementales como el anterior desacreditan a Joseph como hablante nativo de runyankole; por ende (siguiendo la lógica del Ministerio) Uganda quedaría descartado como su país de origen. El uso del término “kinyankole”, además de la explicación de Joseph sobre su dominio limitado de esa lengua, claramente apuntaría a una condición de hablante de una variedad diaspórica,

---

10 En la región de los Grandes Lagos, las lenguas de ese grupo suelen llevar el prefijo “ru”, como en “runyoro”, “ruhaya”, “runyakitara”, etcétera, o el prefijo relacionado “lu”, como en “luganda”.

11 El Ministerio del Interior no mostró una percepción aguda respecto de las características de las lenguas africanas en general en este caso. Por eso, el nombre del jardín de infantes de Kenia que menciona Joseph aparece escrito constantemente como “Kinyatta”, cuando sería elemental saber que lo más probable es que el jardín se llamara “Kenyatta” en honor al líder independentista y primer presidente de Kenia.

empleada como lengua franca local (ruandesa o de algún país limítrofe) del runyankole. De hecho, esto mostraría una imagen sociolingüística de la región totalmente diferente, dentro de la cual las lenguas y los hablantes no se quedan en su “sitio original”, sino que se desplazan de un lugar a otro al ritmo de crisis y movimientos poblacionales. Por supuesto, esa imagen se corresponde perfectamente con las realidades históricas de la región de los Grandes Lagos luego de la independencia.

### Respuestas modernistas

Hemos llegado al final de la tortuosa historia de vida de Joseph y de su solicitud de asilo, y lo que queda por analizar es el hecho de que ante realidades posmodernas, tales como el fenómeno globalizado de los refugiados internacionales que se desplazan hacia Occidente desde regiones en crisis, los gobiernos parecen dar respuestas modernistas muy anacrónicas (véase también Maryns 2006). En particular, hemos visto que en el caso de Joseph, el Ministerio del Interior se basó en un orden sociolingüístico nacional de las cosas para evaluar su repertorio lingüístico.

En primer lugar, se consideró que su repertorio era indicador de origen, definido dentro de espacios (“nacionales”) estables y estáticos, y no de trayectorias biográficas que se desarrollan en historias y topografías reales. La cuestión respecto de qué lengua (particular y única) “hablaba” Joseph llevó a que se hicieran aseveraciones sobre su lugar de nacimiento, sobre su lugar de origen. Sin embargo, lo cierto es que el repertorio lingüístico de una persona refleja una vida, no solo el lugar de nacimiento, sino una vida que

se vive en un espacio sociocultural, histórico y político real. Si esa vida se desarrolla en una zona dividida a causa de conflictos violentos y relaciones políticas y sociales dislocadas, la imagen de una persona nacida y criada en una comunidad con una lengua que considere “propia” no sirve de mucho. De hecho, usar una imagen tan prístina es injusto.<sup>12</sup> Si aceptamos que Joseph tuvo la vida que documenta en su declaración jurada, sería muy poco esperable una forma de perfil sociolingüístico “normal” (por supuesto, en un plano sociolingüístico, tales formas de normalidad son cuestionables en cualquier situación). Dicho más llanamente, si el Ministerio del Interior hubiera admitido que Joseph podría haber sido un refugiado legítimo, que se desviara de un perfil sociolingüístico “normal” hubiera sido uno de los argumentos principales a su favor. Imponerle esa normalidad sociolingüística (con las implicaciones más serias que especifica antes Bourdieu [1991]) equivale a rechazar a priori la posible veracidad de su historia. De hecho, en el caso de Joseph, genera una paradoja. Un perfil sociolingüístico “normal” constituiría una prueba contundente de que su historia de vida es falsa. Si Joseph manejara las variedades académica y culta de kinyarwanda y francés, no cabría ninguna duda de que el relato sobre su infancia tormentosa era un invento.

Como sabemos, las imágenes de normalidad lingüística mencionadas forman parte del instrumental del estado nación moderno. En efecto,

---

12 Un grupo de lingüistas al que pertenezco lanzó una serie de pautas generales sobre el uso de la lengua para determinar la identidad de una persona. Véase *Language and National Origin Group* (2004).

en la suerte de giro herderiano que a menudo se utiliza en la retórica nacionalista, están en el centro del imaginario moderno del estado nación y gravitan en torno a la negación o el rechazo de lo que Bauman y Briggs (2003) llaman “hibridismo lingüístico”: impurismo, formas no estándar, y mezcla y transformación de los recursos de la lengua (véase también el análisis de Zygmunt Bauman [1991] de la relación entre modernidad y ambivalencia). Incluso las incorpora el paquete monoglósico que describe Silverstein (1996, 1998), en el que la evaluación lingüística y el énfasis en la “corrección” en el uso de la lengua ocupan un lugar central; recuerden la corta prueba de alfabetización que se le tomó a Joseph con el objetivo de determinar sus “conocimientos” (íntegros) de kinyarwanda (véase también Collins y Blot 2003). Anteriormente se ha esbozado la paradoja de esa respuesta modernista a realidades posmodernas; el resultado es injusto, casi inevitablemente. La imposición de un orden de cosas estrictamente nacional a personas desnacionalizadas o transnacionalizadas probablemente no les haga justicia. En particular, genera enormes dificultades en lo que respecta a aceptar la “intersección lógica entre población móvil y textos móviles, una intersección que ya no se localiza en un territorio definible, sino en un mundo desterritorializado propio de la comunicación en la modernidad tardía” (Jacquemet 2005: 261).

No solo se ven afectados sus casos, sino su subjetividad, puesto que se trata de personas desterritorializadas cuya existencia no puede comprimirse para encajar dentro del marco moderno de unidades e instituciones nacionales. Es sorprendente lo poderoso que es el estado nación respecto de personas cuyas vidas desafían la predominancia de las unidades nacionales.

Es demasiado fácil quejarse de la ignorancia o la incoherencia que mostró el Ministerio del Interior con respecto a este caso. Lo que se quiere destacar es más amplio y serio que eso. Es, en definitiva, la manera en la que se usan marcos anómalos para interpretar el comportamiento humano –los marcos modernistas nacionales a los que se hace referencia aquí– como instrumentos de poder y de control en un mundo en el que cada vez más personas ya no encajan en las categorías propuestas por esos marcos. El problema mencionado no solo se genera en los casos de solicitud de asilo; también puede verse en el campo de la instrucción académica (por ejemplo, Collins y Blot 2003), en los sistemas de medios de comunicación y en diversas formas de planificación lingüística (Blommaert et al. 2009), y en muchos otros lugares y situaciones en los cuales las instituciones deben abordar las formas de globalización cultural que Appadurai (1996) y Castells (1997) describen de manera tan elocuente. Por desgracia, la respuesta principal ante el aumento del hibridismo y la desterritorialización muy a menudo parece el refuerzo de la homogeneidad y la territorialización.

Los interrogantes teóricos que plantea el problema analizado son de suma importancia, y debemos detenernos a reflexionar sobre uno de ellos. Está claro que una sociolingüística de las lenguas no muestra un panorama demasiado esperanzador para que la situación mejore. Es precisamente el concepto totalizador de la lengua lo que se utiliza en los casos mencionados para desacreditar a las personas, por lo general a partir de fundamentos muy poco sólidos. Lo que se necesita es una sociolingüística del discurso y de los recursos, de los trozos y fragmen-

tos reales de una lengua que conforman un repertorio, y de las formas reales de emplear ese repertorio en la comunicación (Hymes 1996). La vida sociolingüística se organiza como *discurso móvil*, no como lengua estática y, por consiguiente, la vida de las personas puede analizarse de una mejor manera a través de repertorios que se comparan con un trasfondo histórico y espacial real. Es a partir de un análisis de recursos como el mencionado que pudimos responder a las declaraciones basadas en la lengua que hizo el Ministerio del Interior acerca de la nacionalidad de Joseph. Se están desarrollando trabajos que tienen este enfoque (por ejemplo, Agha 2007; Blommaert 2005; Jacquement 2005; Pennycook 2007; Rampton 2006). Sin embargo, en esos trabajos es importante estar atentos al marcado efecto monoglosico definidor del estado moderno –de la manera en la que el tiempo y el espacio se vuelven (literalmente) “estáticos” (esto es, una característica del estado) con respecto a la lengua–, y parte de cualquier fenomenología posmoderna del lenguaje y la cultura debería ocuparse de entender las ideologías y prácticas que distan mucho de ser posmodernas y que se infiltran en realidades globalizadas que sí lo son. Solo si somos capaces de hacer un balance entre ambas cosas y de entender que una concepción moderna y totalizada de la lengua es inherente en gran medida a realidades posmodernas, podremos plantear análisis que tengan el efecto práctico necesario.

*Traducción: María del Socorro Cinconegui  
Marina Cemsak  
Mariana de la Faba  
Victoria Inés Driussi  
Anahí Portela*

## Agradecimientos

Este artículo se presentó como ponencia plenaria en el encuentro anual de la Asociación Estadounidense de Lingüística Aplicada (AAAL, por sus siglas en inglés), llevada a cabo en Washington DC en abril de 2008. Le estoy agradecido a Max Spotti por los comentarios tan útiles que me hizo sobre una versión preliminar de este artículo.

## Referencias

- Agha, Asif (2007): *Language and social relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Appadurai, Arjun (1996): *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press. [Hay traducción española]
- Bauman, Richard / Charles L. Briggs (2003): *Voices of modernity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bauman, Zygmunt (1991): *Modernity and ambivalence*. Cambridge: Polity. [Hay traducción española]
- Blommaert, Jan (2003): “Commentary: A sociolinguistics of globalization”. En: *Journal of Sociolinguistics*, 7, pp. 607-623.
- Blommaert, Jan (2005): *Discourse: a critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan (2010): *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan et al. (2005): “Spaces of multilingualism”. En: *Language and Communication*, 25, pp. 197-216.
- Blommaert, Jan et al. (2009): “Media, multilingua-

- lism and language policing". En: *Language Policy*, 8, 3, pp. 203-207.
- Bourdieu, Pierre (1991): *Language and symbolic power*. J. B. Thompson (ed.). Traducción de Gino Raymond y Matthew Adamson. Cambridge: Polity.
- Braeckman, Colette (1996): *Terreur Africaine*. París: Fayard.
- Castells, Manuel (1997): *The power of identity*. Londres: Blackwell. [Hay traducción española]
- Collins, James / Richard Blot (2003): *Literacy and literacies: texts, power and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dyers, Charlyn (2008): "Truncated multilingualism or language shift? An examination of language use in intimate domains in a new non-racial working class township in South Africa". En: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29, pp. 110-126.
- Foucault, Michel (2007): *Security, territory, population*. Londres: Palgrave. [Hay traducción española]
- Hobsbawm, Eric ([1975] 2010): *La era del capital: 1848-1875*. Traducción de Ángel García Fluixá y Carlo A. Caranci. Buenos Aires: Crítica.
- Hymes, Dell (1996): *Ethnography, linguistics, narrative inequality: toward an understanding of voice*. Londres: Taylor & Francis.
- Jacquemet, Marco (2005): "Transidiomatic practices: language and power in the age of globalization". En: *Language and communication*, 25, 3, pp. 257-277.
- Kroskrity, Paul V. (ed.) (2000): "Regimes of language: ideologies, politics and identities". En: *Advanced Seminar Series*. Santa Fe: School of American Research Press.
- Language And National Origin Group (2004): "Guidelines for the use of language analysis in relation to questions of national origin in refugee cases". En: *International journal of Speech, Language and the Law*, 11, 2, pp. 261-266.
- Malkki, Liisa H. (1995): *Purity and exile: violence, memory, and national cosmology among Hutu refugees in Tanzania*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mamdani, Mahmood (2000): "The political diaspora in Uganda and the background to the RPF invasion". En: Goyvaerts, D. (ed.): *Conflict and ethnicity in Central Africa*. Tokio: Institute for the Study of Languages and Cultures of Asia and Africa (Tokyo University of Foreign Studies), pp. 305-353.
- Maryns, Katrijn (2006): *The asylum speaker: language in the Belgian asylum procedure*. Manchester: St. Jerome.
- Pennycook, Alastair (2007): *Global Englishes and transcultural flows*. Londres: Routledge.
- Rampton, Ben (2006): *Language in late modernity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silverstein, Michael (1996): "Monoglot 'standard' in America: standardization and metaphors of linguistic hegemony". En: Brenneis, D. / R. Macaulay (eds.): *The matrix of language: contemporary linguistic anthropology*. Boulder: Westview, pp. 284-306.
- Silverstein, Michael (1998): "Contemporary transformations of local linguistic communities". En: *Annual Review of Anthropology*, 27, pp. 401-426.
- Silverstein, Michael (2006): "Pragmatic indexing". En: Brown, Keith (ed.): *Encyclopaedia of language and linguistics*, vol. 5. Amsterdam: Elsevier, pp. 14-17.
- Vlassenroot, Koen (2000): "The promise of eth-

nic conflict: militarization and enclave-formation in South Kivu". En: Goyvaerts, D. (ed.): *Conflict and ethnicity in Central Africa*. Tokio: Institute for the Study of Languages and Cultures of Asia and Africa (Tokyo University of Foreign Studies), pp. 59-104.

Vlassenroot, Koen / Timothy Raeymaekers (2004): "The politics of rebellion and intervention in Ituri: the emergence of a new political complex?". En: *African Affairs*, 103, pp. 386-412.

**Jan Blommaert** es profesor de Antropología lingüística en la Universidad de Jyväskylä y director del Babylon Center en la Universidad de Tilburg (Jozef Balstraat 11, B-2600 Berchem, Bélgica).

**Marina Cemsak** es Traductora técnico-científica y literaria (IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", 2017). Actualmente reside en España.

**Soco Cinconegui** es traductora y escritora especializada en tecnología. Colaboró en la producción de varios videojuegos locales como guionista, diseñadora narrativa y escritora de textos UX.

**Victoria Driussi** es Traductora literaria (IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", 2017). Actualmente reside en Francia, donde continúa sus estudios en el área de la traducción audiovisual.

**Mariana de la Faba** es traductora, docente y emprendedora. Cursa la carrera de Especialización en Traducción Literaria en la UBA y se desempeña como traductora literaria, técnica y audiovisual independiente, y como docente.

**Anahí Portela** es Traductora técnico-científica y literaria (IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", 2017). Se desempeña como traductora independiente.

# La narración oral en el aula de inglés

Nancy Mele

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

[nmlenguasvivas@gmail.com](mailto:nmlenguasvivas@gmail.com)

## Introducción

**A** quién no le gusta disfrutar de una buena historia? ¿Cómo se puede lograr que los estudiantes se “enganchen” cuando esa historia está en otro idioma? ¿Por qué es importante siquiera intentarlo? Cuando se decide trabajar con literatura en el aula de lenguas extranjeras, es muy probable que algunas de estas preguntas se crucen por la cabeza de más de un/a docente, aunque también es probable que la lista sea más larga. Para empezar, hay que consi-

derar qué es “disfrutar” en este contexto: ¿leer?, ¿ver?, ¿escuchar?, ¿escribir? Es claro que no será lo mismo para todos/as; habrá quienes disfruten más leyendo que escuchando a otros/as, habrá quienes prefieran mirar un video o escuchar a alguien leer, y habrá quienes piensen que la literatura no es para ellos. Hasta aquí, el mayor desafío será “enganchar” al último grupo. Sumada a esta cuestión, está la de la lengua extranjera: quizás el problema no gire en torno a sus gustos, sino en torno a su opinión de que no cuentan con las herramientas necesarias

para comprender lo que leen o escuchan y que eso no les permite disfrutar. Si el grupo no entiende, si no se “engancha”, todos/as pierden, incluidos sus docentes. ¿Cómo acercar, entonces, la literatura a los estudiantes para que la experiencia sea positiva? La narración oral podría ser de gran ayuda.

### **Instancia curricular y objetivos planteados**

La materia que inspiró la actividad en la que se basa el relato fue el Taller de narración oral, que forma parte de las asignaturas obligatorias del Plan de estudios (2009) del Profesorado de Inglés para los niveles inicial y primario. La experiencia tuvo lugar en el marco de la Residencia de ese profesorado.

El objetivo principal de la residente era darle un regalo especial al grupo de alumnos y alumnas de sexto grado con el que le había tocado trabajar, una narración oral, en agradecimiento por todo lo que le habían enseñado durante la Residencia y por su buena voluntad frente a una futura docente. Del objetivo principal se desprendía que pudieran disfrutar ese regalo; para eso, debían poder comprender una historia y, con ese fin, tenían que prestar atención. Por último, era deseable que se interesaran por el autor del cuento y su obra, o por el género; en síntesis, que la actividad funcionara como disparador para que se acercaran a la literatura. Al momento de plantear los objetivos, no estaba elegida la historia a narrar.

### **La experiencia**

La Residencia llegaba a su fin y había que planificar la última clase. La idea de hacerles un re-

galo especial surgió porque se trató de un grupo especial: además de ser alumnos y alumnas de una residente, habían estado parte de ese período con una maestra suplente, así que tuvieron que adaptarse a otra persona más, con sus propias maneras de trabajar y, a decir verdad, pusieron la mejor voluntad para hacerlo. Se optó por dejar esa clase para hacer la narración, para que los alumnos pudieran comentar qué les había parecido, para que completaran una encuesta y expresaran sus opiniones oralmente si así lo deseaban, y para despedirse.

Al momento de planificar la actividad, era necesario elegir una historia que pudiera interesarle al grupo y que fuera acorde a sus edades. Como la Residencia duró casi dos meses, había un buen vínculo docente-alumnos/as y una idea bastante clara de cuáles eran los gustos de esos niños y niñas. La decisión no fue muy difícil y una versión de “Berenice”, de Edgar Allan Poe, se convirtió en el futuro regalo.

Cabe aclarar que la narración oral termina en pocos minutos, pero requiere bastante trabajo previo durante el cual es posible adaptar las historias. Si uno de los objetivos era que el grupo se interesara en seguir conociendo la obra del autor, había que mantener, en la medida de lo posible, su estilo y la esencia del cuento, sin dejar de lado la modificación del vocabulario para que pudieran entender el relato. En consecuencia, la versión narrada tendría un lenguaje más sencillo, pero conservaría las escenas más crudas del cuento. Además, se transmitirían por medio de la actuación las características del personaje que hubieran sido difíciles de explicar en palabras y que eran fundamentales para comprender la historia. También se planificó hacer la narración en un lugar distinto al aula;

el cambio de espacio físico facilitaría la concentración y ayudaría a generar un clima más favorable para la escucha.

Llegado el momento, el grupo fue hacia el lugar elegido: la biblioteca. Como el cuento era de terror, se trató de ambientar el lugar cerrando las cortinas y permitiendo solo la entrada de unos hilos de luz que caían sobre la narradora. No había oscuridad total, pero sí una iluminación tenue, contrastante con el sol que brillaba afuera. Antes de empezar, el grupo recibió dos instrucciones: para entender, debían prestar atención y tenían que mirar a la narradora todo el tiempo. En cuanto comenzó el cuento, se hizo un silencio absoluto. Los chicos y las chicas siguieron el relato atentamente y, cuando terminó, aplaudieron con mucho entusiasmo. El primer comentario que hicieron, sin mediar pregunta, fue: “Profe, el tipo se tildaba todo el tiempo... estaba reloco”. A continuación, fueron reconstruyendo colaborativamente la historia en español, o en una mezcla entre español e inglés.

La breve narración había terminado, pero la experiencia se extendió al saludo de despedida final y formó parte de otro regalo, el que el grupo había planeado para la residente. En representación del resto y con el permiso de su maestra, algunos alumnos y alumnas salieron de la biblioteca, y se dirigieron al aula. Pasados unos minutos, una nena volvió para que todo el mundo se sumara. El pizarrón estaba lleno de mensajes hermosos, entre los que había uno que decía “gracias por el cuento”.

## Resultados

Podría decirse que los resultados superaron los objetivos planteados. Por un lado, era claro que

el grupo había disfrutado su regalo, porque ellos mismos así lo expresaron con sus aplausos y palabras. Por lo que dijeron, les gustó la historia y trasladarse a otro espacio para escucharla, así como la humilde ambientación que se logró con la poca luz. Además, prestaron atención; eso puede afirmarse no solo por el silencio que inundaba la biblioteca, sino también porque pudieron reconstruir el cuento con sus propias palabras, clara señal de que lo comprendieron. En cuanto al interés por el género y por el autor, preguntaron en seguida quién había escrito la historia y si había otras parecidas, querían saber los títulos y dónde podían conseguirlas. La clase pasó del silencio absoluto al entusiasmo por conocer más.

## Conclusión y reflexiones

Después de analizar toda la experiencia, cabe afirmar que, ante la heterogeneidad de los grupos que forman parte de cada aula, la narración oral puede ser una herramienta que permita acercar la literatura a cada uno de los chicos y chicas que conforman esos grupos. No parece recomendable restarle importancia o significatividad a ese tipo de narración por la corta duración de los relatos; es más, quizás en su brevedad radique parte de su potencial, por cómo logra llamar la atención y por las puertas que puede abrir en tan poco tiempo.

Las experiencias que cada docente y/o estudiante va acumulando pueden ser de gran utilidad: brindan la posibilidad de poner en práctica lo aprendido, nos muestran que es necesario analizar si hay aspectos que deben modificarse y en qué sentido, tienen la potencialidad de permitirnos ganar confianza y de enseñarnos que

no hay que dar nada por sentado, dados la heterogeneidad de los grupos y sus gustos, entre otras cuestiones.

De la experiencia, también se desprende algo que es importante recordar, aunque pueda parecer una obviedad: todas y cada una de las experiencias en el contexto escolar nos recuerdan que trabajamos con seres humanos. Con esto me refiero a que cada estudiante o alumno/a que tenemos es un individuo que aprende de una determinada manera y que su vivencia de lo escolar comprende “aspectos afectivos, intelectuales y situacionales” (Baquero 2012: 77). Por ese motivo, el vínculo que establezcamos con ellos cobra tanta importancia, y quizás también es por eso que todo grupo, en cuanto humano, tiene algo de especial.

Para terminar, me gustaría dejar una idea a modo de reflexión final que, según creo, engloba las anteriores: cada una de las experiencias que

tenemos como estudiantes de un profesorado o como docentes nos pone a prueba y nos invita a mejorar en nuestra práctica; estas experiencias pueden ser positivas, como la del caso del relato, o no, pero lo importante es no desanimarse y abrirse siempre a pensarlas críticamente. En palabras de Paulo Freire, “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire 1997: 7).

## Referencias

Baquero, Ricardo (2012): “Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico”. En: Carretero, Mario / José Antonio Castorina (comps.) (2012): *Desarrollo Cognitivo y Educación*, vol. 1. Buenos Aires: Paidós, pp. 61-86.

Freire, Paulo (1997): *La educación como práctica de la libertad*. Traducción de Lilién Ronzoni. México D.F.: Siglo veintiuno.

**Nancy Mele** es maestranda en Educación en la Universidad Nacional de Quilmes, profesora de Inglés para los niveles inicial y primario y Traductora técnico-científica y literaria en Inglés por el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. También es Contadora Pública Nacional por la Universidad de Buenos Aires.

# *Todos y todas, nunca; todes, jamás*

Cómo el uso del lenguaje inclusivo normalizó el *todos y todas*

Karina Puente

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

**S**in duda, durante muchos años usar el *todos y todas* era pegarse una etiqueta de kirchnerista en la frente. No importaba que muchos y muchas kirchneristas no estuvieran de acuerdo con el desdoblamiento de género ni que otras personas lo usaran solo por convicción feminista sin tener ninguna afiliación formal o informal al kirchnerismo. Ciertamente, quien popularizó esta manera de hablar en Argentina fue la ex presidenta Cristina Fernández; y no voy a ahondar en el tema del uso del

término *Presidenta* que también normalizó la ex primera mandataria. Esta manera de hablar de Cristina fue ridiculizada en muchos medios de comunicación, tanto en programas humorísticos, en los cuales algún imitador de su figura nombraba por duplicación objetos inanimados –por ejemplo: “mesos y mesas” o “cornetos y cornetas”–, como en noticieros que elaboraban informes para subrayar que la excelentísima Real Academia Española no aceptaba el uso del *todos y todas*.

Ya nadie pone en duda que los medios de comunicación son un instrumento de socialización fundamental en estos tiempos. Pues bien, por un lado, estos medios se encargaron de reírse de la Presidenta para ridiculizar un debate esencial: la visibilización de la mujer en el lenguaje; y por otro, acusaban de poco cultos a quienes defendían esa visibilización. El lenguaje estaba con su misoginia “al palo” y, en plena era del *bullying*, usó los medios masivos para marcar con la cruz escarlata de ridículo o de ignorante a quien usase el *todos y todas*. Pero la ex presidenta siguió utilizándolo; muchos y muchas feministas, también; y el germen floreció en les jóvenes que, como siempre, fueron por más.

El uso del “todes” –o el llamado lenguaje inclusivo– tomó fuerza en las transmisiones de programas periodísticos que entrevistaban a estudiantes en las tomas de colegios secundarios. Les adolescentes entrevistades hablaban de sus reclamos usando la “e” en reemplazo de la “a” y la “o”. La ridiculización de los medios, entonces, se ensañó con el *todes* y, a su pesar, ayudaron a divulgarlo: les jóvenes argumentaban sus respuestas con una lucidez que sobrepasaba a les entrevistadores. Pero así como los medios determinaron que el uso del *todos y todas* era de kirchneristas, también decretaron que el *todes* es para jóvenes. Una persona adulta hablando con lenguaje inclusivo se ridiculiza con este argumento.

Sin embargo, a medida que el uso del lenguaje inclusivo avanza, el uso del desdoblamiento

de género se normaliza. Esto puede notarse en los discursos y entrevistas a políticos de diferentes partidos. Por ejemplo, en los debates que se realizaron en el Congreso por el proyecto de Ley de “interrupción voluntaria del embarazo”. También incorporaron el *todos y todas* periodistas y conductores de radio y televisión, sobre todo al figurar en agenda de modo mucho más preponderante los temas relacionados con el feminismo. En la era del “Ni una menos” el uso del “todos y todas” pasó a ser políticamente correcto.

¿Esto se debe a que los puristas seguidores de la Real Academia Española sienten que el uso del desdoblamiento de género es menos ofensivo a sus principios que el uso del lenguaje inclusivo? La respuesta es que la sociedad androcentrista en la que vivimos puede tolerar la visibilización de la mujer al incluirla en el “todos y todas”, pero la afrenta de la invisibilización del hombre en el “todes” le resulta insostenible. La normalización en los medios de comunicación y en los discursos políticos del desdoblamiento de género es una manera de detener el avance del lenguaje inclusivo que, además, rompe con el paradigma de una sociedad binaria. Pero no deja de ser la primera batalla ganada para dejar de considerar a los hombres como el centro y la medida de todas las cosas, y a las mujeres seres subordinados a ellos. Aunque cueste acostumbrarse a abandonarlo; todos, todas y todes sabemos que el genérico masculino no es neutro; es masculino.

**Karina Puente** es estudiante del Profesorado de Portugués y del Traductorado en Portugués en el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.

# El aporte mexicano a la construcción de un canon filosófico en español

Reseña de Nayelli Castro: *Hacerse de palabras. Traducción y filosofía en México (1940-1970)*

Ciudad de México: Bonilla Artigas Editores, 2018, col. T de traducción, 5, 254 páginas.

Griselda Mársico

IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" / SPET

[gmarsico.lv@gmail.com](mailto:gmarsico.lv@gmail.com)

Entre los beneficios que ha generado el interés relativamente temprano de la traductología latinoamericana por la historia de la traducción está, sin duda, el haber contribuido a socavar paulatinamente la tradicional identidad entre traducción y traducción literaria, para ampliar el campo de estudio hacia las ciencias sociales y humanas. Una vez reconocida la región como un "espacio de traducciones" –así se llamó una de las primeras publicaciones colectivas que reunía, con una

perspectiva regional, trabajos sobre la traducción en América latina (cf. Pagni 2004, 2005)–, al menos una parte de las y los especialistas comenzaron a indagar qué funciones ha cumplido la traducción a lo largo de la historia latinoamericana. Contribuir a conformar y desarrollar campos disciplinares nacionales, entre ellos el filosófico, mediante la importación de núcleos teóricos y conocimientos generados en otras latitudes ha sido una de esas funciones.

Que en ese proceso las traducciones –y por

lo tanto quienes las hacen— hayan contribuido, como bien señala Nayelli Castro en la introducción al libro que nos ocupa, a la “producción y reproducción de cánones [...] *cuya universalidad parecería ciega a la opacidad de la multiplicidad lingüística de la que emergen*” (14, el destacado es mío), es uno de los motivos por los cuales la traductología se interesa por historiar la traducción: la importancia que tienen las traducciones, “las vías más conspicuas para la importación de ideas” (18), y sus autoras y autores para la circulación internacional del conocimiento suele ser “silenciada” (14) en las disciplinas y subdisciplinas dedicadas a historiar los intercambios intelectuales y académicos.

Plantada en ese interés traductológico primordial y con una mirada entrenada en abordajes contextualizados y no prescriptivos de las traducciones, Castro combina instrumentos y categorías de análisis de la traductología con herramientas provenientes de otros campos, en especial, del análisis del discurso y la teoría de la enunciación de cuño francés, para estudiar cuál ha sido el aporte de las traducciones y los traductores mexicanos a la construcción de un discurso filosófico en español.

El período que recorta para su investigación queda delimitado, en un extremo, por los comienzos de la década de 1940, con el florecimiento de la industria editorial, la llegada de los exiliados republicanos a México y la fundación de una serie de instituciones que facilitaron la progresiva conformación de un campo filosófico nacional; y en el otro, por 1970, el año de la muerte de José Gaos, una figura que recorre emblemática toda la época estudiada, en un corte que la autora justifica tanto por acontecimientos externos (por ejemplo, la masacre de

los estudiantes en 1968, que cambia la relación de los filósofos con el Estado) como por reorganizaciones internas que llevan a una apertura hacia otras dinámicas intelectuales y otras traducciones. Las tres décadas delimitadas constituyen, según Castro, un período idóneo para estudiar de qué manera las traducciones contribuyen a construir una filosofía en México y a organizar el campo, que la autora considera plenamente constituido hacia fines de los sesenta; pero también para estudiar el modo en el que el discurso filosófico se entreteje con una agenda ideológica nacional, cómo se intenta contribuir, a través de filosofías importadas, a una definición de la identidad.

El concepto de traducción con el que trabaja la autora debe ser entendido en un sentido amplio: apoyándose en la noción de paratextualidad de Genette, Castro define “traducción” como un continuo textual y discursivo que abarca las traducciones propiamente dichas, es decir las versiones castellanas de los textos filosóficos, pero también las reseñas (de textos en otras lenguas y de traducciones al español), las notas de cátedra que tienen origen en la lectura de textos en otras lenguas, las introducciones, los prólogos y las notas editoriales. Lo que tienen en común estos tipos textuales y discursivos que la autora reúne bajo el concepto genérico de “traducción” es que nacen en la interacción de lenguas y tradiciones distintas. Una vez definido el objeto, se lo abordará, en los cuatro capítulos que componen el grueso del trabajo, desde dos perspectivas: el estudio de las prácticas de traducción y de los discursos generados por las traducciones.

En el primer capítulo, que se retrotrae a 1910 para ubicar los antecedentes del período

estudiado (el regreso de la filosofía a la universidad tras un destierro de varias décadas y la fundación del Ateneo de la Juventud), la traducción como práctica intelectual es estudiada en el contexto de la preocupación por la autenticidad de la filosofía y por la importación de filosofías extranjeras en el México de la primera mitad del siglo xx. Desde la polémica entre el ateneísta Antonio Caso y su discípulo Samuel Ramos, pasando por la *Historia de la filosofía en México* (1943) del propio Ramos y *En torno a la filosofía mexicana* (1952) de Gaos, hasta los posicionamientos del grupo Hiperión (1947-1952), Castro nos muestra cómo la cuestión de la autenticidad filosófica organiza el campo en tanto hace coincidir a los defensores de las diversas inflexiones de la asimilación (la apropiación, la lectura selectiva, la combinación, contrapuestas a la importación como copia) con otros sectores, como el catolicismo, enfrentándolos con el cientificismo, preocupado por cultivar una filosofía “universal” (una disciplina universitaria despojada de todo rasgo autóctono), y el marxismo, desconfiado de la originalidad de una filosofía local cuyos orígenes están en la colonización española, liquidadora de las filosofías indígenas.

En el segundo capítulo, Castro analiza las figuras de traductor que se van perfilando a medida que el campo se consolida –el aumento de la cantidad de revistas especializadas, cátedras, colecciones editoriales y lectores es índice de la consolidación– y se impone la lectura “directa” de las obras filosóficas, no mediada por la interpretación de un tercero; paradójicamente, el acceso a las obras queda garantizado por la traducción, escritura indirecta por excelencia. Partiendo de la distinción que propone el traductó-

logo Eric Prunč entre sacerdotes y parias, según la mayor o menor proximidad de cada traductor o traductora a la práctica de la traducción como proyecto intelectual o como tarea de subsistencia, Castro estudia el lugar de la traducción, como práctica y como objeto de discurso, en la producción de cuatro filósofos-traductores de origen español, tres de ellos sacerdotes indiscutibles: José Gaos, Eugenio Ímaz y Wenceslao Roces; el cuarto, Adolfo Sánchez Vázquez, que llegó a México con menos pergaminos que sus compatriotas, necesitó algunos años para poder abandonar la condición de paria. Por debajo quedan numerosos nombres de agentes que no consiguieron vincular la traducción filosófica a una obra propia –o, en su defecto, el nombre de un filósofo al propio–, que practicaron la traducción como mera subsistencia, oficio o tarea ocasional. La presencia de no pocas mujeres en este último grupo, algunas de ellas discípulas de Gaos (como Elsa Cecilia Frost) o portadoras de apellidos ilustres del campo cultural (De Gortari, Gaos, Orfila Reynal), hace pensar en los factores de orden objetivo que pueden haber facilitado u obstaculizado el acceso al estatus sacerdotal, e invita, de paso, a evocar los nombres de otras mujeres que también tradujeron filosofía en otros puntos de América Latina por la misma época, y a rastrear esos destinos parias. La filosofía, como dice Castro en una nota al pie, “seguía siendo un asunto de hombres” (69).

Los capítulos tres y cuatro encaran la relación entre las traducciones y el campo filosófico desde dos ángulos distintos. En el tres, que le da nombre al libro, se estudia la contribución de las traducciones a las polémicas filosóficas en un movimiento de doble contextualización: se analiza cómo circulan y qué recepción tienen

en el campo las filosofías traducidas y qué lugar ocupan en la producción intelectual del traductor en cuestión. Traducir filosofía significa aquí tanto hacerse de palabras *de* otros, “forjar jergas teóricas y apropiárselas en la cátedra o en los escritos personales” (59), como polemizar con otros a partir de o mediante esas incorporaciones, “hacerse de palabras *con* otros” (ibíd.). Así, rastrear la producción de traducciones filosóficas permite trazar la red de polémicas y posicionamientos generados en torno a escuelas, teorías o corrientes, desde la fenomenología, el existencialismo y el historicismo a los neokantianos y la filosofía analítica, el marxismo y la neoescolástica; una red en la que la traducción funciona como catalizadora de la polémica (en movimientos complejos, ya que no siempre hay una relación directa o unívoca entre los textos traducidos y la propia posición teórica de los filósofos-traductores) a la vez que muestra la naturaleza relacional del campo filosófico mexicano.

En el capítulo cuatro, Castro escoge tres ámbitos para analizar los discursos que se construyen en torno a ellos en los márgenes de los textos traducidos: la filosofía de la antigüedad clásica, el existencialismo y el marxismo. Prólogos, introducciones o reseñas son espacios en los que la voz del filósofo (o filósofo-traductor) construye un “escenario enunciativo” para intervenir en el campo y disputar a los filólogos, por ejemplo, la lectura y traducción de los textos antiguos; o para debatir con otros filósofos-traductores sobre las posibles traducciones de *Dasein*, o sobre el tenor humanista de los textos marxianos. En el apartado sobre el marxismo, de paso, ya se evidencia hacia fines de los se presenta un campo que empieza a ser atravesado

por la heterogeneidad y el movimiento: nombres como los de Martha Harnecker, Oscar del Barco, José Aricó, o directamente *Pasado y presente*, rubricando traducciones, prólogos o advertencias, o dirigiéndose a los “compatriotas latinoamericanos” (161) señalan un proceso de regionalización (de la industria editorial, de los conflictos políticos, de los intereses intelectuales y de los debates) que torna aún más permeables las fronteras del campo nacional y más complejas las “escenas enunciativas”.

Dos críticas se le podrían hacer a este valioso y prolijo trabajo de reconstrucción del campo filosófico mexicano a partir de la práctica de la traducción y de las principales figuras traductoras. La primera es que el estudio se concentra en el plano discursivo y, si bien no descuida las condiciones objetivas que habilitan a los sujetos a construir sus “escenas enunciativas” (su posición en las instituciones, sus contactos con las editoriales), no se interna demasiado en el entramado de vínculos (¿sociales, políticos, intelectuales?) que generó tales condiciones, o no lo explicita. ¿Cómo llegaron, por ejemplo, los “sacerdotes” Ímaz y Gaos a ocupar desde el principio lugares clave en el campo cultural mexicano y sostenerse en sus posiciones? ¿Cuál era, en otras palabras, el capital social con el que contaban?

La otra es que por momentos el trabajo parece más interesado en rastrear los diálogos y contrapuntos con España, quizás por la procedencia y los vínculos de las principales figuras del campo mexicano, que los contactos con el resto de América Latina, aunque la referencia al escenario latinoamericano sea ineludible sobre todo por la circulación de las traducciones, no siempre surgidas en el seno del campo investigado.

Algo de ese “descuido” del contexto latinoamericano se percibe en el epílogo, donde se aborda la relación del *español* con la filosofía (y no, por ejemplo, la de la filosofía latinoamericana con los centros internacionales de producción del discurso filosófico). Allí, al reseñar los momentos de un “debate” que se inicia con Ortega y aún no concluye, se concede un espacio extraordinario a los portavoces de las posiciones peninsulares sin internarse demasiado en el detrás de la “escena enunciativa”, que sin duda llevaría a situar algunos de esos momentos, al menos los de fines del siglo xx y comienzos del xxi, en el contexto mayor de las políticas generales de monopolización lingüística por parte de España.

Sería deseable que este tipo de trabajos hechos en el marco de la traductología y la historia de la traducción entraran en un diálogo productivo con investigaciones similares que proceden de otros campos, entre ellos la historia intelectual latinoamericana. En primer lugar, porque se podrían captar mejor los patrones que subyacen a los diversos intercambios con Europa (para mencionar un solo ejemplo, en sus *Diálogos existenciales* Clara Ruvituso estudia un período

bastante similar de la filosofía académica argentina). Y en segundo lugar, porque se podría empezar a revertir la relación asimétrica que la traductología mantiene no solo con la filosofía –como sostiene Castro (11)–, que después de todo fue el primer campo que se constituyó en occidente, en la Grecia del siglo v (Bourdieu 1999: 33), sino también con disciplinas no mucho más viejas que la propia traductología.

## Referencias

Bourdieu, Pierre (1999): *Meditaciones pascalianas*. Traducción de Thomas Kauf. Barcelona: Anagrama.

Pagni, Andrea (ed.) (2004): *América Latina: espacio de traducciones* (número especial), *Estudios. Revista de investigaciones literarias y culturales*, 24, Caracas.

Pagni, Andrea (ed.) (2005): *América Latina: espacio de traducciones* (dossier), *Estudios. Revista de investigaciones literarias y culturales*, 25, Caracas.

Ruvituso, Clara (2015): *Diálogos existenciales. La filosofía alemana en la Argentina peronista (1946-1955)*. Madrid/ Frankfurt: Iberoamericana/ Vervuert.

---

■ **Griselda Mársico** es licenciada en Letras (UBA) y egresada del Profesorado en Alemán del Lenguas Vivas «Juan R. Fernández». Es docente del Traductorado en Alemán y coordina el Seminario Permanente de Estudios de Traducción (SPET) junto con Uwe Schoor.

Sus áreas de investigación son la historia de la traducción en Argentina y las relaciones culturales e intelectuales entre América Latina y Alemania en el siglo XX.

# Resultados parciales de un quehacer en movimiento

Reseña de Ana María D'Amore y Nayelli Castro (coord.): *Latinoamérica traducida: aproximaciones recientes desde un campo en construcción*

Ciudad de México: Bonilla Artigas Editores, 2018, col. T de traducción, 7, 190 páginas

Ma. Florencia Millán

[mflormillan@yahoo.com.ar](mailto:mflormillan@yahoo.com.ar)

**S**i se plantea la ambiciosa pregunta de qué correlaciones se verifican entre la traducción en Latinoamérica y el “estado de la cuestión” en el área de los Estudios de Traducción, puede vislumbrarse un panorama tan amplio y de límites tan difusos como el territorio que se intenta abarcar con la indagación. Pero si al mismo tiempo se proponen las posibles respuestas como un esfuerzo “en proceso”, el empeño permite reunir bajo una misma premisa trabajos de investigación muy distantes en su temática. Tal parece ser el espíritu de este libro

que, mediante la recopilación de una serie de textos presentados primeramente en el marco del Primer Congreso Bienal de la Red Latinoamericana de Estudios de Traducción e Interpretación (RELAETI), celebrado en México en 2016, dirige la atención hacia objetos de análisis heterogéneos pero no por eso menos atractivos para los interesados en la disciplina.

Con el objetivo de conferir organización a las contribuciones, las coordinadoras Ana María D'Amore y Nayelli Castro proponen una estructuración según tres ejes conceptuales: el

cosmopolitismo, la relectura crítica y la historia cultural.

El primer bloque temático se fundamenta en consideraciones de Esperança Bielsa (2012) y ubica la traducción como nexo fundamental en las dependencias recíprocas que impondría la sociedad global. Abarca estudios que van desde la introducción de la literatura latinoamericana en el mundo árabe, pasando por las estrategias de preservación de una lengua originaria mexicana o la exploración de una colección bilingüe de libros de lectura de las escuelas públicas mexicanas, hasta llegar a tratar el tema de la interpretación comunitaria y la migración en Brasil.

El primer trabajo da cuenta de los dispositivos culturales que la monarquía del Estado de Catar dispuso en las últimas décadas en un afán modernizador, donde la traducción ocupa un lugar fundamental, para luego centrar el análisis en la figura del traductor Saleh Almani en tanto *consagrador consagrado* (Casanova 2002) que “se responsabiliza de cierta manera del flujo de literatura en español a la lengua árabe” (D’Amore y Castro 2018: 23). Dada la posición institucional de Almani y el poder de control que ejerce, Cifuentes-Goodbody (Universidad de Yale / University of Southern California, Estados Unidos) y Fekih Zguir (Universidad Carnegie Mellon, Estados Unidos / Universidad Hamad bin Khalifa, Catar) proponen definir su rol desde la categoría de vigía o guardián y destacan “el capital cultural mundial que adquirió Almani al entrar en los centros de poder literarios” (ibíd.: 27). El análisis de su labor traductora fluctúa entre la afirmación y la negación de una supuesta “libertad absoluta” para operar (ibíd.: 22 y 25), que lleva a

que los autores reconozcan en las conclusiones complejidades de “la interacción entre varios campos lingüísticos y géneros literarios”, que no pueden excluirse al estudiar la importación de literaturas (ibíd.: 27-28).

El segundo artículo de esta sección describe los pormenores de la traducción del lenguaje informático al p’urhépecha, lengua originaria de México. Utilizando el *software* libre como herramienta para traducir la interfaz de un procesador de textos y el español como lengua mediadora entre las lenguas fuente (el inglés) y meta, Bulmaro González (Universidad Pedagógica Nacional / Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, México) y Abraham Custodio (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo / Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, México) detallan mediante gráficos y tablas claros la metodología y los procesos de traducción de algunos comandos de edición básicos; comprueban así la funcionalidad del p’urhépecha para expresar y hacer uso del lenguaje tecnológico.

El siguiente artículo se ocupa del acervo bilingüe de la colección de literatura infantil y juvenil *Libros del rincón*, que desde 1986 se impulsa desde diferentes ámbitos del sector estatal mexicano. Valckx (Colegio de México / Universidad de Ottawa, Canadá) constata las fallencias en la coordinación de las diferentes políticas públicas que apuntan a fomentar la lectura, poniendo el acento en la relación de asimetría frente al español que afecta a la traducción de y a las lenguas originarias, aquí llamadas *indígenas*, que evidencian relaciones de poder desiguales. Sin embargo, si bien es cierto que la autora aclara que el examen de las traducciones estándar explícitas (es decir, aquellas en las que

“el autor y el traductor son dos personas distintas y ambos se identifican explícitamente”, ibíd.: 64) aún se encuentra en proceso, sorprende la verificación de una tendencia hacia la bidireccionalidad de los flujos de traducción (D’Amore y Castro 2018: 64), que requiere ser profundizada.

Por último, cierra esta sección una investigación sobre la ausencia de políticas públicas eficientes para la asistencia lingüística del gran número de inmigrantes que registra Brasil desde el año 2013. Para atender este vacío, Avelaneda Origuela (Universidad de São Paulo, Brasil) propone el fomento de la interpretación comunitaria como una vía de solución posible.

En el segundo bloque temático dedicado a las relecturas críticas se examinan las correspondencias entre prácticas antologadoras y de traducción; se presenta un comentario sobre la retraducción y se comparan traducciones de un texto fundamental dentro de la traductología.

En el primer análisis, Lázaro Igoa (Universidad de la República, Uruguay / Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil) se centra en investigar la distinción entre dos antologías de crónicas brasileñas del siglo XIX y principios del siglo XX traducidas al español, según el criterio de quién realiza el gesto mediador, es decir, si el antologador es el editor o el traductor. La primera, de Machado de Assis, lleva el título de *Crónicas escogidas* (2008), con traducción de Alfredo Coello, y constituye un ejemplo de “antología traducida” (D’Amore y Castro 2018: 99), donde la selección para la antología la hace el editor y se traduce lo publicado anteriormente en un “gesto hermético y cerrado en sí mismo” (ibíd.: 107). La segunda antología analizada es *Las mariposas del lujo y otras crónicas* (2013), de João do Rio (seudónimo de Paulo Barreto), con traducción

de Pablo Rocca. Se trata de una antología “en traducción”, en la cual tanto la antologación como la traducción son responsabilidad del traductor, en un “gesto programático y que incita el contacto entre las tradiciones cronísticas” (ibíd.: 107).

Por su parte, en un artículo más inclinado a las descripciones de tono poético que al rigor expositivo, Sánchez Segura (Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia / Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil) postula, sin ofrecer demasiadas evidencias, un “renovado” interés por la traducción de literatura brasileña. Compara la práctica traductora concreta con las supuestas angustias del ángel que Benjamin describe en sus *Tesis sobre la Historia*. Y plantea, por último, la retraducción como “la fuerza de un llamado que el texto le hace al lector, que [...] se ve llevado a albergarlo, a abrirle un espacio en la singularidad de su existencia” en un “acontecimiento de intimidad” (D’Amore y Castro 2018: 120-122, las cursivas son propias).

Cierra esta sección el trabajo de Acosta Padilla (Universidad Nacional de Colombia / Universidad de Montreal) y Echeverri (Universidad de Kent State, Estados Unidos / Universidad de Montreal), en el que se intenta una comparación de seis traducciones al español del texto canónico de Walter Benjamin *Die Aufgabe des Übersetzters*, promoviendo la autorreflexión propuesta por Berman (1984). Los autores del artículo postulan, siguiendo a Berman, que no es posible determinar que una de estas traducciones constituya una “traducción obra” del texto de Benjamin, es decir, que ninguna

- 1) constituye un hito en la lengua meta; 2) posee la misma sistematicidad que el texto fuente;
- 3) [es] un punto de encuentro entre la lengua

original y la del traductor; 4) establece un vínculo intenso con el original que se mide según el impacto de este en la cultura receptora; 5) se convierte en referencia obligada para las traducciones ulteriores o contemporáneas (Berman 1990: 1-7).

Finalmente, en el tercer apartado, dedicado a la historia cultural, se presentan dos investigaciones que indagan sobre el lugar de la traducción en el México del siglo XIX. En la primera, Sandoval Jasso (Universidad Autónoma de Zacatecas, México) sigue la huella de las traducciones en la Biblioteca pública de Zacatecas durante dos décadas, y el esfuerzo del autor requeriría pasar de la descripción y la enumeración a profundizar el análisis para develar configuraciones posibles que vayan más allá de la función de “instruir y deleitar” verificada en esta investigación histórica. La comparación es inevitable y la segunda indagación de esta sección resulta más contundente por ser más acotada. Correa Larios (Universidad Autónoma de Zacatecas, México / Universidad Abierta de Cataluña, España) y Harkins (Universidad de Guadalajara, México / Universidad de Missouri, Estados Unidos) examinan el lugar de la traducción en el Álbum mexicano de 1849, lo cual permite identificar un proyecto editorial “con objetivos y políticas bien precisos” y una valoración de la actividad traductora que se refleja en el elogio o en el anonimato del traductor (D’Amore y Castro 2018: 179).

Es importante destacar la relevancia que tiene para la disciplina la conformación de un espacio regional en el que confluyan esfuerzos, y que propicie un intercambio enriquecedor de propuestas e ideas actuales; la Red Latinoame-

ricana de Estudios de Traducción e Interpretación (RELAETI) es el resultado de esta convicción y constituye una vidriera significativa para los especialistas del área.

Puede decirse que esta recopilación de trabajos de investigación logra su objetivo: dar un pantallazo sobre la actualidad de las búsquedas en torno a los Estudios de Traducción que se generan desde Latinoamérica, al tiempo que promueve nuevas contribuciones a un campo que sigue evolucionando. Como muestra de lo iniciado en el Primer Congreso Bienal de la RELAETI en 2016, cuyo objetivo era “abrir un espacio de encuentro y diálogo entre los estudiosos latinoamericanos y caribeños que se interesan por la traducción y la interpretación desde distintos campos y dar difusión a la investigación traductológica latinoamericana y caribeña más allá de las fronteras disciplinares y nacionales”(RELAETI / UAZ 2016), es dable afirmar que este libro es representativo, por lo menos, de una parte de esa realidad. Especialmente interesante es la variedad y la amplitud de los temas recopilados, pues abre un espacio para nuevos interrogantes que aporten a construir diálogo. Contar en un futuro con material en el que todo el espectro de los estudios de traducción latinoamericanos esté representado, es decir, donde participen tanto los centros de investigación del Cono Sur como más centros extraterritoriales, sería muy provechoso y deseable.

## Referencias

- Assis, Joaquim Maria Machado de (2008): *Crónicas escogidas*. Traducción de Alfredo Coello. Madrid: Sexto Piso.
- Berman, Antoine (1984): *L'épreuve de l'étranger*:

*Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*. París: Gallimard. [Hay traducción al español]

Berman, Antoine (1990): "La retraducción como espacio de la traducción". En: *Palimpsestes*, 4, pp. 1-7.

Bielsa, Esperança (2012): "Beyond Hybridity and Authenticity: Globalisation, Translation and the Cosmopolitan Turn in the Social Sciences". En: *Synthesis*, 4, pp. 17-35.

Casanova, Pascal (2002): "Consécration et accumulation de capital littéraire: La traduction com-

me échange inégal". En: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 144, 1, pp. 7-20.

Red Latinoamericana de Estudios de Traducción e Interpretación (RELAETI) / Universidad Autónoma de Zacatecas (2016): Convocatoria al Primer Congreso Bienal de la Red Latinoamericana de Estudios de Traducción e Interpretación.

Rio, João do (2013): *Las mariposas del lujo y otras crónicas*. Traducción de Pablo Rocca. Montevideo: Banda Oriental.

# Despejar el exilio: traducción, memoria y crítica

Reseña de Alejandrina Falcón: *Traductores del exilio. Argentinos en editoriales españolas: traducciones, escrituras por encargo y conflicto lingüístico (1974-1983)*

Madrid: Iberoamericana, 2018, 268 páginas

Eugenia Pérez Alzueta

Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

La historicidad de una disciplina es la historia de las preguntas y de los sujetos que la constituyeron. Instituir una historia nacional de la traducción editorial en Argentina implica volver a revisar un cuantioso material haciéndole las preguntas que hasta ahora no se le hicieron. Alejandrina Falcón asume este desafío en *Traductores del exilio. Argentinos en editoriales españolas: traducciones, escrituras por encargo y conflicto lingüístico (1974-1983)*, libro en el que se propone construir “una biografía

colectiva de importadores literarios” (11) durante el exilio latinoamericano en la España de los años 70 e inicios de los 80. Desafío doble, ya que implica revisar producciones discursivas recientes alrededor de la traducción e ir a hacerlo fronteras afuera para postular que aquellas producciones, discursos, prácticas, deben incluirse en una historia nacional de la traducción. ¿Qué rol cumplieron los argentinos exiliados en el mercado editorial hispanoamericano, en la producción y circulación de literatura traducida?

¿En qué condiciones sociales, económicas y laborales lo hicieron? ¿Qué antecedentes, qué representaciones del exilio pueden ser rastreados y cómo signaron lo que la autora llama “discursividad exiliar”? ¿Qué productos legó la práctica traductora y editorial a la que se abocaron? ¿A quiénes se incluyó en la historia del libro y de la traducción en Argentina? ¿Y en España?

Falcón nos traslada fronteras afuera, más puntualmente a Barcelona, para interrogar la historia nacional traductiva y libresca, a partir de las vidas, testimonios y documentos, de intelectuales, escritores, poetas, periodistas y traductores emigrados: sus trabajos (tanto en la cadena de producción del libro como por fuera), sus declaraciones, las redes transnacionales editoriales, las omisiones y representaciones que se leen en entrevistas personales, en artículos de revistas culturales de la época, las querrelas por la unidad de la lengua española y por las variedades de lengua en traducción, las representaciones en disputa sobre la literatura y la traducción, y el aporte material concreto de los emigrados latinoamericanos a la industria del libro español. Falcón se inscribe así en una perspectiva descriptiva y sociohistórica que combina la tradición de los Estudios de Traducción con los aportes de la historia del libro y de la edición. Dialogando con las líneas propuestas por estudiosos como Bastin y Wilfert respecto de las metodologías para una historia de la traducción, la autora recupera la noción de “biografía colectiva” para alejarse de la “gesta visibilizadora” de los grandes nombres de la historia de la traducción y estudiar el funcionamiento del campo de la importación literaria en su lugar menos prestigiado: la literatura traducida.

El recorrido del libro acompaña la reflexión

que promete el sintagma del título “Traductores del exilio”. Falcón se encarga, en un primer momento, de analizar y despejar la noción de exilio con el objetivo de llevar adelante una reflexión situada sobre la materialidad de la relación entre “exilio” y “traducción”. Esto le permitirá, en una segunda instancia, ir avanzando en la conformación de la biografía colectiva de traductores del exilio a través de una “reflexión sobre las condiciones de producción literaria” (12) que no se detiene en figuras notables, sino que busca hacer visibles las jerarquías de la práctica, quiénes participaron y qué tradujeron, y restituir así una memoria de la traducción editorial argentina.

Después de recorrer los abordajes de investigación académica sobre el tema del exilio, la autora define el objeto de estudio-debate como “esencialmente interdisciplinario” (34) y lo sitúa en el cruce de las dos principales perspectivas, la historia y la literatura. Desde allí, señala los límites que cada uno de estos análisis demostró y la necesidad de proponer un abordaje metodológico distinto. “Exilio y traducción”, propone, está lejos de ser un sintagma evidente y no se trata de “un objeto dado de antemano” sino que “requiere ser construido en función de los contextos de manifestación concreta de las prácticas referidas”(30) en él. Los capítulos 1 y 2, “Representaciones del exilio” y “Los trabajos del exilio” respectivamente, nos llevan de los discursos configuradores del exilio como metáfora (las asociaciones patria-lengua, traducción-exilio), surgidos de la academia y enunciados desde el centro mismo del campo, a los escenarios reales del exilio propiamente geográfico, con las condiciones de producción de las prácticas de escritura y reescritura de tra-

bajadores latinoamericanos del medio editorial en el mercado español entre el 74 y el 83 (capítulo II). Juan Martini y Marcelo Cohen serán las dos figuras seleccionadas para rastrear la construcción de la figura del traductor-exiliado.

En el tercer capítulo, “Vivir de la Olivetti: traducciones, seudotraducciones y otras escrituras por encargo”, la autora rescata de los catálogos de Martínez Roca Editores y Bruguera la prolífica producción editorial de “géneros populares” –policiales, *western*, ciencia ficción, fantasías extraterrestres, libros de cocina, sexualidad y animales, entre otros– escritos por emigrados argentinos, como traducciones, adaptación de traducciones, escrituras por encargo, o seudotraducciones. Allí, la figura del periodista y artista plástico Pablo Di Masso permite a la autora recuperar la dimensión política de la escritura exiliar, “sin eufemismos ni metáfora” (106), a partir de la intervención puntual y material de una escritura en un registro castizo, de la mano de un rosarino, que trafica la denuncia de los crímenes de la dictadura en novelas populares de aventura firmadas con el seudónimo Rocco Sarto.

El cuarto capítulo toma el caso testigo de la colección de la Serie Negra de la Editorial Bruguera, dirigida por el escritor argentino Juan Martini entre 1977 y 1982, y que cuenta con una notoria participación de traductores rioplatenses. Además de proveer un rico material paratextual, esta colección le permite a la autora echar luz sobre las motivaciones de una práctica editorial de adaptación aclimatadora y de retraducción de traducciones latinoamericanas que serían más tarde reingresadas al mercado del continente americano para su consumo local. Estas prácticas y el expreso borramiento de

cualquier huella americana de los textos no fueron motivadas solo por lo comercial –sostiene Falcón– sino que hay que considerar otros factores explicativos relacionados con el lugar consagrado al traductor y a la traducción en un género considerado menor, además de la “sanción social” que implicaba violar la norma del registro de lengua. A partir del análisis de los más de cincuenta prólogos escritos por Martini para la colección de Bruguera, la autora recupera la dimensión política de la intervención literaria que se suma a la analizada anteriormente en Rocco Sarto. La recepción de estas traducciones en los suplementos culturales de la época es la puerta que nos ingresará al siguiente capítulo, “La crítica de traducciones: traidores, proxenetas y sudamericanos” (V).

En los capítulos V y VI (“El corazón lunfardo de la lengua de Cervantes: debates sobre la lengua de traducción en la ‘patria común’”) se desarrolla el problema de la recepción y la crítica de traducciones. Para tener una idea de la valoración social de la práctica desde el centro del campo, se recuperan las configuraciones legibles alrededor de la traducción y del traductor en los suplementos culturales y la prensa, así como las críticas enfocadas en la variedad de lengua. Esta presencia de la temática traductora en los medios se explica también por la progresiva institucionalización del campo, a través de la proliferación de asociaciones y gremios, congresos, jornadas y premios a la traducción. Falcón subraya la participación de emigrados latinoamericanos en las discusiones y debates sobre los derechos del traductor y las variedades de lengua. En este contexto de mayor presencia en la agenda pública y cultural de las discusiones alrededor de la práctica tra-

ductora y de sus agentes, la autora sitúa una de las claves para pensar un momento de la configuración del sujeto traductor en el exilio de Marcelo Cohen.

En el último capítulo, “Testimonio del presente: el traductor exiliado como figura plural”, se hace una revisión de los problemas metodológicos y críticos que supuso el trabajo con los testimonios de una escena traductiva reciente y con “listas de nombres y obras” “de escaso poder explicativo” (215). Una vez despejados estos problemas, es decir, una vez que se advirtió que las listas no pueden ser abordadas como datos duros en la investigación, se llega a una selección de trayectorias traductoras (Eduardo Goligorsky, Ana Goldar, Horacio Vázquez-Rial, Ana María Becció y Andrés Ehrenhaus) que si, por un lado, dan “consistencia a la figura colectiva del traductor exiliado” (191), también permiten, por otro, recuperar un “haz de temas y problemas” (202) que la autora fue desarrollando a lo largo de los capítulos anteriores.

Los Estudios de Traducción a nivel regional y latinoamericano vienen produciendo desde los años noventa un nutrido corpus de investigaciones y aportes para la conformación de una historia latinoamericana de la traducción. Después de la publicación de *La constelación del Sur* de Patricia Willson, en 2004, el libro de Alejandrina Falcón significa un jalón importante en la progresiva constitución de una historia de la traducción editorial argentina. *Traductores del exilio* resulta un aporte insoslayable por la riqueza y relevancia del *corpus* analizado, por el minucioso y cuidado trabajo crítico y de investigación, por la escritura sin *a priori* y sin atajos que busca una formulación precisa y cabal de la problemática abordada, porque es una referencia para la consulta sobre metodologías de la investigación en historia editorial y de la traducción y porque logra, en efecto, “restituir para una historia de la cultura las huellas borradas de los productores de libros y sus condiciones de trabajo editorial en el exilio” (215).

---

**Eugenia Pérez Alzueta** es Licenciada en Letras (UBA) y traductora independiente. Actualmente cursa la Carrera de Especialización en Traducción Literaria en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

# Lenguas *Vivas*

---

Como mandan los cánones.  
¿Cómo mandan los cánones?

Experiencias · Traducciones · Críticas