



LV;

S U M A R I O

La lectura

- 2 Editorial
- 4 La defensa de la soledad
de Jorge Larrosa
- 9 Leer es representar
de Fabio Jurado Valencia
- 16 Do Livro Versión en Portugués y Español
de José Augusto Seabra
- 20 El mundo como acertijo
de Graciela Montes
- 28 Sabemos poco acerca de la lectura
de Gustavo Bombini
- 33 Estrategias de una lectura "sospediosa"
de Carlos Damaso Martínez
- 39 ¿Quiénes custodian las palabras?
de Rosana Bollini
- 47 Lectura, escritura y traducción
de Nilda Venticinque
- 55 Una visión de la lectura en la traducción literaria
de Mária Averbach
- 61 Una lectura teológica de *La peste*
de Graciela Isnardi
- 68 El lector como escritor
de Veronica Storni Fricke
- 73 Sobre la parodia y el arte de la lectura
de Monica Cecilia Aprile
- 80 La lectura en la formación de traductores
de Paula Galdeano
- 86 Estrategias globales en los procesos de lectura
de Marta Inza
- 91 Entre "lenguas": la caligrafía del pasaje
de Gabriela Iraolaquito
- 97 La intensa experiencia de leer
de Claudia Ceraso
- 100 Una lectura de manuales
de Rosana Pasquale y Claudia Gaiotti
- 107 Los libros de la infancia
de Josefina Delgado

2



Entrevista

- 112 La continuidad de la lectura
Diálogo con Noé Jitrik
de Carlos Dámaso Martínez con la colaboración de Claudia López

Avances de investigación

- 121 La formación de docentes de lenguas extranjeras
de Victoria Orce, María Alejandra Mare, Marcela García Giorno, Diego Bussola y Marco Rodríguez
- 124 La localización en el espacio
de Patricia C. Hernández
- 127 Didáctica de lenguas y representaciones docentes
de María Eugenia Contursi, Sylvia Nogueira y Laura Miñones
- 130 *La Ocasión* en los Estudios Descriptivos de Traducciones
de Margarita Polo
- 132 Operaciones cognitivas y estrategias de aprendizaje
de Isabel Bompert

Críticas

- 134 Antología de la novela corta alemana de Goethe a Kafka.
de Dr. Wolfgang Bongers
- 136 Traducción / minorías: iluminaciones mutuas
de Patricia Willson
- 139 Representaciones narrativas de la lectura
de Carlos Dámaso Martínez



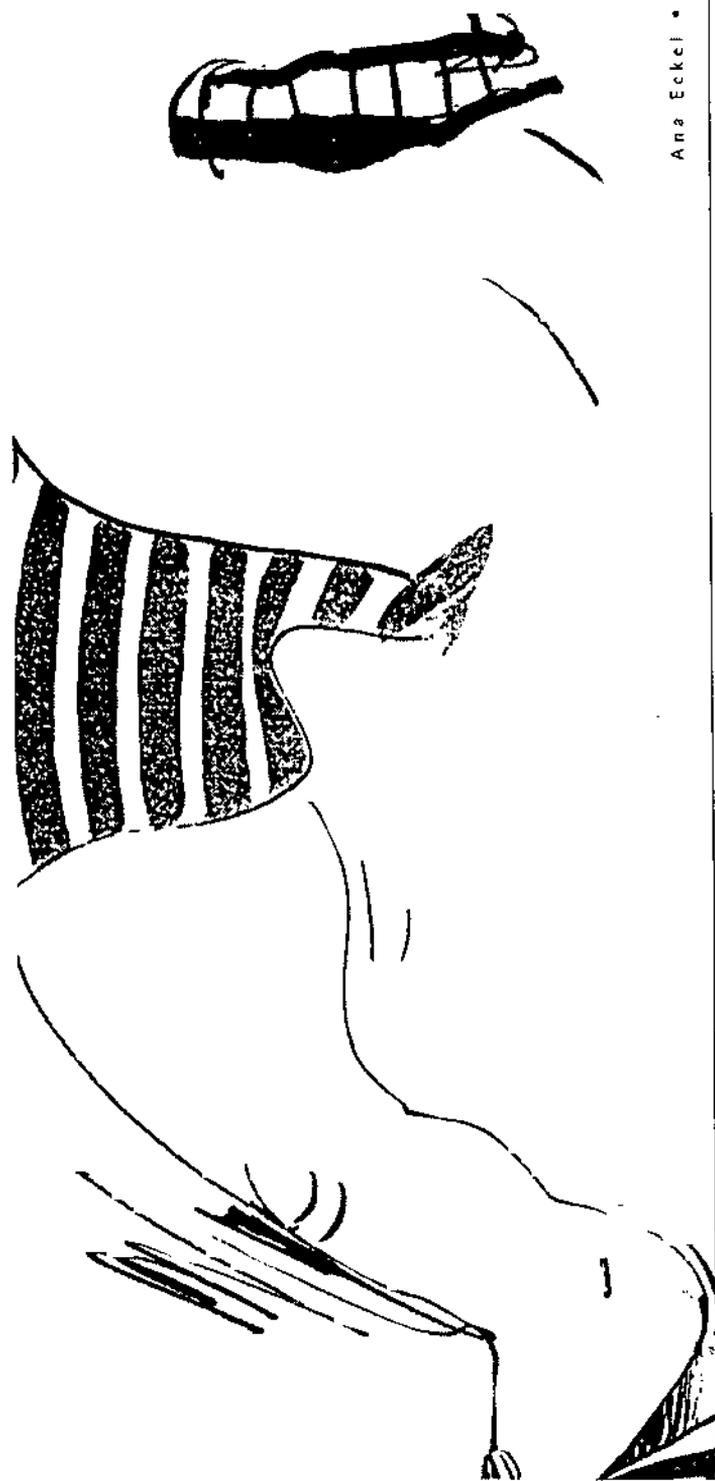
La lectura se ha convertido en tema de investigación y debate ineludible en la mayoría de las instituciones educativas. Universidades, institutos universitarios y terciarios, centros de capacitación y de gestión educativa y escuelas están implicadas directamente en lo que se conoce como la “crisis de la lectura”, crisis que responde a cambios culturales profundos ligados a enfrentamientos entre representaciones clásicas de la lectura y realidades donde estas imágenes contrastan con la aparición de nuevas tecnologías de la palabra, nuevos hábitos de lectura y nuevos condicionamientos económicos. La lectura se ha convertido en un problema complejo en el que se encuentran implicados docentes y alumnos, diversas concepciones sobre el conocimiento y su transmisión y polémicas sobre el sentido de la participación política de los individuos en la cultura.

En este segundo número, la revista *Lenguas Vivas* ha querido participar en el debate con artículos que, desde distintas perspectivas (la filosofía, la crítica literaria, la didáctica, la formación de traductores y profesores, la his-

toria y sociología de la cultura), indagan, exponen, se preguntan y dan algunas respuestas tentativas en relación con el tema: la lectura como una particular experiencia de la soledad o como la construcción de múltiples representaciones del mundo; la lectura, el "espíritu de época" y las políticas educativas actuales; el lector investigador y sospechoso del género policial, los recorridos del lector-traductor y los posibles visitantes de los manuales; las estrategias globales de lectura y los caprichos deliberados de la parodia; una lectura de La peste y de los libros de la infancia. En la entrevista, el escritor y crítico Noé Jitrik despliega su autobiografía de lector, sus rechazos y atracciones con respecto al canon, sus lecturas obligadas, profesionales y epifánicas, su mirada sobre el difícil arte de formar lectores.

En *Avances de investigación* abrimos un espacio para dar a conocer, en forma sintética, los temas, hipótesis y desarrollos investigativos que el Instituto de Enseñanza Superior "Juan Ramón Fernández" está llevando adelante: la formación de docentes de lenguas extranjeras, la relación entre la didáctica de lenguas y las representaciones docentes, aspectos de semántica comparativa francés-castellano, la literatura en estudios descriptivos de traducciones y planteos de estrategias de aprendizaje.

Con esta edición esperamos contribuir al debate sobre la problemática de la lectura y, al mismo tiempo, reafirmamos el desafío de continuar publicando la revista *Lenguas Vivas* en un presente signado por el desánimo.





La defensa de la soledad

O que nos dejen en paz cuando se trata de leer

Jorge Larrosa*



No es sólo que la lectura se dé en la soledad, como si la soledad estuviera antes y nos pusiéramos a leer para llenarla, sino que la lectura nos da una modalidad singular de la experiencia de la soledad.

*La música callada,
la soledad sonora*
San Juan de la Cruz



quisiera destacar algunos aspectos específicos de la lectura elaborados todos ellos desde el núcleo central de la soledad. Me interesa tratar aquí la experiencia de la lectura no sólo como una experiencia solitaria sino como una experiencia de soledad. Para ello voy a utilizar algunos fragmentos de un texto juvenil de María Zambrano, un texto que se titula "Por qué se escribe", redactado cuando ella tenía 27 años y publicado por primera vez en 1933. Y lo voy a utilizar practicando con el texto tres operaciones.

1

La primera es una operación de borrado. He borrado del texto todos aquellos pasajes en los que María Zambrano, que aún no había constituido su propio vocabulario, monta su texto utilizando un diccionario de tipo religioso, casi de catecismo, en el que resuena el Capítulo III del Génesis, una versión muy ingenua de la elaboración católica del tema de la redención a través de la palabra y, como no podría ser menos, la mística española del barroco y, especialmente, San Juan de la Cruz. Y voy a hacer eso porque me gusta-

*Profesor de la Universidad de Barcelona, España.

ría separar de toda connotación transmundana el carácter específico de la "aventura espiritual" que María Zambrano construye mediante una determinada consideración de la experiencia de la lectura. En la lectura solitaria, me parece, se da una relación trascendente con la lengua. Pero se trata de una trascendencia intramundana, inmanente, laica, ajena a cualquier connotación salvífica: ese tipo de trascendencia que se produce, simplemente, al considerar nuestra relación con la lengua de un modo no instrumental; de un modo que no está normado por nuestro saber, ni por nuestro poder, ni por nuestra voluntad.

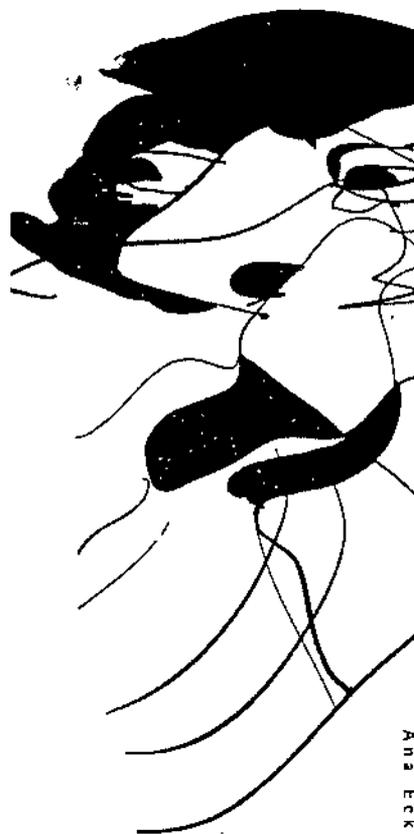
La segunda operación que he hecho con el texto es una operación de sustitución. El texto de María Zambrano está dedicado al escribir, a la soledad de la escritura, al tipo de relación con el lenguaje, con uno mismo y con los otros que se da en la escritura. Pero gran parte de la caracterización que hace de la experiencia de la escritura puede aplicarse también a la experiencia de la lectura. En muchas de las frases del texto las palabras "escritura" y "lectura", "escribir" y "leer", "escritor" y "lector", son estrictamente intercambiables. Sobre todo, en aquellas en las que la escritura no está pensada desde la comunicación, desde el "querer decir" del escritor, sino desde una relación específica y solitaria con el lenguaje que sólo pasa a través del texto escrito. He substituído pues, siempre que he podido, escribir por leer, con los mínimos cambios necesarios en la estructura sintáctica de la frase para que no suene demasiado forzada. Y, desde luego, esa operación de sustitución o, si se

quiere, esa voluntad de pensar la experiencia de la lectura en los mismos términos en que María Zambrano caracteriza la escritura, me ha llevado también a borrar todas las secciones en que se trataba explícitamente de la comunicación desde el punto de vista de la autoría.

Por último, la tercera de mis operaciones es un trabajo convencional de paráfrasis, comentario y ampliación del texto. Lo que he hecho, por tanto, es reescribir parte del texto de María Zambrano y darlo a leer, proponiendo al mismo tiempo, una consideración de lo que significa el hecho no desdeñable de que la experiencia de la lectura sea, a veces, una experiencia de soledad.

2

El comienzo del texto es la puesta en escena de un gesto airado, casi violento. Podemos imaginar a María sintiéndose agredida por las continuas solicitaciones de una vida cotidiana siempre demasiado pública, demasiado urgente, demasiado dispersa, demasiado bulliciosa. Podemos imaginarla cada vez más irritada, sintiendo que ya no puede soportarlo más y, entonces, súbitamente, en un gesto tan limpio como eficaz de autodefensa, se retira a leer. Pero de pronto percibe lo que su gesto tiene de descortesía, de brutalidad incluso, cree notar la cara de sorpresa de las personas que estaban con ella, siente la necesidad de justificarse, de excusarse y, como pidiendo disculpas, se dice a sí misma: "leer es defender la soledad en que se está". El que se retira a leer, se dice entonces, lo hace porque tiene que defender su soledad y, para defenderla, para justi-



Ana Eckel • Detalle

Necesitamos retirarnos a leer porque hablamos demasiado sin decir nada, porque escuchamos demasiado sin oír nada,

"Creo que sólo deberíamos leer libros que nos muerdan y nos arañen"

Franz Kafka

ficarla, tiene que mostrar por qué la necesita, "lo que en ella y únicamente en ella, encuentra". Pero no es sólo que la lectura se dé en la soledad, como si la soledad estuviera antes y nos pusiéramos a leer para llenarla, sino que la lectura nos da una modalidad singular de la experiencia de la soledad. Por eso la iniciación a la lectura es una iniciación a un determinado tipo de soledad, y a los dones de esa soledad.

Después de ese gesto primero de aislamiento, y quizá para comenzar a hacerlo perdonar, María Zambrano se dice que la soledad de la lectura es una soledad específica, una soledad que es comunicación: retirarse a leer es establecer una separación que une, una distancia que aproxima. El lector se separa de la realidad, de la vida y de los otros para recuperarlos, en el alejamiento, de otra manera. Y eso porque lo que el lector rechaza no es la realidad, la vida o los otros, sino un tipo determinado de relación con todo eso, esa relación que nos da una realidad trivial, una vida que no es vida y unos otros intercambiales. Lo que el lector necesita es cambiar su modo de relación. Y por eso confía que la soledad de la lectura le va a dar una realidad más nítida, una vida más intensa y unos otros con perfiles más agudos. Y tan próximos, además, tan íntimos.

Además de una soledad que es comunicación (aunque una comunicación especial), y de una distancia que es proximidad (aunque una proximidad característica), la lectura nos da también el silencio, un silencio sin embargo sonoro, aunque dotado de una sonoridad distintiva. La pregunta de María Zambrano es tajante: "Habiendo un habla, ¿por qué leer?". De lo que se trata aquí, con esta pregunta, es de hacer emerger la soledad silenciosa de la lectura de la necesidad de interrumpir ese ha-

bla² vacío y ruidoso, presa de las circunstancias y los apremios de la vida. La soledad de la lectura deriva, primero, de la necesidad de acallar esa cháchara insustancial y siempre excesiva en la que estamos continuamente sumergidos. Necesitamos retirarnos a leer porque hablamos demasiado sin decir nada, porque escuchamos demasiado sin oír nada, porque estamos demasiado en el habla³. Para María Zambrano, leer es, antes que nada, un imponer silencio al habla de la comunicación más banal, a la que responde en definitiva a las necesidades más inmediatas de la vida.

Nos retiramos a leer "para reconquistar la derrota sufrida siempre que hemos hablado largamente". En el habla, las palabras siempre circulan demasiado de prisa y por eso nos traicionan; nos sentimos como fuera de nosotros mismos, disgregados y dispersos; sentimos que las palabras que oímos nos invaden, nos atacan, nos tienden trampas; y sentimos también que las palabras que decimos se nos escapan, que las perdemos en el momento mismo de decir las. Y necesitamos, entonces, escapar de algún modo a la velocidad del momento y a la presión de las circunstancias.

El leer nos da el silencio que necesitamos para darnos tiempo, para detener el tiempo, al menos ese tiempo crónico, veloz, por el que nos sentimos arrastrados. Y nos da también el silencio que nos es preciso para escapar de las circunstancias, para huir de ese modo de estar en el mundo siempre pragmático e interesado, siempre demasiado concreto, demasiado próximo, demasiado circunstancial en suma, por el que nos sentimos atrapados. Y nos da por último el silencio necesario para recuperar una cierta unidad, un cierto recogimiento, una cierta sensación de

estar en nosotros mismos, un cierto ensimismamiento.

Pero lo característico de la experiencia de la lectura es que, en ella, esa interrupción de la dispersión producida por la inmediatez del tiempo y por el asedio de las circunstancias se da, precisamente, en una modificación de nuestra relación con la lengua. Sólo podemos salvarnos de la presión del tiempo y de las circunstancias si somos capaces de rescatar las palabras y nuestra relación con las palabras de esa misma presión. Y la lectura viene a "salvar las palabras" de la usura del tiempo y de la vacuidad de la comunicación circunstancial. Como si hubiéramos perdido las palabras y la amistad de las palabras en el momento mismo en que las hemos convertido en un instrumento de nuestras necesidades más vanas. Como si la lectura viniese a salvar las palabras liberándolas, devolviéndoles esa libertad que les hemos quitado desde que las hemos arrastrado con nosotros, desde que las hemos hecho humanas, demasiado humanas.

En el leer se retienen las palabras. Hay en el leer "un retener las palabras, como en el habla hay un soltarlas, un desprenderse de ellas, que puede ser un desprenderse ellas de nosotros". Al leer vemos, oímos, saboreamos y sentimos las palabras de un modo que no se da en el habla, en ese tomar y soltar las palabras que es el habla. Porque en el habla usamos las palabras tomándolas y soltándolas inmediatamente, y dejamos entonces de prestarles atención. Y como al usar las palabras, sin prestarles atención, las sometemos a nuestro servicio, las convertimos en instrumentos para nuestras necesidades y nuestros fines, entonces ellas, en justa correspondencia, nos dan la espalda y se convierten en nuestras enemigas. El

retener las palabras propio de la lectura supone una modificación de nuestra relación con ellas que nos permite detenernos en ellas, demorarnos en ellas. Lo que, en definitiva, es condición para reconciliarnos con ellas, para reencontrar con ellas "una perdida amistad" y, a veces, para aprender a amarlas.

Parece entonces que, si atendemos a lo específico de la experiencia de la lectura, leer "viene a ser lo contrario de estar en el habla". Lo que el lector busca al retirarse de la conversación, en esa soledad que es comunicación, y distancia que une, y silencio sonoro, y detención del

tiempo, y emancipación de lo circunstancial, y retención de las palabras, es, precisamente, lo que no puede venir en el habla. La frase de María Zambrano es la siguiente: "pero esto que no puede decirse, es lo que se tiene que escribir" y, nosotros, podríamos transformarla así: esto que no puede venir en el habla, es lo que tienes que leer. Y de ahí se derivarían una serie de imperativos al lector como los siguientes: no leas como si estuvieras en el habla, no leas lo que meramente puede venir en el habla, lee sólo lo que no puede estar en el habla, lo que no puede decirse ni oírse en el habla, lo

que sólo puede darse como leído, y de eso que lees no hables, no digas palabra, no lo comentes, no lo expliques, no digas nada, no sea que al introducirlo en el habla lo pulverices y lo pierdas al convertirlo en objeto de conversación.

A eso que no se puede decir, y por eso hay que escribirlo, y que no se puede escuchar, y por eso hay que leerlo, María Zambrano lo llama "el secreto". Y "secreto" no significa algo que deba ser excluido de la comunicación, sino algo que no puede comunicarse como si fuera información. El secreto se revela desde dentro, no viene de fuera sino de dentro. Y, desde dentro se le revela al escritor en la escritura y al lector en la lectura. Pero se le revela permaneciendo secreto, es decir, manteniéndose incomunicable desde el punto de vista de la información.

Quizá por eso María Zambrano habla del leer como de un acto de fe y de fidelidad: el leer "pide la fidelidad antes que cosa alguna. Ser fiel a aquello que pide ser sacado del silencio". Y aquí se trata, naturalmente, del silencio interior producido al interrumpir ese ruido constante que atraviesa nuestra conciencia cuando estamos en el habla. Al leer, leemos el texto, pero, sobre todo, sacamos algo de dentro, algo que viene de nuestro silencio, de nuestra disponibilidad. Por eso el lector debe hacer una suerte de vacío interior para que nada se interponga entre su silencio y las palabras que lee. La frase es muy hermosa: el lector "no ha deponerse a sí mismo, aunque sea de sí de donde saca lo que lee. Sacar algo de sí mismo es todo lo contrario que ponerse a sí mismo".

3

Hasta aquí la reescritura del texto de María Zambrano. Ahora, para terminar, debo confesar que mi de-

Ana Eckel • Detalle



cisión de dar a leer aquí un texto sobre la soledad de la lectura tiene que ver con mi creciente aversión al modo como se trata la lectura en los aparatos culturales, mediáticos y pedagógicos. El título, "La defensa de la soledad", es sorprendente pero convencional. No hace otra cosa que sugerir un énfasis en la dimensión solitaria de la lectura que va, sin duda, a contracorriente de aproximaciones, digamos, más comunitarias, más comunicativas. Pero el subtítulo, eso de "que nos dejen en paz cuando se trata de leer", es un poco más provocativo. Y va dirigido contra todos esos lugares en los que no se deja la lectura en paz, en los que el leer está sometido a un juego reglado, disciplinado y asignado en el que nos vemos obligados constantemente a hablar sobre nuestras lecturas. A un juego que, muchas veces, tiene la forma de un interrogatorio, y en el que tenemos que ser rigurosos, creativos, inteligentes, personales, sutiles o críticos. Saben a qué tipo de juegos me refiero. Y saben también que estos juegos, con el pretexto de enseñar a leer y a escribir, no nos dejan ni leer ni escribir. En esos juegos siempre estamos leyendo con otros y para otros, presionados por el tiempo, atendiendo demandas circunstanciales, dispersos en infinidad de lecturas hechas para una infinidad de propósitos y, sobre todo, siempre estamos poniéndonos a nosotros mismos: nuestra personalidad, nuestra cultura, nuestra perspicacia, nuestra habilidad, nuestra competencia, nuestras palabras. Y en estos juegos, de cuya utilidad para fabricar libros y para fabricar lectores no dudo, me da la impresión de que la experiencia de la lectura se cierra en lugar de abrirse. Porque los libros que de verdad cuentan no se fabrican sino que nacen. Y los lectores que de verdad cuentan, no sé si nacen, pero desde

luego tampoco se fabrican. Los aparatos mediáticos y culturales posicionan y fabrican al lector como público. Y el público no es otra cosa que la serie de opinadores y de compradores constituidos por la publicidad y por el mercado. Los aparatos pedagógicos, por su parte, posicionan y fabrican al lector como alumno (o investigador), es decir, desde el punto de vista de la obligación y del trabajo. No deja de ser sintomática la naturalidad con la que llamamos "trabajos" a los informes de lectura de los estudiantes y a los productos de los investigadores.

María Zambrano, en su texto, habla a veces de libertad. Dice que la lectura nos hace libres del momento y de las circunstancias. Dice que en el habla estamos prisioneros y que sólo en la lectura "se halla liberación". Por eso leer es un juego que no se puede nunca controlar, ni siquiera por nosotros mismos, "como el lanzarse a algo cuya trayectoria no es por nosotros dominable". La experiencia de la lectura tiene entonces algo de incertidumbre, algo de aventura no finalizada, algo de riesgo, algo de no-dominable que la hace relativamente independiente de nuestras intenciones e, incluso, de nuestra voluntad. Uno no lee lo que quiere sino lo que pasa, y lo que pasa es de la dimensión del acontecimiento, esto es, de lo que no se puede predecir, ni prever, ni prescribir, ni desde luego dominar. Por eso, y porque estamos hartos de exámenes y de interrogatorios, y porque no queremos saber nada de esos que convierten la lectura en un análogo de la charla, del parloteo insustancial, del juego social de las opiniones sabias o de las emociones sensibles, de esos que leen para vanagloriarse de su saber o para emocionarse de su emoción, queremos que nos dejen en paz cuando se trata de leer.

1 En *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid. Alianza 1987. págs. 31-38. Quizá podría recorrerse gran parte del texto zambraniano desde la problematización vital de los modos del darse de la palabra. La de María Zambrano es una "razón vital" que se hace, por su propia necesidad interna, "razón política", pero que, en cuanto razón política, precisa interrogar constantemente los diferentes modos de su encarnación en la vida. Lo que le interesa a María Zambrano es la conexión entre los modos del darse de la palabra y las condiciones existenciales del darse de la vida humana.

2 Voy a entender por "habla" no sólo el hablar, sino la oralidad en general cuando se da en el modo de la conversación, es decir, el hablar y el escuchar, el decir y el oír.

3 Hay ocasiones, sin embargo, en que el hablar, la oralidad, surge de una necesidad esencial, de un darse de la palabra en la necesidad de la voz y del oído. Ese es el caso de la poesía y, en parte, de la enseñanza. Sobre la oralidad en María Zambrano, ver Larrosa, Jorge y Aparici, Beatriz, "Aprender de oído. El aula, el claro y la voz en María Zambrano", en *Educación y Pedagogía*. nº 26. Medellín (Colombia). (En prensa). También Larrosa, Jorge, "Un surco en el aire. Oralidad y escritura en María Zambrano", en *Aurora. Papeles del Seminario María Zambrano*. nº 3. Barcelona (España) (En prensa).



Ana Eckel • Detalle

Leer es representar

Fabio Jurado Valencia*

Detrás de las diversas concepciones sobre la lectura nos encontramos inevitablemente con puntos de vista sobre el signo y sobre el lenguaje. Desde Platón, con el *Cratilo o del lenguaje*, pasando por las preocupaciones pedagógicas de San Agustín sobre los signos y por las disquisiciones fundamentales de Peirce, para destacar tres momentos decisivos en los dilemas frente a los modos como nos representamos las cosas, los seres y las experiencias, ha estado latente la pregunta sobre cómo interpretamos lo que oímos, vemos, palpamos, olemos y gustamos. Digamos desde ahora que toda forma de representación en el pensamiento deviene necesariamente de un acto de lectura. Digamos también que esto que llamamos "representación" en el pensamiento coincide con lo que Bajtin y Vigotsky denominaron "diálogo interior", experiencia inevitable en el movimiento cognitivo que presupone el proceso

del leer, sean cuales sean las sustancias de expresión.

Los procesos de representación, o la manera como las palabras y las cosas se vuelven signos, están mediados por los sentidos, jerarquizados por la cultura en su devenir. Todos sabemos que en el siglo XV aparece una nueva forma de cultura determinada por la aparición de la imprenta; desde este momento el sentido de la vista jerarquizará a los demás sentidos. "Si en la cultura oral, los contenidos del conocimiento eran inseparables del hablante que los transmitía, o del maestro, la introducción de la imprenta hace que tales contenidos se independicen, se despersonalicen, y con ello se hacen accesibles a quien quiera que sepa leer. En la cultura oral se cree más en lo que se puede oír que en lo que se puede ver."¹ En la cultura de la imprenta, en el mundo del renacimiento, el sentido de la vista se vuelve protagónico; "a diferencia de la transmisión oral, que asume al menos dos



Digamos desde ahora que toda forma de representación en el pensamiento deviene necesariamente de un acto de lectura.

Ana Eckel • Detalle

participantes, la transmisión por la escritura, es decir, la lectura, es un acto aislado y silencioso."

Es ese aislamiento, y el silencio, lo que hace del lector un ser extraño y misterioso, tal cual lo sentían nuestros indígenas en el período de la conquista al ver a algunos hombres conversar y alegar con los libros como si éstos fuesen personas. Al comienzo de *Los límites de la interpretación*, Umberto Eco referencia un pasaje del libro de John Wilkins en el que se cuenta cómo un esclavo se come en el camino gran parte de los higos que su amo estaba enviando a un amigo, junto con una carta; en la carta se informaba del envío de una cantidad de higos que finalmente no aparecían en la cesta; el esclavo es acusado de haberlos comido, mostrándole como testimonio el papel con el mensaje escrito; el esclavo niega el hecho maldiciendo el tal papel "por ser un testigo falso y mentiroso". Tiempo después, el mismo esclavo es enviado de nuevo con otra cesta de higos y con una carta en la que se informaba del número exacto de higos; el esclavo vuelve a comerse gran parte de los higos, "pero antes de tocarlos (para prevenir toda posible acusación) cogió la carta, y la escondió debajo de una gran piedra, tranquilizándose al pensar que si no lo veía comiéndose los higos, nunca podría referir nada de él; pero al ser ahora acusado con mayor fuerza que antes, confiesa su error, admirando la divinidad del papel, y para el futuro promete la mayor fidelidad en cada encargo."²

Sea o no ficción, esta narrativa le sirve a Eco para mostrar el poder de la representación escrita y los imaginarios que puede suscitar en quienes todavía no la reconocen, como convención, pero que muy bien puede indicarnos ese halo de magia y de sorpresa en quien la

descubre cuando accede a los dominios de la interpretación, esto es, a la lectura. Lo más relevante de dicha narrativa es sin duda la imagen de ser viviente que se le asigna a la escritura en el momento en que es objeto de lectura. Los textos hablan cuando tienen interlocutores, cuando hay alguien que coopera con ellos y los hace vivir; este alguien es el lector. Y esta idea nos interesa desde el punto de vista pedagógico, pues sólo cuando los textos se asumen como instancias vivas, suscitadoras de provocaciones, puede decirse que hay lectura, lo cual nos hace interrogar por la manera como se abordan los textos en los ámbitos escolares.

Como lo hemos insinuado al evocar las obras de Platón, San Agustín y Peirce, los movimientos interpretativos que presupone el acto de leer no son un asunto nuevo. En otros trabajos he llamado la atención sobre la obra de León Hebreo, pensador neoplatónico del siglo XVI, en cuya obra *Diálogos de amor*, magistralmente traducida del latín al castellano por el Inca Garcilazo de la Vega, se nos muestra cómo las obras literarias proyectan no una sino muchas intenciones.

"Los poetas antiguos no pusieron en sus poemas una sola sino muchas intenciones, que llaman sentidos. En primer lugar ponen como sentido literal, como corteza exterior, la historia de algunas personas o de sus hechos notables dignos de recuerdo. Luego, en la misma ficción, como corteza más intrínseca y más cercana a la médula, el sentido moral, útil para la vida activa de los hombres, que aprueba los actos virtuosos y vitupera los viciosos. Además de esto, bajo las mismas palabras, presuponen algún conocimiento verdadero de las cosas naturales o celestes, astrologales o teologales y, alguna vez, los dos, o, mejor dicho, los tres sentidos científicos coexisten

dentro de la misma fábula, como la médula del fruto dentro de sus cortezas. Estos sentidos medulares se denominan alegóricos."³

Dichas intenciones, solapadas en el juego del lenguaje, requieren de su identificación por parte de los lectores; pero no todos los lectores, nos dice Hebreo en su época, están en condiciones de desentrañar los sentidos implicados en las intenciones. La obra poética es algo así como la contextura de una fruta que no puede ser consumida por todos:

"...Las mentes bajas solamente pueden tomar de los poemas la historia junto con el adorno del verso y su melodía; las más elevadas comen, amén de esto, el sentido moral; y otras, aun más elevadas, pueden comer, además de todo lo anterior, el alimento alegórico, no sólo el de filosofía natural, sino también el astrologal y el teologal."

La corteza es la historia en sí, aquello que se cuenta; la membrana, que aparece después de retirar la cáscara, es la connotación o sentido segundo, vinculado con un saber cercano; la médula, lo que más nutre según Hebreo, representa los sentidos profundos provenientes de distintos ámbitos del saber.

Tenemos entonces aquí, y desde el siglo XVI, el reconocimiento de tres instancias en la interpretación, que coincidirán con lo que se denomina "lectura literal", lectura inferencial y "lectura crítica" y que Eco asociará con las tres hipótesis interpretativas señaladas por Peirce: hipótesis hipercodificada, hipótesis hipocodificada e hipótesis creativa. Todos los que han reflexionado sobre cómo funciona la interpretación coinciden en señalar esas tres instancias.

Más cercano a nosotros, Jitrik nos habla de "lectura literal", "lec-

tura indicial" y "lectura crítica". Entiende Jitrik por lectura literal a una lectura espontánea e inmediata: es el primer momento de un proceso. La lectura indicial, es aquella que "propone cierta distancia respecto del efecto de superficialidad (...) es la lectura de señales, de registros." La lectura crítica, en términos de Jitrik, es una lectura culminatoria; "es la que organiza indicios de forma tal que si por un lado recupera todo lo que la lectura literal ignora y la indicial promete, por el otro es o debe ser capaz de canalizar de manera orgánica el conocimiento producido en todo el proceso de lectura."⁴

Ubicados en este orden de ideas tratemos de ejemplificar, buscando los caminos que nos conduzcan a la definición de criterios para desarrollar procesos interpretativos en el contexto de la formación docente y en el contexto de la formación de los niños y de los jóvenes. Es decir, criterios sobre aquello que se busca a través del acto de leer y sobre los modos de proceder en dichos contextos. Adelantemos afirmando que de cualquier modo en estos contextos no se trata simplemente de leer para informarse o de leer para el placer, cuando se entiende por ello el libre albedrío de la lectura, o el asumir como válido lo primero que se nos ocurre, siempre en aras de una supuesta creatividad y espontaneidad del niño o del joven. Considero, al contrario, que ese dejar pasar la libre opinión sobre los textos, sin ponderación alguna, constituye una de las secuelas de la restricción de los lectores a lo meramente literal y a la dispersión o pérdida de la atención en el texto. En todo caso, si hemos de hablar de placer con el texto hemos de hablar



también de modos distintos de placer.

En el contexto escolar se trata de trabajar con los textos, de discutir sus singularidades y sus esencias, sus convergencias y divergencias, y de producir a partir de ellos mismos otros textos. Dice Eco, al respecto, que "la iniciativa del lector consiste en formular una conjetura sobre la *intentio operis*. Esta conjetura debe ser aprobada por el conjunto del texto como un todo orgánico. Esto no significa que sobre un texto se pueda formular una y sólo una conjetu-

"Ved cómo la Naturaleza es un libro vivo, incomprendido pero no incomprensible." Goethe



ra interpretativa. En principio se pueden formular infinitas. Pero, al final, las conjeturas deberán ser probadas sobre la coherencia del texto, y la coherencia textual no podrá sino desaprobado algunas conjeturas aventuradas." Y aún las que se desaprueban hacen parte de ese asombro gozoso implicado en la interpretación.

Analícemos este soneto de Sor Juana Inés de la Cruz:

*En perseguirme, Mundo, ¿qué interesas?
¿En qué te ofendo, cuando sólo intento
poner bellezas en mi entendimiento
y no mi entendimiento en las bellezas?*

*Yo no estimo tesoros ni riquezas;
y así, siempre me causa más contento
poner riquezas en mi pensamiento
que no mi pensamiento en las riquezas.*

*Y no estimo hermosura que, vencida,
es despojo civil de las edades,
ni riqueza me agrada fementida.*

*Teniendo por mejor, en mis verdades,
consumir vanidades de la vida
que consumir la vida en vanidades.*

En una lectura literal observamos que quien habla en el poema pone de relieve la doble oposición entre lo mundano y lo ideal, en un juego melódico y de retruécanos con las palabras; en una lectura inferencial, observamos que es el saber y el conocimiento, en su armonía, lo que se invoca, como algo propio de las expresiones humanísticas y barrocas; y en una lectura crítica, descubrimos una distancia ideológica entre la visión anagógica del mundo (visión en la que todo está dado por Dios) y una visión racionalista-aristotélica: es el saber y el conocimiento, proveniente de afuera, lo que se proyecta en el entendimiento. También en esta lectura crítica

buscan acomodo otros puntos de vista que el lector incorpora en ese esfuerzo por sostener la conjetura como, por ejemplo, introducir en la argumentación la voz de Octavio Paz: Sor Juana logra mantener "una distancia entre su entendimiento racional y las turbias seducciones del ascetismo, la milagrería y la falsa mística. Sor Juana fue humana demasiado humana, no en el sentido trágico de Nietzsche, sino en su decisión de no querer ser ni santa ni diabla. Nunca renunció a la razón aunque, al final de su vida, la hayan obligado a renunciar a las letras."⁵

Es este un ejemplo de cómo al asumir el texto poético como un campo de trabajo, en el contexto académico, que requiere paciencia y no afán, se promueve el acceso del lector a ámbitos de saber que el texto mismo (con su "enciclopedia", como la llamara Eco) reclama; en este caso, se trata de la filosofía, la que necesariamente tendría que abordarse a partir de las señales y materiales que el profesor puede proponer.

Sobre la base de lo anterior, en los lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana en Colombia, se ha sugerido el apoyo en un enfoque polifónico y dialógico para el estudio de la literatura. Esta sugerencia supone trascender el esquema de los programas curriculares anteriores a la Ley General de Educación (1994), para considerar que no necesariamente la literatura debe abordarse por países o por continentes sino, y en el reconocimiento de la mismidad literaria, a partir de las convergencias de los textos, identificados como expresiones de la cultura universal. Se trata de reconocer cómo "la comprensión mutua de centurias y milenios, de pueblos, naciones y culturas, está asegurada por la compleja unidad de la humanidad entera, de todas las

culturas humanas, por la compleja unidad de la literatura humana. Todo esto se manifiesta tan sólo al nivel del gran tiempo. Cada imagen debe ser comprendida y apreciada al nivel del gran tiempo. Los análisis suelen escarbar en el reducido espacio del tiempo menor, es decir, de la actualidad y del pasado reciente y de un futuro predecible, deseado o inspirador de miedo..."⁶

No hay otra práctica significativa como la literatura, a través de la cual podamos develar la condición de lo que somos; este develamiento implica el reconocimiento del pasado, necesario para comprender el presente y para poder decidir sobre el futuro. Un país que desconoce su pasado, como gran tiempo, no puede avizorar sus propios destinos. Si consideramos a la literatura como esa posibilidad de comprender lo que ha ocurrido con nuestra historia, incluyendo aquí a la historia de las mentalidades, entonces hemos de poner en diálogo a textos como *El libro de buen amor*, del Arcipreste, y *la Celestina*, de Rojas, con *El Carnero*, de Freyle; la obra de Francisco Alvarez con la obra de Sor Juana; la obra de Isaacs con la obra de Rivera; es decir, buscar las convergencias ideológicas, las constantes culturales y los estilos para tratar desde allí de comprender lo que hemos sido, de reencontrarnos con el pasado desde el presente para avizorar el futuro. Pero además de las obras del canon, es necesario auscultar también en el diálogo con las obras marginadas por los historiadores de la literatura, que son muchas y que merecen ser reeditadas y releídas desde diversos ángulos.

Para alcanzar la agudeza crítica que se requiere en el acto de desentrañar esas convergencias y constantes en los textos no hay otra vía de acceso que la formación desde la

lectura misma y desde la argumentación, sea oral o escrita, en torno a las obras que se leen. Recientemente hemos discutido con un grupo de profesores de educación media de la ciudad de Bogotá una propuesta para la elaboración de referentes curriculares, que apunten a la transformación del modo periodizante como se aborda la literatura en el bachillerato. Esta propuesta busca precisamente alcanzar la agudeza crítica de la que hablamos, a partir del diálogo entre los textos y tomando como eje el minicuento. A continuación presentaré un apartado de dicha propuesta.

Se trata de ubicar algunos minicuentos en cuyas historias y tonos narrativos se solapan los textos del canon, para, a partir de allí, descubrir los travestimientos y el trastocamiento, el sincretismo de los géneros, y la interrogación que podemos hacer a ciertas representaciones epocales en las obras literarias. Así entonces podemos seleccionar narraciones breves a través de las cuales hablan las obras canónicas, como *La Odisea*, *La Divina Comedia*, *Don Quijote*, etc. Veamos el ejemplo con *La Odisea*:

A Circe

¡Circe, diosa venerable! He seguido puntualmente tus avisos. Mas no me hice amarrar al mástil cuando divisamos la isla de las sirenas, porque iba resuelto a perderme. En medio del mar silencioso estaba la pradera fatal. Parecía un cargamento de violetas errante por las aguas.

¡Circe, noble diosa de los hermosos cabellos! Mi destino es cruel. Como iba resuelto a perderme, las sirenas no cantaron para mí.⁷

Es importante resaltar en el trabajo con la literatura en la educación media cómo lo épico y lo lírico no constituyen una dicotomía, pues en lo épico aparecen rasgos de lo lírico y viceversa, si bien hay siempre

un género que domina sobre el otro. Es indudable que en el minicuento de Torri hallamos un acento lírico en el modo de narrar y un halo de lo épico al evocar pasajes de una obra clásica: el canto X y XII, de *La Odisea* de Homero, en donde el rapsoda narra la manera cómo Ulises y sus guerreros descansan en la casa de Circe, luego de bloquear sus embrujos, y el paso posterior por la isla de las sirenas, siguiendo los consejos de la misma Circe: "...Pronto llegó la nave a la isla de las sirenas, cesando el favorable impulso del viento. Adormecidas las olas, la calma obligó a poner en actividad los remos, en tanto yo me ocupaba de cortar con la espada trozos de un bloque de cera que amasé con las manos y ablandé exponiéndolos al sol. En seguida procedí a taponar los oídos de los compañeros, y ellos, a su vez, me ataron al mástil. Bien que remaban vigorosamente en las espumosas aguas y consiguieron redoblar la velocidad al acercarse a la isla, las sirenas, al ver la nave saltando en las olas, dieron al aire un armonioso canto. Su canto era hermoso y, en el deseo de oírlo mejor, hice una señal a los compañeros para que me soltaran; pero continuaban remando sin atenderme y dos de ellos se acercaron y me ataron más fuerte. Cuando habíamos pasado de aquel lugar y ya no oíamos la voz ni el canto de las sirenas, los compañeros se quitaron la cera y me dejaron libre de las ligaduras".

Como bien se observa en los dos minicuentos, las historias que se narran se apoyan en textos ampliamente conocidos, lo cual coincide con Genette cuando afirma que "la parodia literaria se realiza preferentemente sobre textos breves (y, claro está, lo bastante conocidos para que el efecto sea perceptible)."⁸ Se trata de un texto del canon (es el hipotexto, *La Odisea*) que, aunque no es breve, es sobre algunos de sus pasa-

jes que se construyen otros textos, los contemporáneos (son los hipertextos).

En la obra de Homero, se observa que Ulises escucha a las sirenas estando amarrado al mástil, mientras que en el minicuento se muestra totalmente lo contrario: el héroe no se hace amarrar al mástil, porque está dispuesto a dejarse perder -y, en consecuencia, no regresar a Ítaca, porque entre los intersticios del texto de Torri podría leerse también cómo tal viaje de Ulises no es de padecimiento sino de placer-. El texto de Torri interpela entonces la lectura que ha sido legitimada por los historiadores y los filólogos, en la que se nos representa a un héroe sufrido que no puede regresar a su patria, cuando al contrario su actuar moroso no es más que un modo de aplazar el regreso. Esta otra lectura, transgresora respecto a la lectura impuesta por la tradición, puede reconfirmarse en otras minificciones, como las de Monterroso.

La tela de Penélope, o quién engaña a quién

Hace muchos años vivía en Grecia un hombre llamado Ulises (quien a pesar de ser bastante sabio era muy astuto), casado con Penélope, mujer bella y singularmente dotada cuyo único defecto era su desmedida afición a tejer, costumbre gracias a la cual pudo pasar sola largas temporadas.

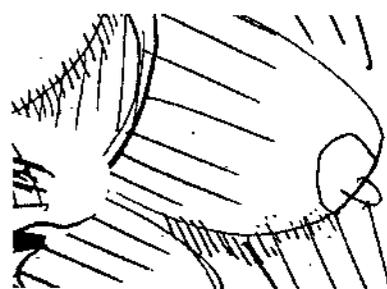
Dice la leyenda que en cada ocasión en que Ulises con su astucia observaba que a pesar de sus prohibiciones ella se disponía una vez más a iniciar uno de sus interminables tejidos, se le podía ver por las noches preparando a hurtadillas sus botas y una buena barca, hasta que sin decirle nada se iba a recorrer el mundo y a buscarse a sí mismo.

De esta manera ella conseguía mantenerlo alejado mientras coqueteaba con sus pretendientes, haciéndoles creer que tejía mientras Ulises viajaba y no que Ulises viajaba mientras ella tejía, como pudo haber imaginado Homero, que, como se sabe, a veces dormía y no se daba cuenta de nada.⁹

Más allá de esta relación meta-

textual ("Circe" de Torri - *La Odisea* de Homero - "La tela de Penélope..." de Monterroso) aparecen otras posibilidades de diálogo con obras del canon, como *La Eneida*, de Virgilio, y *Ulises*, de Joyce. Al respecto, dice Genette que "*La Eneida* y *Ulises* son, en grados distintos, dos (entre otros) hipertextos de un mismo hipotexto: *La Odisea*". Y dirigir la mirada analítica hacia la novela de Joyce implica una reconstrucción de los espacios urbanos y, por tanto, trabajar la relación literatura/ciudad y los problemas de la cotidianidad, así como el lenguaje y la comunicación que le atañen al hombre del siglo XX. Aquí es necesario poner de relieve que también la ciudad es un texto, porque es interpretable y porque nos habla.

En esta misma perspectiva se destacan los análisis que realizan Françoise Perus (*De selvas y selváticos*) y José Pascual Buxó (*El poeta colombiano enamorado de Sor Juana*) sobre obras de la literatura colombiana en las que se remodelan las obras clásicas de la tradición literaria universal. Perus muestra cómo *El genio del cristianismo*, de Chateaubriand, es un texto del romanticismo francés que habla a través del proceso de enunciación de la novela de Isaacs, *María*. Así mismo respecto a *La vorágine* de Rivera, muestra Perus, que "en tanto que variante híbrida de la leyenda de Circe, el cuento de la indiecita Mapiripana constituye también una prefiguración del mito del viaje al Hades narrado en *La Odisea*, y retomado luego por Virgilio en *La Eneida* primero, y por Dante Alighieri en *La Divina Comedia*, después".¹⁰ Por su parte, José Pascual Buxó rastrea en la obra poética del colombiano Francisco Álvarez de Velasco las voces de la obra de Sor Juana Inés de la Cruz y en estas voces, las voces de Pitágo-



ras, Platón, Ovidio, San Agustín y Quevedo, entre otros autores, como espectáculo de voces generadoras de asociaciones semánticas y críticas en el lector.

Estos diálogos intertextuales son ilimitados y su reconfiguración por el lector dependerá de lo que Eco llamó la "enciclopedia" (los saberes y la experiencia). En la formación de lectores críticos le corresponde al docente, en gran parte, proponer análisis como los que aquí se sugieren y propiciar condiciones para que los estudiantes realicen otros, apuntando no hacia el deber de cumplir para obtener una buena calificación sino hacia la posibilidad de la publicación en revistas, periódicos, carteleras, emisoras, ponencias en encuentros estudiantiles, formación de lectores en barrios populares, sindicatos, hospitales, cárceles, etc.

El profesor, como lector experto y como portador de una "enciclopedia" mayor que la de los estudiantes, podrá sustentar en lo oral y en lo escrito (la escritura no compromete únicamente al estudiante sino a todos los que participamos en la vida académica) análisis de textos, a manera de ejemplos mas no a manera de estereotipos para replicar, pues todo texto que se analiza reclama procedimientos particulares. En esta perspectiva, los textos serán siempre apuestas para lograr entusiasmos en el trabajo con ellos, entusiasmos que no siempre se alcanzan; por eso los análisis serán siempre propuestas de lectura. Las competencias pedagógicas están aquí en

vilo. No es en los estudiantes en donde hallamos las resistencias para leer y escribir sino en lo que les proponemos y en la capacidad de hilvanar interlocución con ellos.

Todo lo anterior nos pone en la situación de definir qué es un lector y cuándo no lo es. Para afrontar este dilema terminemos con la exposición de uno de los ensayos breves de Pedro Salinas, a quien tanto le preocupó el rol del lector en la sociedad contemporánea.

"En medio de este tumulto y confusión de libros, en el vórtice de tanto desbarajuste, zarandeado de un lado a otro por las alborotadas confusiones, triste y desventurada figura hace el hombre, el lector. Supuesto señor de la baraúnda y, verdaderamente, su víctima. Porque el lector ya no sabe casi de qué serlo ni cómo serlo. Perdido su señorío, acude febrilmente a las listas de los best-sellers, a las selecciones del libro del mes, y entrega su gusto y sus horas en las manos de administradores públicos de la lectura.

Si cupiera en nuestra lengua distinción semejante a la que en francés usa Thibaudet en su obra *Le liseur de romans*, un hombre al que vemos inclinado sobre un libro, podría pertenecer a una de dos categorías muy distintas: leedor o lector. Y uno de los efectos del desorden intelectual contemporáneo es que mientras ha crecido el número de los leedores, se ha vuelto rareza singular el tipo puro del lector.

De oportuna recordación son estas palabras de Thoreau, en su *Walden*: "La mayoría de la gente ha aprendido a leer para servir a una mezquina conveniencia, del mismo modo que se aprende a contar para llevar la contabilidad y que no le engañen a uno en los negocios; pero poco o nada saben de lo que es la lectura como noble ejercicio del intelecto".¹¹

La distinción entre leedor y lector es, para Salinas, determinante

en el horizonte de la escuela; ha de preocuparnos el hecho de que muchos de los maestros se asuman hoy más como leedores que como lectores, cuando simplemente repiten contenidos curriculares y someten a los estudiantes a transcribir definiciones mas no a interrogarlas o a reflexionar sobre sus procesos genéticos.

N o t a s

- 1 González, César (1998). *Acerca de la representación*. México. Unam.
- 2 Eco, Umberto (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona. Lumen.
- 3 Hebreo, León (1986). *Diálogos de amor*. Madrid. Tecnos.
- 4 Jitrik, Noé (1987). *Lectura y cultura*. México. Unam.
- _____ (1987). *Temas de teoría*. México. Premia.
- 5 Paz, Octavio (1982). *Sor Juana de la Cruz o las trampas de la fe*. Barcelona. Seix Barral.
- 6 Bajtin, Mijail (1982). *Estética de la creación verbal*. México. Siglo XXI.
- 7 Torri, Julio (1984). *De fusilamientos y otras narraciones*. México. F. C. E.
- 8 Genette, Gerard (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid. Taurus.
- 9 Monterroso, Augusto (1969). *La oveja negra y demás fábulas*. México. Joaquín Mortiz.
- 10 Perus, Francoise (1998). *De selvas y selváticos*. Bogotá. Univ. Nal. Plaza Et Janés. UniAndes.
- 11 "La soledad del lector" Pedro Salinas en: *Lecturas universitarias*, N° 5, C.C.H., UNAM, México, 1977.



Do Livro

José Augusto Seabra*

*No fundo, o mundo é feito para
chegar a um belo livro.*
Mallarmé

Ana Eckel - Detalle



*Para que o livro
—cada livro—
possa ser um
espaço de liber-
tade dos sujeitos
da escrita e da
leitura, enquanto
"pessoas-livros",
como queria
Pessoa, é
necesário imagi-
nar esse outro
"livro a vir", de
que falava
Maurice
Blanchot.*



a história das civilizações e culturas de que somos herdeiros e sujeitos vivos, da Antiguidade à Modernidade, não há talvez um mais perfeito emblema de criação e da comunicação humanas do que o livro. Não foi por acaso que algumas das grandes religiões fizeram do Livro a manifestação da Palavra Divina: transcendente à sua materialização variável no espaço e no tempo, o Texto Sagrado —as Escrituras, como se diz da Bíblia— liga e religa os crentes que nele se reconhecem e o transmitem de geração em geração. A sua leitura e exegese deu por sua vez lugar a uma infinidade de livros —livros de livros— multiplicando-se como a "Biblioteca de Babel", que Jorge Luis Borges no nosso século mitificou.

Mas o que chamamos "livro", nos seus avatares religiosos ou laicos, tomou historicamente formas múltiplas, na nossa como noutras civilizações, desde e

Chinesa, em que teve segundo parece nascença. Enrolado ou em volume, e quer o seu suporte físico fosse o papiro, o pergaminho ou o papel, ele tornou-se sobretudo com a "galáxia Guttenberg", que se tem expandido até hoje, um elemento-chave da conservação e transmissão do saber, através da educação e da democratização da cultura, mesmo se outros media audiovisuais com ele agora concorrem, sem conseguirem porém substituí-lo, ou se civilizações ainda há que se mantêm sob o signo da oralidade. ¿E não se diz que cada velho que em certas regiões do mundo morre é uma biblioteca que desaparece? Com propriedade falava Fernando Pessoa de "pessoas-livros", que ele mesmo-outra heteronimicamente encarnou, édito ou inédito.

Entretanto, o livro, não como sujeito mas como objecto impresso, conheceu nos últimos séculos não só uma difusão quantitativa impressionante mas mutações

*Embaixador de Portugal, professor catedrático, poeta e ensaísta



Castellano

Acercas del libro

José Augusto Seabra*

Traducción de Rui de Azevedo

En el fondo, el mundo ha sido para llegar a un bello libro.

Mallarmé



En la historia de las civilizaciones y culturas de que somos herederos y sujetos vivos, de la Antigüedad a la Modernidad, no hay tal vez un emblema más perfecto de la creación y de la comunicación humana que el libro. No fue por azar que algunas de las grandes religiones hicieron del libro la manifestación de la Palabra Divina: trascendente a su materialización variable en el espacio y en el tiempo, el Texto Sagrado —las Escrituras, como se denomina a la Biblia— une y reúne a los creyentes que en él se reconocen y lo transmiten de generación en generación. Su lectura y exégesis dio a su vez lugar a una infinidad de libros —libros de libros— que se multiplican como la "Biblioteca de Babel", y que Jorge Luis Borges en nuestro siglo mitificó.

Pero lo que llamamos "libro", en sus avatares religiosos o laicos, tomó históricamente formas múltiples, en la nuestra como en otras

civilizaciones, desde la China en la que tuvo, según parece, su nacimiento. Enrollado o en forma de volumen, y siendo su soporte físico papiro, pergamino o papel, se convirtió, sobre todo con la "galaxia Guttenberg" que se ha expandido hasta hoy, en un elemento clave de la conservación y transmisión del saber, a través de la educación y la democratización de la cultura, aun cuando otros medios audiovisuales lo complementan, sin conseguir sustituirlo, o existan civilizaciones que se mantienen bajo el signo de la oralidad. ¿Y no se dice acaso que cada anciano que en ciertas regiones del mundo muere es una biblioteca que desaparece? Con propiedad hablaba Fernando Pessoa de "personas-libros", que el mismo-otro heteronímicamente encarnó, editado o inédito.

Entre tanto, el libro, no como sujeto sino como objeto impreso, conoció en los últimos siglos no solo una difusión cuantitativa impresionante sino también mutacio-



Para que el libro —cada libro— puede ser un espacio de libertad de los sujetos de la escritura y de la lectura, en cuanto "personas-libros", como quería Pessoa, es necesario imaginar ese otro "libro por venir", del que hablaba Maurice Blanchot.

*Embajador de Portugal, catedrático, poeta y ensayista

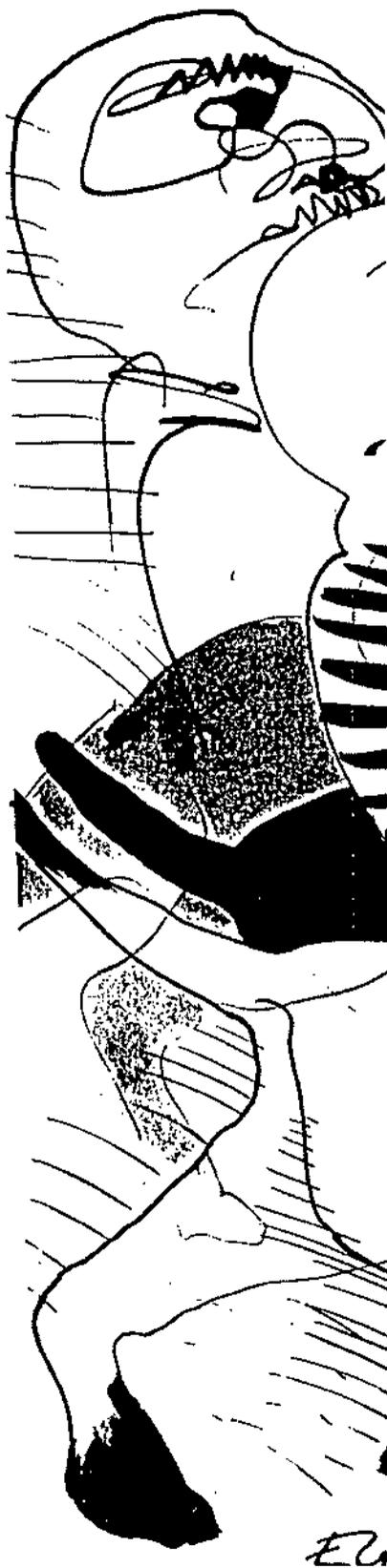
quantitativas contínuas, decorrentes de técnicas de composição e de reprodução cada vez mais sofisticadas, nomeadamente com os meios informáticos disponíveis. Desde as edições de luxo e as obras eruditas a os livros de bolso, que circulam mundialmente nos supermercados, nos quiosques, nos aeroportos e nas gares, e mesmo a domicílio, essa proliferação não deixa de levantar questões graves, dado que a indústria e o comércio do livro se transformaram em empresas de manipulação e de alienação do grande público através do consumo. Desse modo, não só são postas em causa as relações livres entre os escritores e os leitores, dominados pela publicidade, mas a própria concepção do livro como fonte de prazer intelectual. Apenas aqui e ali as edições artesanais, de tiragem reduzida, para iniciados, vão resistindo ainda.

Essa perversão foi presentida há um século por um grande poeta simbolista, Mallarmé, que ao mesmo tempo que denunciava a degradação dos livros em mercadorias, num texto célebre, concebia uma utopia do Livro como "instrumento espiritual", que seria como que o ponto de chegada tendencial da história do mundo e dos homens, na sua expressão simbólica. "O Livro, expansão total da letra": eis essa utopia inaudita, de que delineou e começou a pôr em prática o projecto. "Impessoal" mas "vivo", o Livro subsumiria em si "todos os livros" jamais escritos, tendo essencialmente uma estrutura poética: "o hino, a harmonia e a alegria, como um puro conjunto, agrupado em qualquer circunstância fulgurante, das relações entre tudo". Por isso ele obedeceria a um "ritmo", que se traduziria "até na paginação", através de uma especialidade e de uma mobilidade onde se jogaria um

"drama" misterioso, o dos próprios símbolos, isto é, da letra em expansão infinita.

Esta utopia mallarmeana do Livro, que não deixa de o aproximar, como "instrumento espiritual", do Livro das grandes religiões, embora como metáfora poética, dá conta de uma crise profunda da nossa civilização, de que a crise do livro é uma das manifestações mais preocupantes: a do risco da reificação dos objetos culturais, quando submetidos à mera lei da produção e do consumo, que aliena as criações e os seus sujeitos.

Para que o livro -cada livro- possa ser um espaço de liberdade dos sujeitos da escrita e da leitura, enquanto "pessoas-livros", como queria Pessoa, é necessário imaginar esse outro "livro a vir", de que falava Maurice Blanchot.





nes cualitativas continuas, consecuentes de técnicas de composición y de reproducción cada vez más sofisticadas, principalmente con los medios informáticos disponibles. Desde las ediciones de lujo y las obras eruditas a los libros de bolsillo, que circulan mundialmente en los supermercados, en los kioscos, en los aeropuertos, en las estaciones de ferrocarril, y aun a domicilio, esa proliferación no deja de plantear cuestiones graves, dado que la industria y el comercio del libro se transformaron en empresas de manipulación y de alienación del gran público a través del consumo. De ese modo, no sólo son cuestionadas las relaciones libres entre los escritores y los lectores, dominados por la publicidad, sino la propia concepción del libro como fuente de placer intelectual. Apenas aquí y allí las ediciones artesanales, de tiraje reducido, para los iniciados, aún van resistiendo.

Esa perversión fue presentida hace un siglo por un gran poeta simbolista, Mallarmé, que al mismo tiempo que denunciaba la degradación de los libros en mercaderías, en un texto célebre, concebía una utopía del Libro como "instrumento espiritual", que sería como el punto de llegada tendencial de la historia del mundo y de los hombres, en su expresión simbólica. "El Libro, expansión total de la letra", he aquí esa utopía inaudita, que delineó y comenzó a poner en práctica el proyecto. "Impersonal" pero "vivo", el Libro subsumiría en sí "todos los libros" jamás escritos, teniendo esencialmente una estructura poética: "el himno, la armonía y la alegría, como un puro conjunto, agrupado en cualquier circunstancia fulgurante, de las relaciones entre todo". Por eso, obedecería a un "ritmo" que se traduciría "hasta en la puesta en página", a través

de una espacialidad y de una movilidad donde se jugaría un "drama" misterioso, el de los propios símbolos, esto es, de la letra en expansión infinita.

Esta utopía mallarmeana del Libro, que no deja de aproximarlo, como "instrumento espiritual", al Libro de las grandes religiones, no obstante como metáfora poética, da cuenta de una crisis profunda de nuestra civilización, de que la crisis del libro es una de las manifestaciones más preocupantes: la del riesgo de la reificación de los objetos culturales, cuando son sometidos a la mera ley de la producción y del consumo, que aliena las creaciones y sus sujetos.

Para que el libro -cada libro- puede ser un espacio de libertad de los sujetos de la escritura y de la lectura, en cuanto "personas-libros", como quería Pessoa, es necesario imaginar ese otro "libro por venir", del que hablaba Maurice Blanchot.



¿Cuáles son las ideas, las fantasías y las expectativas que nuestra época deposita en los libros, en la lectura, en las escenas lectoras (si es que deposita algunas)? ¿Por qué nos parece tan necesario salir a predicar que leer es bueno?

El mundo como acertijo

Graciela Montes*

Estamos viviendo un tiempo raro y de muchas maneras nuevo, en el que el mundo —esto que nos rodea y nos contiene— nos muestra de a ratos como prisión, de a ratos como desierto, de a ratos como kermesse. A veces tenemos la sensación de estar irremisiblemente “adentro”, atrapados en el interior de algo que, mal que bien —más mal que bien para al menos los dos tercios del planeta— nos determina y rige con leyes de hierro nuestra vida. Otras veces la sensación es más bien la de estar “afuera”, la de no pertenecer a nada. Nos sentimos solos y demasiado sueltos, ya que “eso” que al parecer nos contiene nos resulta ajeno, no pensable y por completo desprovisto de refugios. Para escapar de estas dos sensaciones de tinte dramático —la de la sumisión a un poder opresivo y la del anonimato y la indiferencia— contamos con la kermesse. Ahí la sensación es la de estar asistiendo a un espec-

táculo siempre fugaz, y más o menos colorido, mezcla de shopping, reality show y maxikiosco, donde nuestra misión —más allá de sobrevivir— es entretenernos.

Es menos frecuente que el mundo se nos presente de frente, digamos, mirándonos a la cara. En esos casos toma la forma de enigma, de acertijo. Nos sorprende, nos intriga, nos sume en la perplejidad. ¿Qué es esto que me rodea? ¿qué estoy haciendo yo aquí? ¿hay algún indicio del que pueda agarrarme para moverme aquí adentro, para encontrar un sitio? Cuando experimentamos el mundo así, en forma más o menos directa, cuando nos disponemos a recibirlo en toda su multiplicidad, de manera densa, espesa y abigarrada, como cuando éramos niños y nos permitíamos sorprendernos, toma esa forma, la de acertijo, un poco como si se tratara de un texto escrito en otro idioma, un texto que no logramos entender. Sin embargo, las más de las veces la experiencia di-

recta del mundo nos está negada, ya que se nos interponen muchísimas mediaciones, instrumentos, instructivos, consignas, filtros, que nos entregan el mundo envasado y despojado de su enigma. Y esa inquietud, esa perplejidad, va siendo menos frecuentes que antes.

Un mundo opresivo, en el que la concentración de poder es más fuerte que nunca; un mundo indiferente, en el que han estallado los viejos marcos de referencia sin que se hayan constituido otros; un mundo hecho de fugacidad, de espectáculo y entretenimiento inconsecuente, y un mundo mediado, filtrado, cada vez más alejado de la experiencia directa, en el que no nos permitimos, ni se nos permite, sentirnos perplejos y construir nuestros sentidos. ¿Qué lugar puede ocupar la lectura en un mundo como éste?

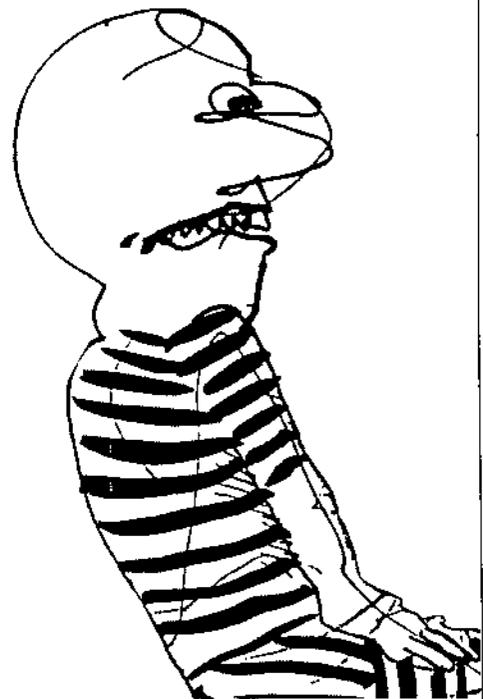
Sin embargo, yo viene aquí a hablar de lectura, y ustedes a escuchar hablar de lectura. ¿Por qué? ¿Qué nos lleva a dedicar el día a la reflexión sobre la lectura? ¿Por qué hablamos tanto de lectura, y recordamos con nostalgia a los lectores perdidos, y hablamos del modo de conservar a los que nos quedan y planeamos maneras de formar cuanto antes —antes de que la lectura desaparezca del todo— otros lectores nuevos? ¿Por qué tanto dramatismo en el planteo? ¿Cuáles son las ideas, las fantasías y las expectativas que nuestra época deposita en los libros, en la lectura, en las escenas lectoras (si es que deposita algunas)? ¿Por qué nos parece tan necesario salir a predicar que leer es bueno?

Por un lado, no debería llamar

la atención que lo hagamos, que salgamos a defender la lectura, ya que vivimos literalmente sumergidos en la letra. Nuestro mundo es un mundo escrito, aunque haya amenaza de extinción de lo que llamamos "lectores" y "lectura". Leer se leen —hay que leer— muchísimas cosas, desde un poema, una novela o un ensayo, a diarios y revistas, manuales, enciclopedias, diccionarios, un folleto, la lista de las compras, la guía telefónica, el horario de los trenes, las indicaciones de pantalla de las computadoras, catálogos, carteles indicadores y publicitarios, cartas, facturas de servicios, etiquetas, el menú de un restorán, inscripciones diversas —grabadas en la piedra o pegadas con un imán a la puerta de la heladera—, recetas o fórmulas químicas y matemáticas. El camino de la letra ha sido hasta ahora arrollador e irreversible.

El analfabetismo resulta decididamente fatal, injusto y excluyente en una sociedad de escritura como es la nuestra. Se dice que se lo está superando y que, en cinco años más, ya no quedarán en el planeta habitantes mayores de diez años que no sepan leer y escribir. ¿Tendremos entonces un número equivalente de lectores? Todos sabemos que no necesariamente. Todos hemos hablado y oído hablar del analfabetismo funcional, del iletrismo, en el que la práctica de lectura y escritura, reducida a lo instrumental, progresivamente va perdiendo sentido y se atrofia. De manera que, si bien ser un lector supone un ser un alfabetizado, aparentemente no todos los alfabetizados son lectores.

Pero entonces, si leer y escribir no es suficiente para tener status de



Ana Eckel • Detalle

Se me ocurre que la lectura —la práctica de la lectura— está en crisis porque ha perdido su vieja significación social y no termina de encontrar una nueva, la que le corresponde a nuestro tiempo.

"En cada acto de lectura completo late el deseo de escribir un libro en respuesta." George Steiner, Pasión intacta

"lector", ¿a quién llamaremos lector? Cuando hablamos de los lectores y de formar lectores, ¿en quién estamos pensando? ¿en un lector como Don Quijote, leyendo con avidez sus novelas de caballería y saliendo luego, lanza en ristre, a emular a los mejores? ¿o en Irineo Funes, la pura memoria? ¿en Madame Bovary, la soñadora, sentada en los jardines de su internado, construyéndose un mundo alternativo? ¿en la madre del revolucionario de Gorki, que aprende a leer en un panfleto por amor a su hijo? ¿en Bastián, el de *La historia interminable*, siempre a caballo entre dos mundos? ¿en los lectores-libros vivientes que imagina Bradbury en *Fahrenheit*? ¿en los traductores de Aristóteles, que se peleaban con los teólogos en el siglo XII? ¿en los devotos del folletín? ¿en los activos usuarios de las bibliotecas populares a principios de siglo? ¿Qué clase de escenas lectoras se corporizan en nuestra imaginación cuando hablamos de lectura y qué sentimientos nos despiertan esas escenas? ¿Cómo imaginamos al lector? ¿sentado en su cátedra? ¿tendido en la cama? ¿atento a la pantalla? ¿hojear una revista? ¿marcando el libro con un lápiz? ¿abrazándolo contra el pecho? ¿esgrimiéndolo en la mano?

Raymond Williams, historiador de la cultura, define un concepto delicado, casi intangible, que llama "structure of feeling", estructura de sentimiento. Es algo así como el tono, la pulsión, el latido de una época. No tiene que ver sólo con su conciencia oficial, sus ideas, sus leyes, sus doctrinas, sino también, además, con las consecuencias que tiene esa conciencia en la vida mientras se la está viviendo. Algo así como el estado de ánimo de toda una sociedad en un período histórico. Algo que se palpa y nunca

se atrapa del todo, pero que suele quedar sedimentado en las obras de arte. A eso llama Raymond Williams "estructura de sentimiento". Esta estructura de sentimiento, aunque intangible, tiene grandes efectos sobre la cultura, ya que produce explicaciones y significaciones y justificaciones, que, a su vez, influyen sobre la difusión, el consumo y la evaluación de la cultura misma.

La pregunta sería entonces: ¿tiene la lectura un sitio significativo en la "estructura de sentimiento" de nuestra época? Si no lo tiene, no habrá discurso de legitimación que alcance para volver a convertirla en experiencia, y necesariamente todo recién alfabetizado terminará convirtiéndose en iletrado. Y, si lo tiene, ¿cuál es? ¿qué "sentimientos" despierta en nuestro momento histórico la práctica -in-

dividual y social- de la lectura? ¿son los mismos que despertaba hace quinientos, doscientos, ochenta o cuarenta años?

Se me ocurre que la lectura -la práctica de la lectura- está en crisis porque ha perdido su vieja significación social y no termina de encontrar una nueva, la que le corresponde a nuestro tiempo. Como si confluyesen, por un lado, un conjunto de "ideas acerca de la lectura", bastante cristalizadas, resabio de la estructura de sentimiento de un momento histórico anterior, y, por el otro, un estado de ánimo -el correspondiente a la época- en el que la práctica de la lectura no termina de encontrar su sitio. Hay un desencaje, el desencaje nos provoca desasosiego, y el desasosiego nos lleva a multiplicar los discursos, que, cuando cristalizan, se convierten en trampas.

Ana Eckel • Detalle



Una rehistorización de la lectura puede servir para ayudarnos a salir de los discursos cristalizados. La lectura –como los historiadores de la lectura han mostrado– cambia, tiene una historia, no es de una vez y para siempre, siempre idéntica, sino que ha llegado a ser, se transforma. Ni las modalidades ni los protagonistas son los mismos. Durante muchísimo tiempo la lectura y la escritura fueron privilegio de un grupo muy reducido de personas, las mismas que decidían las guerras, las alianzas, las modas, los impuestos y que, mediante la letra y el canon, la ortodoxia que la letra transmitía, buscaban moldear la configuración simbólica de la sociedad. Pero, como bien se sabe, y aun en esas estrechas circunstancias, aparecieron las contradicciones, y la historia siguió adelante. Hubo luchas religiosas, ascenso de la burguesía, invención de la imprenta, educación pública, alfabetización masiva, secularización, multiplicación de los textos, abaratamiento del libro y, para el siglo XIX, ya había estallado eso que se llamó “el furor de leer”. Y apareció “el lector”, un agente social nuevo, ágil, capaz de cruzar sus barreras sociales, a la vez devoto y exigente, alerta. Los lectores se interesaban por los lectores. El circuito del libro (formado por escritores, traductores, editores, bibliotecarios, maestros, libreros, tipógrafos e imprenteros) estaba todo, de punta a punta, en manos de lectores.

En ese tiempo de expansión del libro, leer era socialmente muy significativo. La lectura era una llave. Eso no significa que la letra fuera siempre y por naturaleza transmisora de un pensamiento liberador (de hecho buena parte del material que circulaba era dogmático y funcionaba en un sentido domesticador, aunque había de todo). Lo novedoso

estaba en el libre acceso, que permitía el surgimiento de esta figura nueva: “el lector” o, muchas veces “el ciudadano lector”. En *El siglo de las luces* de Carpentier, y también de alguna manera en la *Amalia* de Mármol, es posible encontrar a ese modelo de ciudadano-lector.

Todavía podemos encontrar ese fuerte sentido de promoción social si hablamos con algunos argentinos ya viejos, usuarios de alguna de las más de mil quinientas bibliotecas populares que se abrieron en los barrios y en los pueblos a comienzos de siglo, vinculadas a veces con una sociedad de socorros mutuos, un centro socialista, un sindicato. Luis Alberto Romero dio hace poco una excelente conferencia acerca del espíritu del momento. Leer –y conocer, porque el conocimiento y la discusión estaban ligados a la lectura de biblioteca– era el modo de completar –y de dar sentido– a todo un cambio social en marcha. Leer era ocupar un espacio, convertirse en paseante de la cultura, haciéndola propia, no de manera erudita sino con frescura y libertad, como si se recorriese un paisaje. Leer era significativo.

También era significativa la lectura para los protagonistas del acontecimiento de quema de libros del Centro Editor de América Latina que se rememoró especialmente en la última Feria del Libro de Buenos Aires. Para los que hacíamos esos libros, para los que los leían y también para los inspectores de censura que cayeron sobre nosotros en 1978, en plena dictadura militar, y para el juez que mandó incinerarlos, leer era significativo, sin lugar a dudas. A todos, con un sentido o con otro, la lectura, lejos de sernos indiferente, nos significaba.

Un lector era alguien para quien la lectura tenía sentido, significaba. Alguien que, por medio de la lectu-

ra –y de todo lo que la lectura traía aparejado: información, marcos culturales, discusión de ideas, mundos fantásticos, viajes– de algún modo redefinía su lugar en el mundo, su lugar personal y también su dimensión social. Y alguien autónomo, además, que entraba y salía de los universos, y hacía su camino.

Creo que es eso lo que extrañamos hoy: la significación –no la masividad–, y la autonomía. Aunque se produzcan hoy muchos más libros que antes, y aunque, en un sentido democrático, sean muchos más los que están en condiciones (potenciales) de leer, leer ya no parece significar, para la estructura de sentimiento de nuestra época, lo que significaba antes. Eso no supone el apocalipsis, ni supone que la lectura esté condenada a desaparecer de la faz de la Tierra, como sugieren algunos profetas de lo irreversible. Lo que supone, sí, es que la lectura está cambiando, y que, de alguna manera, habrá que refundarla para que gane un nuevo sitio. Debemos estar dispuestos a ese cambio. No creo que nos convenga abroquelarnos en las viejas significaciones, conservándolas así, cristalizadas y en bloque, ofendidos por el avance de las nuevas tecnologías, por la incultura y por la amenaza que parece pender sobre el objeto libro. Por ser lectores, justamente, deberíamos “leer” de manera más libre y más desprejuiciada lo que nos está pasando.

No cabe duda de que al mundo le hacen falta lectores y lectura, en eso estamos todos de acuerdo. Incluso se podría decir que le hacen más falta que nunca (por eso mencionaba al comienzo el poder concentrado, la pérdida de marcos de referencia y el funcionalismo). Pero tampoco cabe duda de que es necesario volver a plantear las cosas.

Voy a hacer pie en el sentido



Ana Eckel • Detalle

más amplio, fuerte y primario de la palabra "leer": recoger indicios y construir sentido. Y esa es una actividad que comienza al momento de nacer -o acaso antes- y termina en la lectura final, la del estribo (si tenemos la suerte de que la muerte nos sorprenda leyendo). Es anterior al libro, incluso anterior a la letra, y sin duda anterior a la escuela, a las cátedras universitarias, a los circuitos literarios y culturales. Pero es lo que hace a cualquier lectura ser lectura. Y lo que le da peso y sentido, en consecuencia, al libro, a la letra, a la escuela, a la cultura, a la civilización, a la ciencia. Si esa clase de lectura desaparece, la lectura ya no es lectura.

¿Qué es lo que desencadena esa actividad de construcción de sentido? ¿Que nos lleva a recoger indicios y a "dibujarnos" el mundo de cierta manera? El acertijo, el enigma. Esa presencia, enigmática siempre, de lo que nos rodea cuando la recibimos de manera directa, con nuestros sentidos, en toda su densidad. Leemos porque estamos perplejos, sorprendidos, conmovidos e intrigados. Tenemos la difusa sensación de que, en eso que nos deja perplejos, nos sorprende, nos conmueve y nos intriga, algo hay que tal vez podamos atrapar, alguna clave, un secreto.

Visto así, el universo de las lecturas sería una tarea de por vida, un sitio en permanente construcción, una especie de ciudad, siempre en obra, nunca quieta. Cada lectura -como una especie de pequeña constelación de sentido que ingresa y, al ingresar, reordena, reconstruye ese espacio en obra- nuestro espacio propio, nuestra producción más genuina. Si es cierto que el bebé, desde la cuna, busca claves y construye sentido incansablemente -Françoise Dolto piensa que, con el vaivén de una cortina hamacada

por el viento, el trino de un pájaro y el cólico que se siente ir y venir por el interior de su cuerpo, el recién nacido es capaz de construir sentido, de "decirse" algo- habría que concluir que esa clase de lectura es la primera en aparecer y la última en desaparecer de nuestra vida. El acertijo no se resuelve nunca, el enigma es siempre mudo -mi límite, como decía Wittgenstein-, pero entre tanto, fui construyendo mi ciudad, mi casa, mi pequeña galaxia de lecturas.

Poner la lectura en este terreno elemental no pretende desprestigiar ni disminuir el valor específico de la enseñanza de las destrezas de la lectoescritura, que seguirán teniendo su espacio fundamental, ni quitarle su lugar al libro, al universo de la cultura, al patrimonio escrito, sino reinstalar la lectura en su dimensión humana y en su lugar social: recordamos que leer es una práctica de lo más natural, que estamos espontáneamente abiertos a la lectura, que todos somos lectores aunque muchas veces luego dejamos de serlo.

Primera posta reflexiva, entonces: el hambre de sentido -el acertijo- desencadena la lectura. Queda claro que, cuando hablo de construir sentido, no me refiero a un significado específico, concreto, como si fuera decodificar una alegoría o un mensaje cifrado. Un niño "lee" el mundo cuando está jugando, por ejemplo. Un artista lo "lee" en su obra. A veces se "lee" con un desplazamiento en el espacio: por ejemplo, cuando se recorre una ciudad de hecho se la está "leyendo". Si pienso en un lazo importante entre lectura y pensamiento.

Si bien se puede decir que los textos en general y los libros en particular proponen formas de lectura más especializadas (dobles lecturas, además, ya que a la lectura de lo

escrito precede el propio lenguaje, que es en sí mismo una forma de lectura), y que las obras que a lo largo de la historia cuajaron en libros fueron componiendo un universo cultural de mucha sutileza y algunas condensaciones formidables, la única manera que tenemos de reinstalar la lectura como una práctica social vigente y extendida es si recuperamos su vínculo con esa necesidad básica que tenemos los humanos de cotejar con el acertijo del mundo.

En ese caso, la pregunta siguiente sería: si nacemos lectores ¿por qué dejamos de serlo? Y derivaríamos en que, al parecer, son las sucesivas desatenciones y exclusiones de nuestros semejantes y de las condiciones del mundo las que terminan por tapiarnos la lectura, disuadiéndonos de una actividad natural y convirtiéndonos entonces, cada vez más, en "no lectores". Hasta el punto de llegar a convencernos de que en realidad no podemos leer, incluso de que no podremos leer nunca. Lo que supone un verdadero acto de fuerza, porque nosotros, desde el principio, queríamos construir sentido, éramos lectores.

Si es la sociedad (la ocasión, las condiciones) la que convierte a algunos en lectores cada vez más avizados y a otros en "no lectores", habrá que preguntarse si distintas sociedades, en distintos momentos históricos, han disuadido más o menos a sus lectores de seguir leyendo. Habrá que preguntarse cómo aparecen la ocasión o la clausura de las ocasiones en la crianza y en la educación, en el espíritu de las leyes, en las instituciones. Habrá que preguntarse cuál es la idea que nuestra sociedad tiene hoy de estas cuestiones, qué entiende por lectura, a qué llama lector, qué considera estímulo o disuasión de lectura. Y preguntarse también si los discursos "oficiales"

en favor de la lectura no se contradirán con otros discursos mudos —señales, indicios, figuras, conductas— que también deberíamos "leer" como buenos lectores. No vaya a ser que los grandes gestos en favor de la lectura de la letra nos impidan leer otros gestos, más contundentes, que sirven para alejar a la mayoría de la población del planeta de toda forma de búsqueda de sentido.

Si observamos más en detalle ese momento histórico particular de nuestros países en que se instaló con fuerza la pasión de la lectura, veremos que —tal como muestra Luis Alberto Romero— hubo una confluencia de movilidad social, bibliotecas populares, ocio, vida de barrio, un conjunto de intelectuales que se sentían comprometidos con la cultura y con la historia, cierto iluminismo universalista y un puñado de editores entusiastas que producían libros buenos y baratos, todo lo cual terminó por concretar una "estructura de sentimiento" muy favorable a la lectura y a la formación de lectores. Tal vez podamos dar vuelta la cuestión y preguntarnos qué es lo que disuade hoy de la lectura, a pesar de las toneladas de títulos nuevos que se producen y de la fuerte presencia de un discurso institucional, oficial, acerca de la lectura.

Como —vuelvo a lo mismo— las cristalizaciones no son algo propio de buenos lectores, prometo no comenzar por decir que la culpa la tiene la televisión o la computadora. Más bien voy a comenzar por lo más elemental, la "estructura de sentimiento de la época", o lo que de ella podemos percibir dada nuestra falta de perspectiva.

Lo de hoy no parece ser la crítica ni la argumentación ni el razonamiento ni el pensamiento en general —y ya dije que, desde mi punto de vista, lectura y pensamiento están

indisolublemente ligados— tampoco la memoria. No manifestamos mayor interés por las causas, por la historia de los acontecimientos, la razón de ser, las tramas, las consecuencias, sino que, más bien, nos dedicamos a beber a grandes sorbos las novedades. El tono parece ser así, efímero y voraz: consumir, sin causas ni consecuencias.

Todo esto, que parece verdad de Pero Grullo, que cualquiera puede pulsar con sólo mirar un poco a su alrededor y en el interior de su propia casa, viene a cuento porque contradice, bastante frontalmente, lo que implica la lectura. Que es siempre construcción en el tiempo, y que supone cierta demora, cierta atención, cierto afinamiento. Es decir, justo lo contrario de la fragmentación, la fugacidad y el "surfing", que parecen ser nuestro tono. O sea que la lectura, para decirlo con claridad, no está de moda.

Las técnicas de animación a la lectura (una frase que siempre me recuerda la de "técnicas de reanimación" y que no puedo disociar con la ambulancia), sobre todo las más activistas, parecen un intento —algo obsecuente, según mi modo de ver— de acomodar la lectura al clima de época. Hay que "hacer cosas". Está claro que lo que se busca es generar vértigo y espectáculo en torno a una práctica —la lectura— que se ve como demasiado quieta y anclada, demasiado perseverante, demasiado silenciosa, hasta aburrida.

Lo mismo se puede decir del malentendido en torno al "placer de leer". El concepto había nacido en el marco de la "erótica del texto" en que se había embarcado Roland Barthes y que ponía el acento en la corporeidad y en la química de la lectura, pero luego, desprendido de ese marco, mutó, y terminó significando algo así como "divertirse leyendo" o "leer cosas fáciles, diver-

tidas y que no traen problemas" o "leer cómodamente sentado en un almohadón", que también era una manera de aggiornar la lectura al tono de la época. Si bien la vinculación entre lectura y entretenimiento de ningún modo era nueva (la lectura había llegado a ser el entretenimiento favorito del siglo XIX y buena parte del XX), sí resultaba novedoso el mandato de "lo divertido" o de lo pasatista. En esos tiempos en que la lectura era un entretenimiento favorito de las masas nunca había parecido necesario divorciarla del pensamiento. Los lectores de los folletines que salían en el diario *La Prensa* recibían literatura estrictamente folletinesca, de género, pero también otra mucho más exigente: Sue y también Balzac, Romain Rolland y Zola. Es de suponer que unos textos "hacían pensar" más que otros, pero los que "hacían pensar" entretenían tanto y tan bien como los otros. En cambio, el mandato de "lo divertido" produjo un gran recorte en las lecturas y una homogeneización que creó condiciones negativas a la práctica.

Es curiosa la instalación de ese mandato porque en estos momentos la función de entretener ya no está primariamente en la letra. Desde mediados del siglo XX los medios audiovisuales ocuparon la parte principal del territorio del ocio. Incluso dentro del propio libro, la imagen ganó nuevo espacio. ¿Cómo juegan esos medios audiovisuales, la programación de la televisión, por ejemplo, que según parece ocupa entre dos y seis horas de la vida de los argentinos, en la evolución y la transformación de la práctica la lectura? No es fácil establecerlo con certeza. De lo que no cabe duda es de que, en el terreno del entretenimiento, la televisión ha desplazado en buena medida a la letra. En cambio, en la construcción de sentido y

en el pensamiento, la televisión parece mucho más rezagada. Es difícil saber si algún día se podrá aprender a "leer" la televisión -como propone Bourdieu-, para convertirse así en un "lector" de tvé autónomo, del mismo modo en que se puede ser un "lector" de cine autónomo o un lector de textos autónomo. Es difícil saberlo pero no imaginar la posibilidad; en ese caso la reflexión sobre la lectura tendría un nuevo campo. Negarnos a considerar la posibilidad de leer -y entonces criticar y modificar- los medios audiovisuales (pensemos que el libro también sirvió para dogmatizar muchas veces) es, sencillamente, condenarnos a vivir bajo su influjo. Que, por supuesto, es poderoso. ¿Será por eso, por celos de ese entretenimiento tan fácil, que la industria cultural insiste tanto en que los libros son por lo menos tan divertidos como la tvé?

En todo caso, lo cierto es que la transformación se ha dado; ya es un hecho. Y entonces, si la imagen y la voz han ido ocupando muchos de los espacios de la letra, ¿que quedará para los libros? ¿será su función la misma de hace cincuenta años? Seguramente no la misma, no idéntica: nuestra época ha puesto todo sobre el tapete y nos obliga a redefinirlo todo.

La palabra escrita ha sido considerada tradicionalmente síntesis condensada del acto de lectura tal como lo hemos definido, como construcción de sentido. Los mejores títulos constituyen -aunque sólo para quien ha aprendido a valorarlos, no olvidemos eso- pequeños e invalorables universos portátiles. Pero aún así, y aun teniendo en cuenta que el libro -el códice (que antes fue rollo, no hay que olvidarse)- es un invento formidable, hubo un nuevo golpe de timón en el barco de la lectura y hoy hay quienes au-

guran la desaparición del libro, como consecuencia del avance de la comunicación virtual por computadora. No creo en la amenaza, pero tampoco creo que haya que adoptar una posición corporativa para defenderse. Sin duda va a haber un reacomodamiento y, en este nuevo universo de la lectura, habrá cotejos y muchas redefiniciones. La historia nos demuestra que no hay una única manera de leer, que la lectura ha ido cambiando y que 'también' en un momento histórico coexisten diferentes prácticas de lectura y diferentes modelos de lector.

Si la industria editorial estuviese más interesada en resignificar la lectura que en expandir la producción -cosa imposible de esperar, ya que en estos momentos las decisiones últimas de los sellos más grandes ya no están en manos de editores-lectores, como sucedía antes, sino de grandes empresas de lucro (que, en muchos casos, también tienen intereses en los medios de comunicación masiva)-, manifestaría menos pánico y más eficacia: de hecho, el rumbo no parece el adecuado. Si bien la ampliación de los mercados permitió que el libro se abaratara y estuviera siempre al alcance de la mano, los mecanismos que se diseñaron y perfeccionaron en las últimas décadas para lograr ese objetivo de ampliación de los mercados -básicamente la segmentación y el culto a las novedades- minaron la significación social de la lectura.

La exigencia de novedad -habíamos dicho que la fugacidad era una marca de la época- es devoradora. Para satisfacerla la industria crea nuevos segmentos: libros para mujeres de 30 años, para recién casados, para aficionados a las ciencias ocultas, a la pesca, al *petit point*, a las orquídeas. La segmentación hace ilusión de variedad pero

enclaustra los públicos. Es exactamente lo contrario de esas grandes colecciones de que hablaba Romero para las décadas del veinte y del treinta, en las que se ambicionaba darles "todo a todos", porque todos eran lectores y a un lector nada de lo humano podía serle ajeno.

Por otra parte, el circuito se ha ido acelerando cada vez más, de manera que las novedades duran poco y nada. Una librería de Buenos Aires, en los meses que van de marzo a noviembre, recibe alrededor de 300 títulos nuevos por mes, entre los editados en la Argentina y los extranjeros, que, al mes siguiente, deberán hacerle sitio a los nuevos. Los buenos libros nuevos no logran hacerse notar en el maremagnum de las ofertas, algunas apoyadas por campañas publicitarias fabulosas, impensables hace sólo treinta años. Como es imposible mantenerse al día con una producción tan alocada, los periodistas de los suplementos culturales "solapean" o se guían por los mandatos del pequeños círculo de amigos, los usuarios desembocan obligadamente en los best-sellers mejor promovidos y los maestros, en los libros de texto que les regalan -les llevan hasta su casa o hasta su aula- los grandes sellos editoriales. El ránking de "más vendidos" que suelen publicar algunos suplementos se parece mucho a la pizarra de cotizaciones de la bolsa de comercio, otra tómbola parecida. ¿Será ese el "mundo de libros" que defendemos?

El libro ha sido durante mucho tiempo un objeto ritual. Había quienes lo anteponian al cuerpo del enfermo en la convicción de que así, por virtud de su magia, el enfermo sanaría. Por mi parte, como lectora que soy, me niego a defender el libro ritualmente. Creo profundamente en la lectura como práctica

individual y socialmente transformadora y enriquecedora. Y mi vida está íntimamente vinculada a los libros, que he atesorado y sin cuyos cuerpos no imagino poder vivir. Pero, aún así, me niego a defender ritualmente al libro. A los libros me gusta elegirlos uno a uno, sé que los hay buenos, pero también malos. Soy lectora y, en materia de lectura, me niego a obedecer mandatos y defiendo mi autonomía.

Prefiero hacer pie en la lectura como construcción de sentido, y en los lectores, título que otorgo a priori, en disponibilidad, a todos los humanos. Desde ahí me pregunto: ¿qué interés podría tener nuestra sociedad contemporánea, que ha demostrado que puede declamar la lectura, en reinstalar la lectura como experiencia? ¿se trata de un interés homogéneo o hay grupos sociales que no tienen el menor interés en estimular esa experiencia? ¿es reinstalar la lectura sinónimo de vender más libros? ¿cuál es el status social de la lectura? ¿qué for-

mas nuevas adoptará en el futuro? ¿qué tipo de lector conformará nuestro tiempo y qué le significará a ese lector la lectura? ¿qué será leer para nuestro contemporáneo? ¿estar solo frente a un libro? ¿solo o en compañía frente a un libro, en el cine, frente a una pantalla, construyendo un relato, interpretando una noticia, navegando por la web, recorriendo una ciudad, reconociéndose en un paisaje? ¿será posible, en un mundo riguroso y muy filtrado, recuperar la posición de lector, ese temblor, la perplejidad, el hambre de sentido del que se coloca, en un formidable acto de libertad, frente al acertijo?

Nos va a llevar un tiempo responder a esas preguntas. Y no creo que debamos apurarnos. Hay que aprender a desconfiar de las respuestas demasiado prontas.



Ana Eckel • Detalle



Sabemos poco acerca de la lectura

Gustavo Bombini*



Ana Eckel • Detalle

Leer es entrar al universo de la cultura letrada y, en este sentido, la necesidad de políticas públicas sostenidas y eficaces en torno a la lectura se liga a la necesidad de políticas para la alfabetización.



El título que parece una afirmación exagerada es, en realidad, el resultado de algunas observaciones sobre distintos campos y prácticas en relación con la lectura. De la lectura mucho se habla, y, sin embargo, es posible afirmar que de ella poco se sabe. Y esta aseveración atañe tanto a la pedagogía como a la teoría y los estudios literarios, así como también a las experiencias de las gestiones culturales y educativas y al discurso público en general.

¿Qué quiere decir que sabemos poco acerca de la lectura? Empecemos por la manera en que cierto discurso público se refiere a la lectura y cómo esta manera de referirse impregna a los distintos escenarios y prácticas. Parece existir en nuestra sociedad un consenso generalizado acerca de que estamos hoy ante un declive de las prácticas de lectura, lo que se traduciría para algunos en una disminución paulatina del consumo de libros y otros

materiales impresos y para otros en resultados poco satisfactorios de las prácticas de enseñanza en el sistema escolar. Sean quienes sean unos u otros, lo que subyace en esta evaluación del estado de las cosas es un cierto sentido sacralizante de la práctica de la lectura, asociada a cierto recorte de cultura alta letrada, a la lectura de libros en silencio -para mencionar una escena posible- y desde ese alto lugar se observa con cierta preocupación y algo de dramatismo el declive por el que se despeñan las viejas glorias de una edad de oro de la lectura: una industria editorial pujante, una escuela juiciosa y eficaz, unos niños abocados.

Más allá del correlato empírico de estas imágenes y de dónde cada uno de nosotros las sitúe o feche, lo que importa hoy es cómo cambiar las preguntas, cómo modificar las actitudes para que la lectura no cristalice en un bálsamo añorado sino que se transforme en un objeto de conocimiento diferenciado y

*Doctor en Letras (UBA). Es Profesor e investigador de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la UBA y en la UNLP.

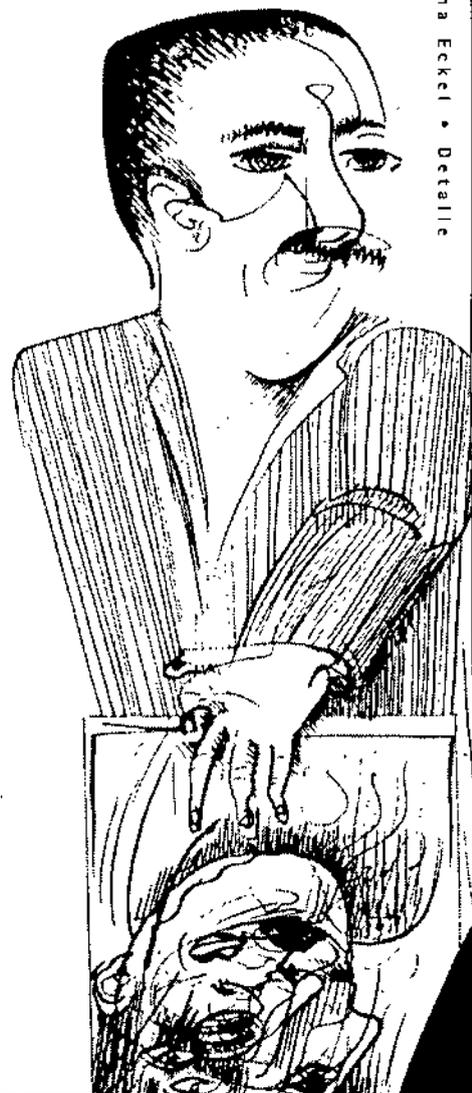
original y en unas prácticas culturales y educativas ampliamente inclusivas.

Esta imagen sacralizada de la lectura se derrama hacia distintas escenas posibles: en la escuela primaria y media, hoy en día, subsiste un sentido de deuda, de misión incumplida de la escuela hacia la sociedad; cada vez que el Ministerio de Educación de la Nación ofrece a la prensa (nos preguntamos si corresponde que lo haga) las alarmantes y controvertidas cifras de los operativos de evaluación de la calidad del sistema educativo argentino, otra vez un manto de sospecha recae sobre la escuela que asume la culpa frente al fracaso. Si ligamos este problema de la lectura con el de la necesidad constante de innovación de los contenidos de enseñanza y con las experiencias de desarrollo curricular, observamos que en la última década la cuestión de la lectura se ha jerarquizado como bloque organizador de los Contenidos Básicos Comunes y que, consecuentemente, es tema destacado en las diversas propuestas editoriales. En este sentido, se nos ocurre pensar que hay en la escuela diferentes líneas, disímiles y en un punto complementarias: por una parte una línea "dura", de base lingüística y cognitiva que, por un lado, confía en el valor descriptivo de las tipologías textuales como conocimiento facilitador para el acceso a los distintos textos leídos en la escuela y, por otro lado, recurre a las últimas investigaciones en el campo de los estudios cognitivos cuyos resultados -en versiones divulgadas para el consumo escolar- estarían ofreciendo elementos

conceptuales y prácticos orientadores del proceso de lectura y del trabajo en el aula; así la difundida "prelectura/lectura/postlectura", parece dar cuenta tanto de aspectos didácticos específicos ("organizo la clase en tres momentos"), como también de temerarias hipótesis cognitivas ("así funciona la cabeza del chico a la hora de leer"). La otra línea, "blanda", de plena vigencia en las prácticas escolares hoy, a la que hemos denominado "pedagogías del placer"¹, reduce el problema de la lectura a una supuesta tensión entre "lectura por placer" y "lectura por obligación", donde la escuela carga con la culpa de obligar a leer, lo que estaría en flagrante contradicción con las prácticas sociales de lectura desarrolladas en contextos extraescolares. Según esta versión, los niños se encuentran de manera naturalizada con los textos siempre y cuando la escuela facilite ese cruce evitando cualquier intervención de su parte. El planteo es trivial y encuentra su versión más exasperante en el patético y muy difundido libro *Como una novela* del autor francés Daniel Pennac² que sin duda es ratificador de esta posición y de aquella mirada nostálgica y sacralizadora de la lectura que describíamos más arriba. Se dice, en nombre del "placer", que después de leer un texto en el aula, sobre todo si es literario, no hay que hacer nada. Cualquier actividad en tanto es escolar será enemiga de ese encuentro primordial y naturalizado entre el niño y el libro.

Sin embargo, podríamos rebatir esto, por ejemplo, sosteniendo que la lectura de un texto literario supone operaciones bastante comple-

La lectura de un texto literario supone operaciones específicas que constituyen verdaderos desafíos cognitivos.



Ana Eckel • Detalle

"...y así, del poco dormir y del mucho leer, se le secó el cerebro, de manera que vino a perder el juicio..." Cervantes, *Don Quijote de La Mancha*

jas: leer una metáfora o una alteración en el orden de la temporalidad en una narración, suponen operaciones específicas en el orden retórico que constituyen verdaderos desafíos cognitivos y de comprensión que, en cualquier situación de enseñanza –incluyendo la promoción de la lectura– deben ser aceptados y trabajados como tales. “El gusto por leer –dice Michele Petit– no puede surgir de la simple frecuentación material de los libros”³.

Libros como el de Pennac aparecen citados con frecuencia en programas de formación de docentes, de bibliotecarios, entre otros, y su presencia da cuenta de la ausencia de investigaciones específicas que trabajen con la lectura como práctica social. En este sentido, la investigación académica de corte teórico-literario ha sesgado su mirada sobre la lectura a un línea de

investigación teórica que reduce la consideración de las prácticas de lectura a las que realiza un lector culto y añadiríamos, profesionalizado. Este aspecto ha sido lúcidamente señalado por Pierre Bourdieu⁴:

La mayoría de las teorías de la recepción y la lectura (...) basándose en un análisis de carácter fenomenológico de una experiencia vivida de lector culto, (...) se condenan a extraer de esta norma hecha hombre tesis ingenuamente normativas (...) que se llame “lector implícito” con la teoría de la recepción y Wolfgang Iser, “archilector” con Michael Rifaterre o “lector informado” con Stanley Fish, el lector del que realmente habla el análisis (...) no es más que el propio teórico que, siguiendo en ello una propensión muy corriente en el lector, toma como objeto su propia expe-

riencia, no analizada sociológicamente, de lector culto.

Esta cita de Bourdieu puede ser leída como un sentido posible de este “no saber” sobre la lectura al que nos referimos en el título de este trabajo: se trata de la ausencia de investigaciones empíricas que recuperen información y planteen hipótesis acerca de los modos de leer de lectores no profesionalizados, por fuera del estándar “culto” del académico. El temor a caer en el pecado del empirismo ha puesto anteojeras a la investigación literaria, acaso más centrada en modelos de corte académico y desconocedora de las posibilidades de una investigación de campo, de orientación etnográfica. Romper con cierta “complacencia narcisista de la tradición hermeneútica” (en palabras de Bourdieu) obliga seguramente a



Ana Eckel • Detalle

abandonar posiciones establecidas y aceptar el desafío de realizar nuevos recorridos para saber más acerca de la lectura⁵.

Esta misma demanda de investigación empírica sobre los actos de lectura también ha sido hecha desde el campo de la psicología cognitiva y, en este sentido, es revelador e incitante el texto de Jerome Bruner, *Realidad mental y mundos posibles*⁶, en el que el autor señala, la ausencia de investigaciones acerca de la actividad psicológica del lector:

En realidad, el criterio predominante es que debemos leer e interpretar de una manera múltiple si queremos extraer un significado "literario" de un texto. Pero, de hecho, sabemos poco sobre la manera en que los lectores lo hacen realmente, sabemos muy poco sobre el "lector en el texto" como proceso psicológico.

Seguramente, la última frase es una frase incómoda para un hombre de letras, aún para un profesor, pero su sentido es nitidamente reconocible cuando aceptamos que la lectura es una práctica social que además es plausible de ser enseñada en la escuela.

Como otro de los saberes posibles acerca de la lectura, está, también en Bourdieu, la preocupación por un conocimiento histórico de las prácticas sociales de lectura, quien caracteriza la historia de la invención progresiva de la lectura pura junto con la historia del proceso de canonización de obras que lleva a la formación de corpus de lecturas canónicas. Sobre esta línea, interesa la difusión de los trabajos de Roger Chartier y de otros investigadores de origen francés que, a riesgo de convertirse en una nueva infértil erudición, podrían ofrecer

elementos de análisis interesante para pensar la proyección de nuestras actuales prácticas de lectura.⁷

Por fin, esta idea del declive de la lectura y de la lectura placentera como compensación posible tiene su particular inflexión en el campo de las políticas públicas donde, a través de distintas gestiones, funcionarios y técnicos incentivados por este mandato social de "la importancia de la lectura" dan lugar a diversas acciones de desigual importancia.

Desde el punto de la vista de las políticas públicas, la cuestión de la lectura no habrá de reducirse a una manifestación de buenas intenciones de parte de las gestiones de turno, ni se trata de "sensibilizar" ni de "instalar el tema", pues hay ciertos temas como la lectura, el analfabetismo o la falta de trabajo que no necesitan de ninguna etapa previa sino que requieren respuestas inminentes.

La cuestión de la lectura tomada en toda su complejidad involucra al conjunto de las políticas públicas en el campo educativo y cultural. Leer es entrar al universo de la cultura letrada y, en este sentido, la necesidad de políticas públicas sostenidas y eficaces en torno a la lectura se liga a la necesidad de políticas para la alfabetización en sentido amplio en el marco de proyectos de planificación de políticas lingüísticas para todo el territorio.⁸ Esto involucra tanto a la educación pública formal, a la que debería acceder el conjunto de los ciudadanos, como a otras modalidades de enseñanza que se presentan como alternativas para sectores excluidos por distintos motivos.

En la Argentina, donde crecen los niveles de pobreza, se agudizan las situaciones de fracaso en la escolarización -en tensión con el valor inalterable de la escuela públi-

ca- y crecen los porcentajes de analfabetismo, resulta descabellado que no exista un Plan de Alfabetización. Todo Plan, Programa, Campaña, de mayor o menor envergadura, están mostrando la necesidad de atacar un síntoma ahí donde lo establecido no alcanza. Evidentemente, la escuela pública no puede dar cuenta de las situaciones de exclusión que el propio sistema de la educación formal produce, pues se trata entonces de promover estrategias de inclusión, donde la alfabetización y la "promoción de la lectura" ocupen un lugar central. Desarrollar programas en este sentido invita asimismo a recuperar escenarios diversos de prácticas de lectura que en la complejidad de su heterogeneidad invitan a investigar, a saber más acerca de la lectura en diferentes contextos. Lo aprendido allí, producto de la investigación y la experiencia de campo, debe ser un insumo directo para el desarrollo de las propias políticas públicas y para indagar en aspectos absolutamente específicos en el campo del desarrollo curricular de la lectura. A la vez, toda práctica llamada de "promoción" habrá de redundar de manera extendida hacia distintos sectores de la comunidad educativa y más allá de ella. Si leer es una práctica social, en relación con el sentido de esta afirmación tiene la escuela bastantes elementos que ofrecer a la comunidad que la circunda.

De manera incipiente, con una frágil voluntad política, tanto el Ministerio de Educación como la Secretaría de Cultura a nivel nacional propusieron, en el último bienio, acciones aisladas más destinadas a satisfacer tanto deseos personalistas de funcionarios de turno como una cierta apetencia de figuración en el aparato del Estado de intelectuales de cerrados círculos del campo aca-



démico y editorial. En ningún caso se programaron políticas públicas de alto nivel de planificación que partieran del conocimiento de una geografía cultural y educativa compleja como es la argentina, que fueran sensibles a necesidades específicas de distintas regiones, que involucraran de manera coordinada a distintos organismos de nivel nacional, provincial y municipal. En consonancia con otros aspectos de las políticas de la seudoilustrada democracia radical (que por principio debía distinguirse de la barbarie eficientista del justicialismo), las políticas en el campo de la lectura en la Argentina no han estado a la altura de las circunstancias. Han demostrado una escasa capacidad de interpelación hacia los distintos actores sociales involucrados tanto en el terreno educativo como cultural, han desconocido aspectos interesantes de la historia de las prácticas de lectura en la Argentina y de otros países, a la vez que no han sabido articular un diálogo con

los distintos sectores de la producción cultural. Se trata de otra zona de "no saber" acerca de la lectura que es la que tiene que ver con la discontinuidad en las gestiones y proyectos, con la falta de reconocimiento por parte de los funcionarios de turno de la necesidad de articular sus gestiones con un diálogo abierto al conocimiento específico de los técnicos, con un Estado cada vez más reducido en sus posibilidades de dar respuesta a aspectos indelegables de la vida de los ciudadanos.

Otra vez, saber sobre la lectura es saber acerca de cómo gestionar políticas educativas y culturales, efectivas y con continuidad y sobre esto en la Argentina sabemos muy poco.

N o t a s

1 Bombini, Gustavo: "La enseñanza de la literatura puesta al día" en *Versiones*. Revista del Programa "La UBA y los Profesores Secundarios", Buenos Aires, Nro. 7-8, 1997 y Díaz Súnico,

Mora: "Un manoseado y poco claro concepto de placer", en *Fichas de Cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2000.

2 Pennac, Daniel: *Como una novela*, Bogotá, Editorial Norma, 1993.

3 Petit, Michele: *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

4 Bourdieu, Pierre: *Las reglas del arte*, Barcelona, Anagrama, 1995.

5 Cuesta, Carolina: "Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura" en *Lulú Coquette*. Revista de Didáctica de la lengua y la Literatura, año 1, Nro. 1, septiembre del 2001, Buenos Aires, Ediciones El hacedor y Privat, Jean-Marie: "Socio-lógicas de las didácticas de la lectura", idem ant.

6 Bruner, Jerome: *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 1986.

7 Bombini, Gustavo: "Historia y problemas de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria en la Argentina (1884-1960)", Tesis de Doctorado dirigida por la Dra. Ana María Barrenechea, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1999 y Piacenza, Paola: "Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966-1976)" en *Lulú Coquette*. Revista de Didáctica de la lengua y la Literatura, año 1, Nro. 1, septiembre del 2001, Buenos Aires, Ediciones El hacedor. Véase también las investigaciones del Grupo Histelea de la Universidad Nacional de Luján.

8 Cooper, Robert: *La planificación lingüística y el cambio social*, Madrid, Cambridge University Press, 1997.

Estrategias de una lectura "sospechosa"

La pesquisa, de Juan J. Saer
y *Mares del Sur*, de Noé Jitrik

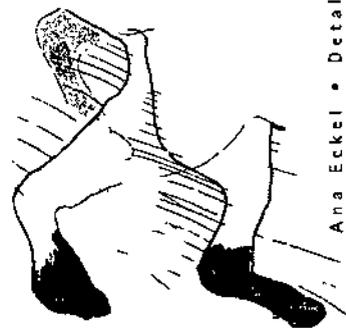
Carlos Damaso Martínez*



La narrativa policial en la literatura argentina, lejos de perder vigencia o volverse epigonal, es una forma casi clásica que ha venido renovándose en algunas novelas y relatos aparecidos durante la última década. La reactualización del género pareciera evidenciarse, además, en la nutrida cantidad de libros, antologías y ensayos publicados en el mismo período. En ese panorama son hitos significativos la colección *La muerte y la brújula*,¹ que dirige Jorge Lafforgue durante 1992-1993 y la antología que

él mismo edita en 1997 con el título *Cuentos policiales argentinos*.² Podría agregarse la reedición ampliada de *Asesinos de papel*, un conjunto de ensayos del conocido investigador del género Jorge B. Rivera y los del mencionado Lafforgue.³ Entre las novelas publicadas durante estos años,⁴ he elegido para este trabajo las interesantes propuestas de lecturas que despliegan *La pesquisa* (1995), de Juan José Saer, y *Mares del Sur* (1997), de Noé Jitrik.

Borges solía decir que al inventar Edgar Allan Poe el relato poli-



Ana Eckel • Detalle

La odisea del lector es descubrir una causalidad, un orden prexistente que el narrador va proporcionando de un modo gradual con indicios, con falsas pistas, con meras apariencias que esconden cierta verdad, lo que vuelve al lector cada vez más desconfiado.



cial había creado un nuevo tipo de lector.⁵ Efectivamente, se refería a las estrategias de lecturas, a la creación de una lógica, como así también a la representación de esas formas de leer, siempre activas e indagadoras, que esta narración propone. La novela inglesa de enigma sigue la tradición de Poe y perfecciona ese modo de leer que Bertold Brecht define como la exigencia de "un pensar lógico" o una operación semejante a la del desciframiento de un crucigrama. El placer de esa lectura es un placer especialmente intelectual. La odisea del lector es descubrir una causalidad, un orden preexistente que el narrador va proporcionando de un modo gradual con indicios, con falsas pistas, con meras apariencias que esconden cierta verdad, lo que vuelve al lector cada vez más desconfiado. Sospechar es sin duda su actitud primordial, la actitud que determina el ritmo cauteloso de sus operaciones deductivas y el de la comprobación de sus conjeturas. Asiste así (o acompaña) a la dilucidación del detective, es decir, al relato de la investigación de un suceso criminal que, como señala Todorov,⁶ prevalece en este tipo de novelas. Pero el placer intelectual alcanza su cima cuando se descubre la autoría del crimen. Esa moral de la razón es la que rige la conducta de Sherlock Holmes y la de Hércules Poirot, para citar algunos de los clásicos, y ese mismo sentido es el que tranquiliza al lector, pues sabe que existe la certeza de un orden reconocible del mundo. Sobre estas formas de la narración policial han indagado semiólogos como Umberto Eco y Thomas Sebeok.⁷

En la narrativa argentina es por demás conocido que Borges prefiere el modelo del relato policíaco inglés, tal como lo manifiesta en su conferencia *El cuento policial*.⁸ Pe-

ro su elección obedece a razones estéticas y no a la mera repetición de un modelo probadamente exitoso. Borges es consciente de que la percepción del mundo, de lo real, ha cambiado y que ya no es posible percibirlo o referirlo desde la literatura de un modo racionalmente ordenado, como en la época de Conan Doyle o Gilbert Chesterton. Por eso afirma que "...la novela policial está salvando el orden en una época de desorden". En esa elección estética rechaza la novela negra, porque rechaza la representación realista de tal vertiente policial. Así como elige la literatura fantástica porque es puro artificio, opta por la narración policial inglesa que es, según sus propias palabras, "algo totalmente ficticio" y un "género intelectual". Sin embargo, con lo que más ha influido Borges en el desarrollo del policial en la literatura argentina es justamente con las rupturas y cruces paródicos que efectúa respecto al género. Con *La muerte y la brújula* y *Seis problemas para don Isidro Parodi* inicia una tradición de "degeneración del género", como señala Jorge Lafforgue, es decir, una tradición que cambia las convenciones y alcanza a imprimirle nuevas señas de identidad a la narrativa policial argentina. En tal sentido, la lectura propuesta por esta modalidad exige que sea la de un lector inteligente, crítico, que no sólo desconfíe en cada paso de la revelación de un enigma, sino que además debe estar atento a los desvíos o alteraciones de ciertas claves y a las alusiones literarias e intelectuales.

La novela negra, a su vez, va a tener un desarrollo importante en la obra de varios narradores argentinos de los sesenta y comienzo de los setenta, y de ese modo se logra ampliar el horizonte del género.⁹ Ya Raymond Chandler, el maestro de

esa corriente, advertía que “el lector cada día se hace más astuto”, más sagaz y “toda cosa por lo que se pasa ligeramente se vuelve sospechosa”.¹⁰ La novela negra implicó, a partir de la década del treinta, un cambio estético y una mirada distinta sobre el mundo, que se había vuelto más inestable e incierto. Aporta así desde un nuevo “realismo” un punto de vista crítico sobre la violencia y la corrupción presentes en la sociedad norteamericana. Y en la narrativa argentina se convierte en un modelo propicio para ejercer desde la literatura una visión cuestionadora de la descomposición ética y la hipocresía de la sociedad argentina de los años setenta. En cuanto a sus procedimientos textuales, se opera también un cambio en la perspectiva de quien narra, es decir, se utiliza con cierta preferencia la focalización de un narrador detective protagonista, tal como se puede apreciar en la obra paradigmática de Chandler. Y por lo tanto se produce una transformación en el plano de su lectura. Sucede, como afirma Juan José Sebreli,¹¹ “que el lector comienza a dudar de la buena fe del narrador en primera persona” y sospecha que también puede ser engañado o traicionado por él. Veamos como estos aspectos referidos a la lectura del relato policial aparecen en las dos novelas mencionadas.

La pesquisa del lector

Quizá sea imposible leer *La pesquisa*, de Juan José Saer, si no se lo

hace desde la tradición borgeana que hemos descrito, o sea, desde el tratamiento que el autor de *Ficciones* hizo de la literatura de enigma criminal y cuyo paradigma es *La muerte y la brújula*. En esta novela, Saer se vale como Borges de la paradoja, de cierta circularidad. En dos oportunidades, sus personajes Pichón Garay y Tomatis dicen –y están de acuerdo–, aludiendo metafóricamente a la historia que está contando el primero, que “el galgo y su presa razonan siempre de la misma manera”. Morvan, el comisario detective parisino que investiga el crimen de una veintena de ancianas en París, termina descubriendo – en la versión de Pichón – que él es el autor de los asesinatos similares de las ancianas. Sin embargo, Saer –como suele suceder con los escritores que han armado su poética narrativa desde una tradición de vanguardia– va más allá que Borges y duplica esa circularidad con la introducción de otro tópico –también cultivado por Borges– que es el tema del doble, al que se alude también en el juego irónico con los nombres en francés de los dos detectives: Morvan (*mort vaine*, muerte vana) y Lautret (*L'autre est*, es el otro). Como decíamos hay dos versiones a manera de resolución final, la que encuentra culpable a Morvan y la que sostiene que es Lautret, una narrada por Pichón y la otra leída e interpretada por Tomatis, pero la ambigüedad es el resto, el verdadero desenlace que la novela reserva para el lector. O mejor dicho, la irresolución de un

enigma que, inquietante, va a permanecer como si flotara en la esfera más íntima de quien lee. Obviamente es una inversión clara de las claves del relato policial, una apuesta a la modificación y ruptura de sus reglas clásicas. Sin embargo, a diferencia del modelo borgeano del relato de resoluciones rotundas, Saer le imprime a sus narraciones una creencia más acabada en la conjeturabilidad de la literatura. En este modo de utilizar o servirse de rasgos del policial hasta se permite bromas, como la que protagoniza Tomatis hablando con la boca llena “de trapecios irregulares de pizza caliente”, que lo lleva a decir: “Toda cocha debe cher perfecta en chù hénero”, transformando “la ge de género en un hache excesivamente aspirada”, según aclara el narrador. Como es habitual en su narrativa sus personajes hablan de literatura o las reflexiones sobre lo literario se centran sobre un libro o un texto que en la trama de la ficción se hace presente (para citar un caso, basta recordar el best-seller “La brisa en el trigo” en *Lo imborrable*). En *La pesquisa* el hallazgo del “dactilograma” *En las tiendas griegas* en la casa de Washington Noriega –otro de los personajes legendarios de Saer– se inserta en la novela como un contrapunto con el despliegue del enigma policial, en el sentido que el enigma de este texto reside en determinar quién ha sido su autor. Y con la acostumbrada sutileza saeriana, tanto en el nivel de las consideraciones sobre el *dactilograma*, como en la historia

“El ministro tenía dos hijas muy bellas: la mayor se llamaba Shahrazad y la menor Dunyazad. La mayor había leído libros, historias y gestas de los reyes antiguos, así como las crónicas de las naciones del pasado. Se decía que había reunido mil libros...” Anónimo, *Las mil y una noches*

central que cuenta Pichón, se pone en evidencia una concepción de la lectura como indagación, como una verdadera y apasionante pesquisa. En el joven Soldi, erudito y adinerado como su apellido irónicamente lo indica, la preocupación como lector que manifiesta se parece a la de un crítico de la filología clásica, ya que lo mueve el objetivo principal de averiguar la autoría del texto. En el circuito *Pichón-narrador* y *Tomatis-escucha-lector* se establece desde el vamos un pacto de entendimiento, donde finalmente Tomatis, en calidad de hábil lector, casi el otro, el doble del narrador Pichón, es quien va a cerrar su lectura, proponiendo, como ya señalamos, y como si se diera vuelta un guante, una resolución opuesta a la del narrador. En el diálogo que se produce hacia el final de la novela entre Pichón y la breve respuesta de Tomatis se crea una placentera tensión para el lector que tiende -como le sucedió a quien escribe- a compartir y adueñarse de las sospechas y los argumentos que Tomatis expone para demostrar que Lautret ha sido el asesino. El acto de leer como una verdadera pesquisa es quizá lo mejor que Saer reelabora del género policial. Por otra parte, la novela plantea a través de la trama de la investigación de una serie de asesinatos la imposibilidad de alcanzar una verdad, casi como una metáfora de la condición inaprensible de lo real, y propone que sólo es factible ensayar versiones aproximadas de lo sucedido, la de los protagonistas y la que en su imaginario pueda construir el lector.

Leer por encima del hombro

Leer por detrás de un personaje, leer con distancia "por encima del hombro" del inspector detective Malerba es la invitación que con-

cretamente propone hacia la página 96 el narrador de *Mares del Sur*, de Noé Jitrik. En realidad, está definiendo algo que ha formulado al lector desde los primeros párrafos del libro, porque su modo de enunciación lo está incluyendo en el convocante uso del "nosotros". ¿Cómo considerar un crimen aparentemente común en una época en que los crímenes y las desapariciones eran la política del Estado de la dictadura militar? es el punto de arranque o la pregunta fundamental que *Mares del Sur* instala como un desafío en quien se dispone a leerla. Afrontar ese dilema a través de las formas del relato policial es la búsqueda que Jitrik emprende apelando por cierto a sus conocimientos y erudición sobre el género y a sus preferencias estéticas, como narrador y ensayista, por la tradición borgeana de reelaboración del policial y por los procedimientos paródicos y reflexivos de Macedonio Fernández. Para narrar la investigación de un crimen que se produce, como decíamos, en un momento en que el crimen se ha generalizado y reina el silencio cómplice de las instituciones encargadas de hacerlo, Jitrik resuelve crear un narrador omnisciente que incluye en su percepción al lector. Conformar una instancia ficcional de alguien que, como muchos ciudadanos, puede conjeturar y descubrir el modo en que la dictadura militar lleva a cabo su acción genocida, pero que no puede impedirlo ni conseguir que se castigue a los asesinos. Para dilucidar entonces el crimen del comerciante Roberto Fresedo, ocurrido en la ciudad de Mar del Plata hacia los años setenta, crea también un detective muy especial, un subcomisario e inspector de policía, Malerba, al que su jefe, el comisario Pracánico, le encarga que secretamente revise la in-

vestigación del asesinato de Fresedo. Un detective solitario, pero que no tiene la talla ética del Marlowe de la novela negra, que se comporta aparentemente como alguien neutral, pero que en realidad con su silencio es cómplice de la represión criminal de la dictadura. Ese detective policía, por cierto, va a saber menos que el narrador-lector y se podrá seguir su investigación leyendo por sobre su hombro el expediente que él lee y asistirá a los descubrimientos que va realizando. Algo similar sucede cuando Malerba revisa las crónicas de Cobián, el periodista del diario local. Por lo tanto, narrar, leer e interpretar son las constantes que construyen o, mejor dicho, reconstruyen el mundo novelístico representado, dando cuenta de la red de relaciones criminales que el poder dictatorial establece en el orden social. El asesinato de un empresario en verdad implica algo más que un simple crimen, sino que, como descubre Malerba, ha sido ordenado por el Vicealmirante Lomuto, jefe de la Base Naval de esa ciudad balnearia, y amigo de Luis Lepera (socio y con cuñado del asesinado Fresedo), para enriquecerse sirviéndose de la impunidad que su poder le permite. A diferencia de Lönnrot, el detective de *La muerte y la brújula*, que se da cuenta de que siguiendo su propio razonamiento lógico el asesino Scharlach le ha tendido una trampa y lo mata, el ingenuo Malerba después de haber revelado la verdad cae asesinado sorpresivamente, de un modo también paradójico, aunque con otro sentido, por el mismo orden al que pertenece y del cual ha sido su disciplinado cómplice. Entonces sólo el narrador-lector descubre todo en el plano *virtual* de la ficción ("no fue el inspector el que lo averiguó todo sino que, en un plano virtual, fuimos nosotros mis-



mos (.....)", como se dice en la novela). El asesinato de Malerba, narrado desde ese mismo modo *virtual* en uno de los momentos culminante de la novela, se produce en medio de una procesión realizada en las calles cercanas al puerto. Muere acuchillado -como si la novela citara esa vieja tradición de la violencia argentina del cuchillo y el deguello-

por una patota de sicarios de la dictadura militar. Una muerte más que tendrá una apariencia simulada -la de una riña callejera- y que como tantas otras será cubierta por un manto de silencio.

En *Mares del Sur*, Jitrik recrea ese clima de violencia criminal generalizado. Lo hace usando esta perspectiva de un narrador-lector,

como venimos diciendo. Escribe en este sentido una novela original, que atrae además por el manejo del suspenso propio de la narrativa policial, por el humor y la ironía constante que sobresale en ocurrencias como la de ponerle nombres y apellidos de compositores de tango a casi todos sus personajes, por la representación convincente

de Mar del Plata, con su ritmo de ciudad balnearia, y por la inclusión bien engarzada de reflexiones sobre las formas del relato policial y el arte de narrar.

En esta novela el narrador-lector descubre quiénes fueron los asesinos, pero revela también que no se los puede castigar. Ellos son impugnes, pueden seguir matando. Tal vez en este sentido *Mares del Sur* es, entre las narraciones publicadas en la década del noventa, en plena década menemista, la que más paradigmáticamente ofrece desde la ficción en clave policial un sugerente cuestionamiento a las leyes de punto final y al indulto que ha permitido que aún los responsables de los crímenes de la dictadura militar permanezcan en libertad y sin castigo.

Desde una perspectiva sociológica de la lectura es fácilmente observable que las novelas policiales, que hemos considerado y otras publicadas en Argentina en la misma década, lejos están de repetir, al menos hasta ahora, ese éxito de masas que tienen y han tenido en su momento histórico las distintas variantes del relato policial, ya que no son libros de un gran tiraje y récord de ventas.¹² Quizás una de las razones sea que convocan o exigen la presencia de un lector que, en su visión obviamente desconfiada o sospechosa, sepa plantearse relaciones y preguntas antes que aspirar solamente a la satisfacción tranquilizadora de los desenlaces reveladores y rotundos. Quizá también en el relato policial, la narrativa de Juan José Saer, Noé Jitrik y la de otros escritores contemporáneos ha encontrado una posibilidad de renovar la literatura.

N o t a s

- 1 Edición Clarín-Aguilar, Buenos Aires, 1992-1993.
- 2 Editorial Alfaguara, Buenos Aires, 1997
- 3 Ediciones Colihue, Buenos Aires, 1996.
- 4 Es preciso mencionar aquí, entre otras, las novelas y libros de relatos publicados en los noventa: *El final de la calle* (cuentos, Emecé, Buenos Aires, 1992) y *Sucesos Argentinos* (novela, Planeta, Buenos Aires, 1995), de Vicente Battista; *El agua electrizada*, de Charles E. Feiling (novela, Editorial Sudamericana, Buenos Aires 1992); *Boomerang*, de Elvio Gandolfo (novela, Planeta, Buenos Aires, 1993); *Los crímenes de Van Gogh*, de José Pablo Feinmann (novela, Editorial Planeta, Buenos Aires, 1994); *Plata quemada*, de Ricardo Piglia (novela, Editorial Planeta, Buenos Aires, 1997); *Adios pequeña*, de Marcelo Damiani (novela, Paradiso, Buenos Aires, 1995); *La traducción*, de Pablo De Santis (novela, Planeta, Buenos Aires, 1998); *El informante*, de Carlos Dámaso Martínez (novela, Editorial Losada, Buenos Aires, 1998). De la colección *La muerte y la brújula*, dirigida por Jorge Lafforgue: *El cadáver imposible* (novela, 1992), de José Pablo Feinmann; *Los sentidos del agua* (novela, 1992), de Juan Sasturain; *Es peligroso escribir de noche* (novela, 1992), de Sergio Sinay; *Función privada* (cuentos, 1993), de Jorge Mansur; *Las fieras*, antología y prólogo de Ricardo Piglia (1993).
- 5 Véase *El cuento policial*, en *Borges Oral*, Obras Completas IV, Emecé, Buenos Aires, 1996.
- 6 Todorov, Tzvetan, "Tipología de la novela policial". Fausto, III: 4, Buenos Aires, marzo abril, 1974. Reproducido en *El juego de los cautos*, compilador Daniel Link, La Marca editora, Buenos Aires, 1992.
- 7 *La señal de los tres*, Barcelona, Lumen, 1989. Véase también Sebeok, Thomas y Umike-Sebeok, Jean, *Sherlock Holmes y Charles S. Peirce. El método de la investigación*, Barcelona, Paidós, 1987.
- 8 Véase referencia bibliográfica nota 5.
- 9 Es importante, con relación a la difusión de la novela negra, la colección llamada *Serie Negra*, que crea Ricardo Piglia para Tiempo Contemporáneo en 1969. Publica a Raymond Chandler, Horace McCoy, José Giovanni y otros. Estimulados por esta iniciativa, en los años siguientes



Ana Ekeel • Detalle

se publican otras colecciones y aparecen varios escritores que desde esta perspectiva cultivan el género. Véase el ya citado libro *Asesinos de papel*, de Jorge Lafforgue y Jorge B. Rivera.

10 Raymond Chandler, "Apuntes sobre la novela policial." En *Cartas y escritos inéditos*, Buenos Aires, Ediciones de La Flor, Buenos Aires, 1976.

11 Juan José Sebreli, "Dashiell Hammett o la ambigüedad", en *El riesgo de pensar. Ensayos 1950-1984*. Buenos Aires, Sudamericana, 1984.

12 Jorge Lafforgue en *Asesinos de papel*, en la reedición mencionada, dice que la empresa editorial interrumpió la colección *La muerte y la brújula*, dirigida por él, pese a que se vendía un promedio de 3000 ejemplares por título. Al parecer, uno de los directivos de la editorial, explicó que "sólo se justificaría su continuidad si tuviese una venta superior a los diez mil ejemplares por título" (Pág. 153).



¿Quiénes custodian las palabras?

Rosana Bollini*

Las palabras no pueden romperse por el efecto de la artillería, tampoco pueden vivir en refugios de guerra.
George Steiner, *El texto, tierra de nuestro hogar*

El significado básico de "custodiar" es "guardar con cuidado y vigilancia". Esto quiere decir que hay o bien una situación de peligro, o bien de amenaza respecto de aquello que se debe custodiar. La palabra nos remite a situaciones militarizadas o policiales por lo que aquel que custodia tiene que cuidar de que alguien no se escape o de que un lugar no sea atacado o invadido. Hay una acepción de "custodia" relacionada con un objeto de culto que debe ser expuesto para su pública veneración.

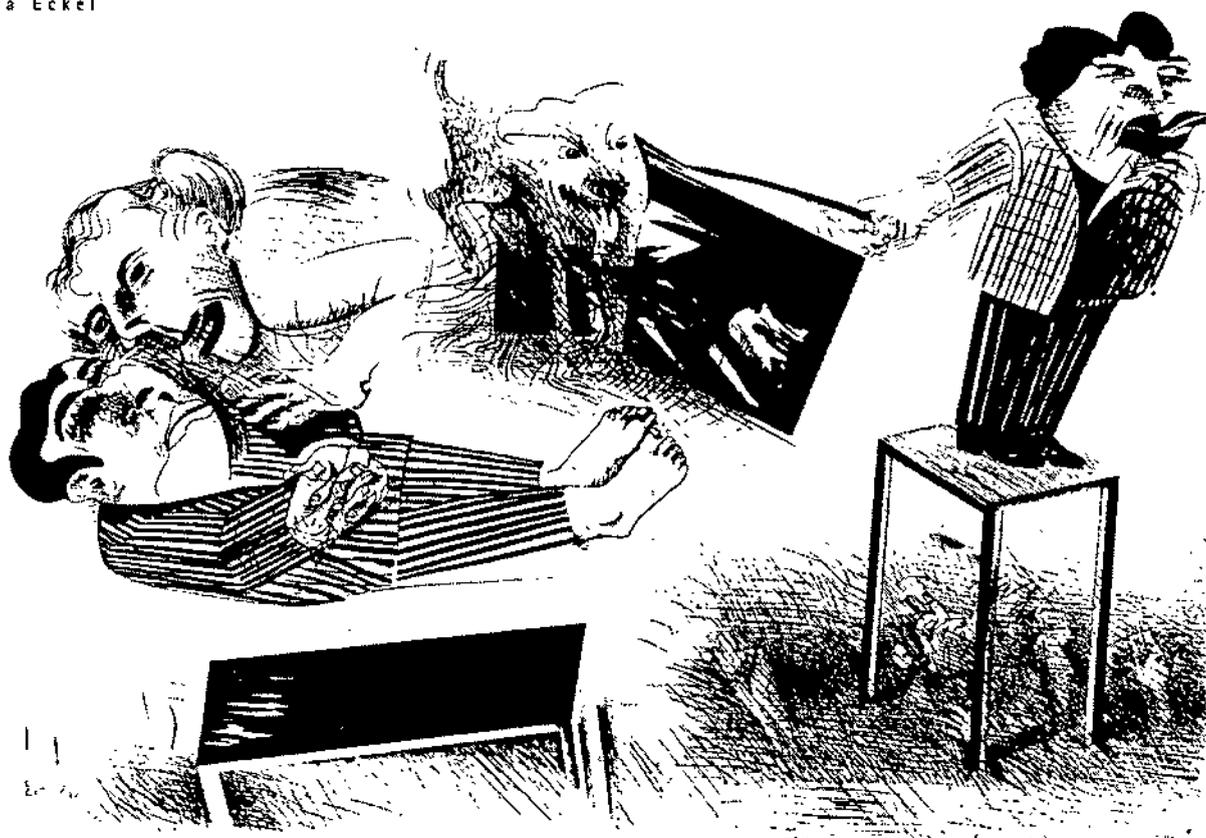
El epígrafe está tomado de una situación muy concreta. En el texto citado, refiere Steiner que en Jerusalén se puede visitar el "Santuario de los rollos", o "Casa de los libros sagrados", donde "están guardados algunos de los Rollos del Mar Muerto y ciertos papiros bíblicos de inapreciable valor". Un guía explica que en caso de bombardeo o ataque aéreo el edificio queda a salvo bajo tierra, por medio de un

mecanismo hidráulico. Esto es indispensable, según Steiner, "Porque las naciones viven bajo el régimen de la espada. Pero precauciones como esta constituyen también una barbarie metafísica y ética." A continuación, añade la cita que yo he transcrito.

Se cifra allí algo simbólico. Las palabras en custodia son muy antiguas y pertenecen, de algún modo, a la humanidad, a su historia. Yo me pregunto, entonces, si en el estado actual del mundo hay una necesidad de custodiar las palabras; porque, en todo caso, hablaríamos de una situación de amenaza o de peligro que las rodea. Quisiera preguntarme por esta situación y por sus distintas caras. Las palabras en principio son ajenas, pero si se las custodia es porque son o pueden llegar a ser también de todos, de cualquiera. Las palabras así entendidas solo deberían tener que ver con la libertad. En principio, la libertad de acceder a ellas. Ahora bien, si esa libertad está amenaza-



Es hacia el tránsito por la heterogeneidad y la complejidad de las formas discursivas que debemos orientar la tarea de la formación de lectores: no sabemos exactamente qué reacciones pueda suscitar un texto en un lector, pero nuestra tarea consiste en apuntar a activar todos los intereses que, suponemos, nos ofrece el texto.



da ¿salvaguardar esa posibilidad es también una tarea de custodia?

Voy a dejar pendiente esta pregunta, hasta el final del texto, porque quiero revisar la situación de la lectura, ante todo, a partir de los lugares de formación, ya que son estas instancias donde habría que esperar que se diera la posibilidad de acceder, al menos, a ciertos textos, a cierto universo de complejidad, a cierto universo de belleza.

La lectura en los ámbitos de formación

Cada vez que hablamos de leer y escribir en la escuela partimos del reconocimiento de un problema, que podemos hacer extensible a cierta clase de textos orales. Sintéticamente, decimos que los alumnos no comprenden lo que leen y que no pueden expresarse en deter-

minados géneros, escritos u orales. En general, lo que admitimos es la pérdida de ciertas habilidades y la ausencia de una práctica; y la manera más breve de describir esta situación es el enunciado: *los alumnos no leen*. Tendríamos, por tanto, algo así como la pérdida de un hábito, o de una práctica, que suponemos también, alguna vez estuvo. Estas pérdidas, digamos, describen asimismo un estado de cosas en otros ámbitos de la enseñanza o de la educación formal: los estudios terciarios y universitarios. Pero todavía podemos avanzar un poco hasta encontramos con un enunciado que caracteriza la situación de un modo más abarcador: *nadie lee*. Frente a estas circunstancias, lo que se ofrece como solución, es, más bien, una orden, una imposición: *hay que leer*. De esta forma, los docentes nos encontramos, para

decirlo de alguna manera, ante dos impedimentos o restricciones, aun pensando en matices: de un lado, las dificultades, la ausencia, la falta de lectura, la resistencia, el desinterés de los alumnos; y del otro, la necesidad de que se realice, su conveniencia, su valor, de acuerdo con nuestra idea.

Hasta aquí, me surgen dos cuestiones: la primera es que estamos presuponiendo que hubo un estado de la cultura en que leer o escribir eran habilidades que estaban presentes; entonces, lo que nos ocurre es que vamos comprobando una pérdida progresiva, tema que merece una investigación que excede el ámbito de este trabajo. Pero, además, nunca hubo una producción tan abundante como en estos últimos años de materiales dedicados al texto, a la lectura y a la escritura. Y los problemas persisten. En gran

medida, el contenido metalingüístico ganó terreno por encima de los textos que había que leer como tales y con ello se fue desdibujando el interés, el placer, el trabajo con la complejidad, tanto para los docentes como para los alumnos.

En su forma extrema, la lectura como imposición, no solo es reprochable sino que cierra las vías para explorarla como problema, para pensar en su valor de otra manera y en nuevas formas de leer, para que los textos se comprendan y puedan despertar el interés y la curiosidad; es decir, para preguntarnos cómo formar lectores. La escritura se encuentra estrechamente ligada a estas cuestiones. El problema de la lectura y la escritura, ya se lo piense como pérdida de habilidades valiosas o de intereses, se relaciona con un estado de la cultura, que afecta a la escuela y a los docentes. Creo que en esta relación hay que repensar el tema de los textos, la lectura, la escritura.

Pero no se trata de trasladar el problema a otro ámbito o a una circunstancia "externa" para afirmar, simplemente, que nos excede. Ante todo, porque la escuela, como las demás instituciones de educación formal, es parte de la cultura: las personas que trabajamos en alguna de esas instituciones nos encontramos, respecto del tema, el de la lectura y la escritura, no solo afectados respecto de un estado cultural, sino también involucrados en la necesidad de repensar esa cultura e incluso en transformarla.

Si vamos a considerar la noción del valor, sobre todo de lo valioso de leer, muchas de esas representa-

ciones provienen de la llamada "cultura letrada", en sentido bien amplio, una cultura basada en los libros, cuya frecuentación debería garantizar mejores condiciones para la vida humana y un mejoramiento de la condición humana en sí. Leyendo trabajos de un crítico como George Steiner, de formación humanista, algunos de cuyos conceptos se retoman en una entrevista publicada en 1988 en el diario *Clarín*,¹ se advierten varias preguntas pendientes en torno del valor, sin más, de la cultura. Steiner dice, en ese texto: "Después de todo, las ilusiones clásicas, que hago mías, no nos protegieron demasiado. No hay Miguel Ángel que nos haya protegido cuando llegó la policía fascista. No hay sonata de Beethoven que nos haya protegido cuando los trenes corrían hacia Auschwitz". Puede decirse que el acontecimiento del Holocausto -estrictamente la *Shoah*- o el fascismo ponen en evidencia una contradicción flagrante en la noción de cultura, entendida no solamente como ámbito del discurso literario y de la estética en general, sino, y quizás, sobre todo, del discurso de la ciencia y el desarrollo de la técnica. Al mismo tiempo, esa noción de cultura letrada, de libros, dista bastante de ser, como suele creerse, un bien al que pudieran acceder amplias capas de la sociedad. Steiner hace notar también que las condiciones que se requerían para un cierto tipo de relación con la lectura, los libros, están profundamente modificadas: el tiempo parece inexistente al igual que el silencio, la intimidad. Pero, además, esa cultura de libros está

decayendo como única opción frente a las nuevas tecnologías de la palabra escrita, es decir, los nuevos formatos o soportes, distintos de los libros, en que se almacenan, escriben y leen textos y las nuevas formas en que se accede a ellos.² Desde mi punto de vista, sin tener en cuenta algunas de estas cuestiones, no es fácil repensar en cómo podemos poner en juego nuevas formas de leer y si aquello que se adquiere en lo leído es, sin más, algo que se puede poner a jugar al escribir.

Por otro lado, un autor como Guillermo Boído,³ desde el ámbito de la ciencia e interesado en ella como cultura, discute los presupuestos a partir de los cuales la cultura humanística es, precisamente, más valiosa en relación con la condición de lo humano y propone un compromiso por parte de los científicos y los técnicos orientado a asumir posiciones diferentes de las que les confiere la opinión pública, para lo que deben abandonar su aislamiento, con la intención de que sus prácticas se ligen a los problemas humanos, pues "tal es el desafío de los hombres de buena voluntad en una sociedad que ha extraviado su identidad ética".

Quienes hemos sido formados en la cultura de los libros, en lo que comportan de belleza y desafío la lectura y la escritura -en tanto hay aún preguntas que podemos seguir formulando a partir de esos textos, respuestas que no nos satisfacen, incógnitas que aún no se pueden resolver pero que cada uno de nosotros tiene el derecho de explorar, con el objeto de desarrollar su sub-

"No conozco un solo hombre feliz que lea. Todos los individuos de existencia más o menos complicada que he conocido habían leído".

Roberto Arlt, *Aguafuertes porteñas*

jetividad- persistimos en la idea de que, en medio de las contradicciones y dificultades de la vida actual, leer y escribir siguen siendo prácticas a las que solo la escuela puede servir de marco; teniendo en cuenta, además, que, en nuestro país, la heterogeneidad cultural hace que en muchas zonas, para muchas personas, el libro sea todavía un objeto escaso y de difícil acceso.

Cultura y escuela

Volviendo a la relación entre la cultura y la escuela, voy a proponer en primer lugar una hipótesis en la que ambas instancias puedan conectarse. A partir de la noción de Bajtín⁴ del lenguaje como un diálogo, voy a sostener que esta instancia de diálogo está particularmente dificultada, es decir que diversas causas contribuyen para que sea muy difícil la relación con la palabra ajena, que es la forma básica en que cualquier sujeto de una cultura entra en contacto con su propia lengua, para irla volviendo, de a poco, propia. Desde un grado muy general, podemos pensar en la dificultad para escuchar o comprender la palabra cotidiana, pasando por los distintos usos de la palabra escrita, hasta las maneras de hablar, de escribir, de pensar, que corresponden a las personas, grupos o culturas que consideramos diferentes. A pesar de los medios de que dispone la cultura para intercambiar y hacer llegar los mensajes desde distintos lugares del planeta, creo que, al mismo tiempo, hay una dificultad notable, creciente y visible en el mundo actual, para entrar en contacto con esa palabra ajena, en el sentido de prestarle atención, escucharla, tomarla en cuenta, comprender lo que dicen otros, sentir curiosidad, tanto en el interior de una misma cultura como entre

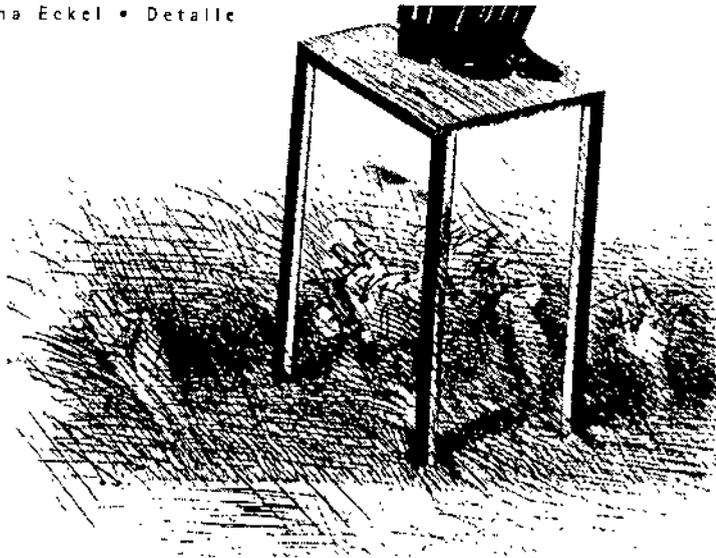
culturas diferentes entre sí. Ahora bien, esto repercute directamente sobre la posibilidad de que entremos en relación con nuestra propia palabra, con lo que decimos y con lo que podríamos pensar o decir, en formas orales o escritas.

Quiero destacar la noción de Bajtín de que un hablante "no es un primer hablante, quien haya interrumpido por primera vez el silencio del universo". Se parte siempre de formas dadas. Entonces, lo que quiero destacar es que, si bien puede pensarse en que la relación con lo dicho por otros no sea necesariamente simple o fácil, creo que esta relación, pensada desde ambos polos, la emisión y la recepción está dificultada. Y, quizás, esto se deba a la dificultad de poder pensar en los enunciados, lo dicho o escrito, por otros o por nosotros, como enunciados singulares, únicos e irrepitibles, es decir, como el resultado de actos concretos de enunciación. Las formas en que cada práctica discursiva -cada esfera o instancia en que pueda considerarse organizado el uso de la lengua- se dirige a los destinatarios, es particularmente relevante en lo que respecta a cómo construimos como destinatarios, es decir, a cómo pensamos como sujetos receptores, a los cuales esos mensajes están dirigidos. Por cierto, no es solo el recurso a las formas pronominales, o a ciertas formas apelativas, lo que nos permite construir un receptor o un destinatario.

Siguiendo estas ideas, gran cantidad de discursos que emplean formas de enunciación en sus enunciados, es decir, formas de persona, pronombres en primera y segunda persona, según el concepto de Émile Benveniste,⁵ apuntan, en apariencia, a construir sujetos individuales pero estrictamente nos construyen desde un modelo preestablecido. Me refiero, por ejemplo,

al caso del discurso publicitario en varias de sus expresiones. Y estos ejemplos son lo suficientemente conocidos por todos. Por otro lado, las formas del discurso denominadas genéricamente "impersonales", donde se emplea la tercera persona, o la no persona, también en términos de Benveniste -ya sea porque se refieren a objetos, como las disciplinas o las ciencias, o porque pueden enunciar desde posiciones generales que instauran lo que se dice, como lo único pensable, los mandatos, las prohibiciones- suelen presentarse, sin más, como válidos por sí mismos, justamente, por su carácter "no personal", "no subjetivo"; es decir, poseen la fuerza de las verdades universales o interpersonales; de lo que "dice", por encima de nosotros mismos. Y ciertas formas de enunciar se toman como válidas en sí mismas, porque se las considera provenientes de una autoridad o de un discurso más valioso o prestigioso que otros. Son, sin duda, cuestiones muy complejas que deben apreciarse, en cada caso, respecto del problema que se quiere analizar.

Aquí se trata de ir construyendo una perspectiva cultural para abordar el problema de la lectura y la escritura, es decir, plantearse hipótesis para pensar en la paradoja de que cada enunciado sea un enunciado particular, y, a la vez, se relacione con otros enunciados; la paradoja de que construimos lo que decimos, a partir de lo dado, y, a la vez, decimos algo nuevo; el interés que ofrecen las formas de enunciar, personales e impersonales, como vías para decir lo propio. También, en la excesiva consolidación de las formas de enunciar solo como restricciones o convenciones que atañen a los discursos y que no pueden pensarse desde sus funciones, su carácter histórico, su



posibilidad de servirnos de ellas para seguir pensando.

Tanto las formas del discurso científico como las del discurso literario corresponden a géneros estrechamente ligados a la palabra ajena, a otros textos, dichos, escritos, es decir que provienen de cierta "acumulación" que también debe ser leída y comprendida y que influye en la posibilidad incluso que tenemos de pensar "lo nuevo", o si se quiere "lo propio". En última instancia, me refiero al concepto de "creatividad", que debe ser considerado teniendo en cuenta las características de cada género y sus ámbitos de uso. Pero quiero dejar en claro que no se puede pensar en ningún acto de lectura particular de un género si no se piensa en general en la lectura, aunque cada género pueda tener sus "formas para ser leído"; no creo que sea posible pensarlas fuera de una idea más amplia o abarcativa de la lectura, de la dificultad y el placer, en general, que implica la lectura.

Entonces, hay que situarse en esa dimensión, sin duda compleja, que es la del intercambio entre los sujetos que emplean el lenguaje, y

que en este se van elaborando, a través del tiempo, formas de uso que implican en cada ámbito posiciones enunciativas,⁶ posiciones a partir de las cuales las personas vuelven a emplear el lenguaje; es decir que hay que pensar en cómo los sujetos pueden llegar a valerse de esas formas ya creadas, comprenderlas, modificarlas, apropiárselas. Es una ardua tarea habituarse, leer, comprender, interpretar las formas que llamaré "menos directas" del discurso, en tanto no nos está "directamente dirigido", como las que corresponden al campo de la ciencia, denominadas, en general "impersonales"; lo mismo puede decirse del universo de relaciones conceptuales que allí se presentan, adentrarse en ellas, aprender en ellas. Y, de ser necesario, aprender a "deshacerse" de ellas. Otro tanto puede decirse de la filosofía, el discurso teórico, las formas ensayísticas. Puede ser también lenta la manera en que llegamos a comprender, por ejemplo, cómo es que las formas de la literatura se dirigen a nosotros y qué significa esto para cada uno. En rigor, cualquier discurso puede ser pensado desde esta perspectiva.

Hay que destacar, por tanto, que no se puede hablar solamente de dificultades en los lectores si no se parte del reconocimiento de las dificultades que los distintos géneros nos proponen, en cada caso, pero que se trata justamente siempre de leer, para lo cual es fundamental considerar el tiempo como factor de la lectura y de la comprensión, en el sentido dialógico en que la hemos considerado, como contacto con las palabras de otro. Es hacia el tránsito por la heterogeneidad y la complejidad de las formas discursivas que debemos orientar la tarea de la formación de lectores: no sabemos exactamente qué reacciones pueda suscitar un texto en un lector, pero nuestra tarea consiste en apuntar a activar todos los intereses que, suponemos, nos ofrece el texto.

La comprensión lectora como diálogo

Voy a retomar la idea de que cuando un sujeto escucha o lee un texto entra en contacto con la palabra de otro, con una palabra ajena, con los textos o enunciados de los demás. Esto significaría que, en algún punto, se puede reconocer que lo dicho pertenece a alguien, a un sujeto, a un autor, o bien que se trata de una forma de enunciar que no pertenece a nadie en particular, sino, por ejemplo, a un decir popular, o bien que es un enunciado que se repite sin crítica, o que proviene desde cierto lugar del conocimiento o del poder donde se "impersonaliza". A su vez, lo que nosotros decimos o escribimos también resulta para quienes nos escuchan o leen, textos o enunciados ajenos. Siguiendo a Mijaíl Bajtín, se establece un "diálogo" potencial, a partir de la comprensión, entre la palabra propia y la ajena, que da lugar a reacciones diversas —disenso, acuer-

do, ideas nuevas, emociones-. Ahora bien, tendríamos que ver qué cuestiones se ponen en juego en ese "diálogo", qué lo hace posible o qué lo dificulta. Este es, a mi juicio, un eje básico para pensar en la formación de un lector.

Cuando un sujeto escucha o lee, está entrando en relación con la lengua, como palabra ajena, en la medida en que al escuchar o leer textos estamos frente al texto de otro sujeto, de otra persona, o de una forma de emplearlo en un ámbito específico; como se ve, esta hipótesis puede hacerse extensible a la relación con cualquier discurso, escrito u oral.

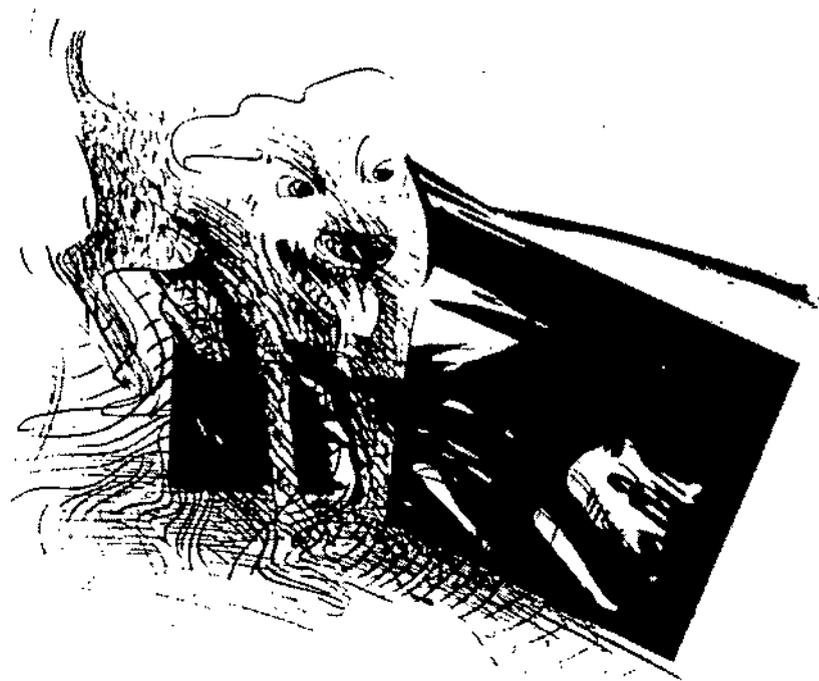
Esquemáticamente, la posibilidad de responder a esa palabra, en forma oral o escrita estará relacionada con la posibilidad de reaccionar frente a ella, de responder, de haber hecho propia, de habernos apropiado, de alguna manera, esas palabras ajenas, que se volverán "ajenas-propias", o "propias-ajenas", en la expresión de Bajtin;⁷ este autor considera que "nuestros enunciados están llenos de palabras ajenas, de diferentes grados de alteridad o de asimilación, de diferente grado de conscientización y de manifestación". Se trata, entonces, de una cuestión muy compleja ya que todos nosotros incorporamos formas de decir y de hablar, y muchas veces es así como logramos aprender cosas distintas, o incorporamos formas de ver diversos aspectos del mundo o bien nos enteramos de muchas cosas en relación con preguntas que nos hemos hecho pero también nos enteramos de algunas preguntas o cuestiones que se plantean en ámbitos determinados -autores determinados, discursos determinados como la literatura, la filosofía, el discurso teórico en alguna disciplina, etc-. Si es la primera vez que nos ponemos en contac-

to con un tema, es lógico que esos enunciados nos parezcan los únicos y puedan permanecer a lo largo del tiempo; que no encontremos mejores respuestas o incluso que no entendamos muchas cosas porque nuestras experiencias no nos han producido mucha modificación. El sabio consejo de Borges de que no todos los libros que leemos nos están dirigidos en ese momento en que los leemos, no se debe solo a una cuestión de "capacidades intelectuales" sino, muchas veces, a nuestra experiencia emocional.

Lo que dije antes no apunta a dejar de lado el problema de aprender a leer dentro de la complejidad de ciertas formas del pensamiento o de la literatura; apunta a repensarlo. Creo que no se insiste lo suficiente en la importancia que tiene el docente como sujeto que posibilita a otro la introducción al universo de los discursos en sus formas más complejas.

Distancia y proximidad: escenas de lectura

En lo que puede pensarse como el camino de formación de un lector, se puede partir del presupuesto de la impronta que algunos textos o enunciados van dejando como primeras experiencias. Pero la imposibilidad de ir reconociendo, a medida que seguimos leyendo, la procedencia de las palabras, el repetirlas sin más como propias, sin instancias de "modulación" -sin tonos propios, como, por ejemplo, el de la ironía- en principio, no constituye, a mi juicio, una auténtica apropiación: puede consistir en una mera repetición, que no ha pasado por la crítica, a partir de nuestras experiencias, o que no supone una "reacción" de parte de quien la toma, sino una apropiación irreflexiva para otros fines, que no consideraremos aquí, como, por ejemplo, el plagio o la repetición de una fórmula que garan-



Ana Eckel • Detalle

tiza un efecto para unos fines muy específicos.

Quiero introducir, a modo de ejemplo, una escena de lectura: el subrayado de ideas principales en un texto como instancia de comprensión; ¿qué se hace con las ideas subrayadas? ¿cómo se hace para subrayar, por ejemplo, las ideas principales en un texto teórico o en un ensayo, como índice de lo más importante? ¿son, de una vez y para siempre, las mismas ideas principales? Marcar los textos, como tarea de lector, es inevitable, pero se hace desde una búsqueda que suele variar a lo largo de los años.

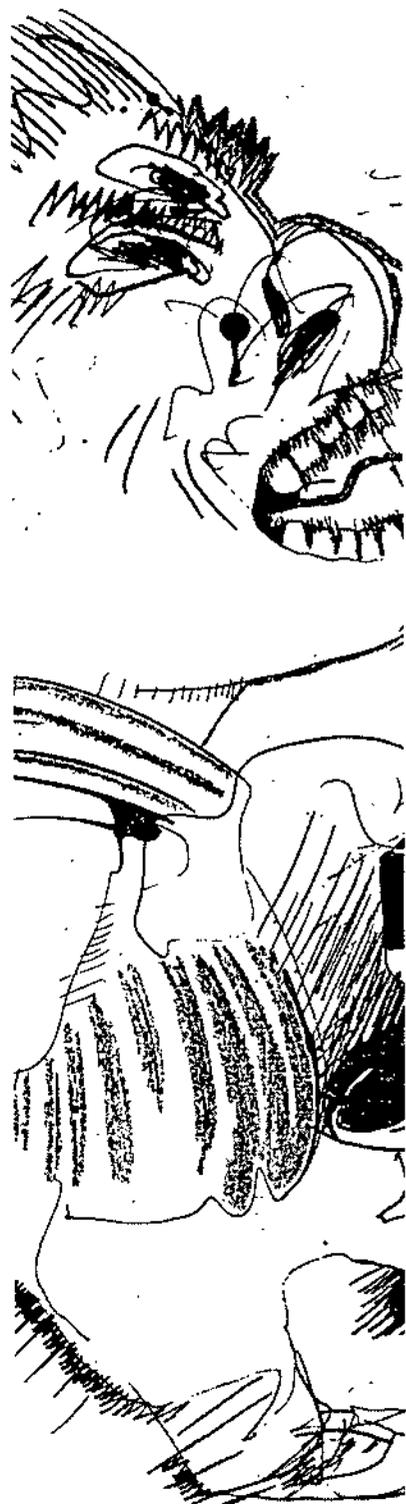
La otra escena de lectura que se me aparece, asimilable a esta, es la de que "los alumnos lean solos"; justamente, porque la lectura es solitaria y cada uno debe comprender el texto en su intimidad. Esto que, en última instancia, es cierto, no tiene por qué ser, siempre, solitario desde el comienzo: ¿quién dice que no aprendemos a leer por la forma en que leen los otros, que son lectores, que saben leer en unas disciplinas determinadas? ¿quién no recuerda, cuando intenta leer de otras formas, las que adoptaban y adoptan los que son buenos lectores? Desde luego, pienso en las formas en que los que leen se van mostrando a sí mismos como lectores, interpretando; no cuando se trata de construir una sola manera de leer. Una de las actividades más interesantes para un lector es ver, por ejemplo, a los autores en sus textos, como lectores: qué eligen, que invierten, que reinterpretan, que omiten. Asistimos a las relaciones dialógicas que entablan los autores con lo dicho o escrito. Muchos textos de Borges ofrecen esta escena; él se ha declarado a sí mismo como buen lector y esto es absolutamente comprobable, por cierto no solo respecto de la literatura. So-

bre todo, se trata de poder establecer, lentamente, tanto una distancia como una proximidad, ambas nuestras, la que cualquier sujeto lector establece con lo leído o escuchado a lo largo del tiempo, para no aceptar simplemente lo dicho por otros, como lo mencioné más arriba, como válido en sí mismo o válido para todos, o, inversamente, para considerar que lo dicho por otros, me dice de alguna manera a mí.

Si bien me he interesado en la lectura hasta aquí desde la perspectiva de la escuela o de las instituciones de formación, porque creo que les corresponde asumir estas tareas, estrictamente, la lectura, en general, en cualquier ámbito puede pensarse teniendo en cuenta estas cuestiones. Quisiera también agregar que, a menudo, los alumnos que tenemos no comparten necesariamente nuestros gustos, no comparten nuestro horizonte de lecturas; esto nos incomoda muchas veces y tenemos que aprender a dialogar con esas diferencias; es más, tenemos que advertir cómo dialogan los textos que les damos a leer con sus formas de leer. Este hecho no es más que la manifestación, en cualquier ámbito, de lo que sería la lectura. Pero hay que reconocer que, aun teniendo en cuenta todo esto, hay razones por las cuales elegimos nuestros materiales, que podemos fundamentar por qué seleccionamos los textos y qué nos proponemos al hacerlo.

Si, como dice Juan José Saer, la literatura pone palabras donde no hay signo, creo que se vuelve interesante considerar el problema de los lugares comunes o las formas que se emplean siempre para nombrar ciertas cosas, estados, sentimientos, ideas, como si los encubrieran y tendieran a que todo el mundo termine repitiendo unas mismas palabras para las mismas cosas





y quede a un lado la cuestión de cómo puede cada uno hablar de sus percepciones, impresiones, juicios, y esto incluye, por supuesto, el caso de que uno se reconozca en las palabras dichas por otros. Frente a la necesidad de nombrar, de decir, de poner palabras ahí donde es difícil hacerlo, los escritores, aquellos a quienes leemos, nos permiten asistir al asombro de nombrar, a reconocernos en esa misma dificultad. Así logramos tener más porciones del mundo y de nosotros mismos en esa confrontación. No se trata de paisajes o de acciones, se trata de percibir cómo fuerzan la lengua para hacerla decir, cómo bajan todos los ruidos molestos, los sonidos del entorno, para que cada uno pueda prestarle atención a lo quiere escuchar. A mi juicio, la lengua que se pierde si se deja de leer, la que proviene de algo trabajoso —como intentar nombrar o contar una historia, a veces, densificada para captar lo aparentemente simple— es, al fin, la que puede llegar a conducir a la de cada uno, a que no la perdamos, a que podamos encontrarla. Es a partir de esto que comenzaría de nuevo a pensar en qué consiste la custodia de las palabras.

Referencias y notas

- 1 "La pasión intacta de un lector", entrevista a George Steiner de Graciela Speranza en *Clarín*, suplemento "Cultura y Nación", jueves 2 de abril de 1998.
- 2 Véase George Steiner, "Introducción" a *Pasión Intacta (ensayos 1978-1995)*, Buenos Aires, Siqueiros-Norma, 1997.
- 3 Véase Guillermo Boido, "La curiosidad mató al gato. Cultura humanística y Cultura científica" en *Versiones*, publicación del programa "La U.B.A. y los profesores", Buenos Aires, U.B.A., 1997.
- 4 Véase Mijail Bajtin, "El problema de los géneros discursivos" en *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1985.
- 5 Véase Émile Benveniste, "La naturaleza de los pronombres" en *Problemas de lingüística general*, Méjico, Siglo XXI, 1997.
- 6 Estoy pensando aquí a partir de ciertas ideas de Michel Foucault, en *La arqueología del saber*; "La formación de las modalidades enunciativas" (pp 82 a 90). Cfr. pp. 89, 90: "En el análisis propuesto, las diversas modalidades de enunciación, en lugar de remitir a la síntesis o a la función unificadora de un sujeto, manifiestan su dispersión. A los diversos estatutos, a los diversos ámbitos, a las diversas posiciones que puede ocupar o recibir cuando pronuncia un discurso. A la discontinuidad de los planos desde los que habla. Y si esos planos están unidos por un sistema de relaciones, este no se halla establecido por la actividad sintética de una consciencia idéntica a sí misma, muda y previa a toda palabra, sino por la especificidad de una práctica discursiva"; véase también: "La función enunciativa" (146 a 177); en este último caso, en cuanto al concepto de "enunciado" se encuentran varios puntos de coincidencia con la noción de "enunciado" de Bajtin, en lo que respecta a su carácter dialógico, a la carencia de neutralidad, etc..
- 7 V. Mijail Bajtin, "De los apuntes de 1970-1971", en ob. cit., p. 367.
- 8 V. Mijail Bajtin, "El problema de los géneros discursivos", ob. cit.

Lectura, escritura y traducción

Nilda Venticinque*

Con la colaboración de Elena Donato Biocca,
Lucía Inés Dorin y Gabriela Villalba

Les images présentent le sens, les mots présentent l'image. Pour tirer à jour un sens, il n'y a rien de mieux que les images; pour mettre une image en pleine lumière, il n'y a rien de mieux que des mots. Les mots doivent se concentrer sur des images, alors se découvrent les mots justes pour la considération du sens. Le sens est éclairci par les images. Les images sont éclaircies par les mots. Celui-là donc qui parle pour éclaircir les images, il atteint les images et il oublie par conséquent les mots; de même celui qui crée des images riches de sens, il atteint le sens, et il oublie les images. C'est comme un homme qui suit un lièvre à la trace: lorsqu'il attrape le lièvre, il oublie la trace. Ou bien c'est comme un homme qui pêche au filet: lorsqu'il attrape le poisson, il oublie le filet. Aussi les mots sont la trace sonore des images et les images sont les filets visibles des significations. Les images surgissent de la signification, mais lorsqu'un homme se laisse prendre par les images, alors ce ne sont pas les justes images. Les mots naissent des images mais lorsque, un homme se laisse prendre par des mots, alors ce ne sont pas ...

Almanach Surrealiste du demi-siècle
Nro. spécial de La Nef
Ed. du Saggitaire

Una práctica pedagógica



La lectura del texto fue siempre como paso previo obligado para traducir goza del más absoluto consenso. Sin embargo, esta unanimidad se diluye cuando se trata de definir lo que se entiende por lectura. Quizás esta dificultad se deba, en parte, a que se la considere una competencia adquirida.

Ahora bien, la experiencia indica que "saber leer" no implica forzosamente "comprender", por lo que habría que reflexionar seriamente sobre la posibilidad de que la comprensión lectora esté incluida en una o más asignaturas¹ de las carreras de Lenguas Extranjeras sin perder de vista que la misma tiene especificidades distintas según se trate de lengua materna o de lengua extranjera.²

En lengua materna, las operaciones realizadas no son conscientes; en lengua extranjera, al intentar trasladar los hábitos de lectura, se



En traducción, la lectura constituye una actividad que no se reduce a los "textos fuente y meta" sino que atraviesa todas las etapas e instancias del proceso,

produce una "regresión" en la que se tiende a procesar cada unidad por separado, sin tomar en cuenta su entorno. Comprender un texto, en cambio, significa atribuir a los signos la referencialidad que permita una construcción del sentido, actualizando así su valor textual.³ Hay que trabajarlo, entonces, como una red, ya que la comprensión es una cuestión semio-lingüística. La linealidad no favorece la construcción del sentido y conduce, generalmente, a una simple suma de sentidos moleculares.

En traducción, la lectura constituye una actividad que no se reduce a los textos fuente y meta sino que atraviesa todas las etapas e instancias del proceso, en la medida en que, además del texto a traducir, se leen las sucesivas escrituras mediadoras. Por lo general, en todas estas lecturas, la dificultad recurrente de los alumnos es la no consideración de la dimensión discursiva.

Según Bajtin,⁴ "la tarea de la comprensión no consiste en reconocer una forma siempre idéntica a sí misma (lengua) sino en identificar la nueva significación concreta que la forma adquiere en un contexto dado; al hablante no le importa la forma lingüística como una señal estable y siempre igual a sí misma, sino como un signo siempre mutante y elástico".

En el mismo sentido, Charau-deau⁵ indica que "la significación no tiene que ver con el signo lingüístico concebido como una unidad morfo-semántica. Podríamos memorizar un diccionario entero y todas las reglas gramaticales, sin por ello poder hablar; de ser así, el lenguaje sería a-significante [...]"

Efectivamente, lo que tenemos en la memoria no es un diccionario de palabras sino un conjunto de "discursos sociales" que se entrelazan en secuencias discursivas múl-

tiples. Esto define el lenguaje como un juego de espejos sin fin entre las "prácticas sociales" y sus 'representaciones lingüísticas', juego de espejos que hace que el lenguaje se designe como el lugar mismo de la significancia."

Con respecto a las teorías de la lectura que se sitúan del lado de la recepción, Dufays⁶ dice que todas "admiten estos dos postulados:

1) Hasta que no sea 'trabajado' por un receptor, el texto es un producto inacabado, un mensaje puramente virtual que espera una concreción.

2) Antes de convertirse en un sistema ordenado de significaciones, el texto se presenta como un conjunto de indeterminaciones, de sentidos abiertos que apelan a la colaboración activa del lector.

Las teorías internas están centradas en el texto y en cómo éste determinaría la actividad de sus receptores. Esta visión interna presupone la existencia de una estructura coercitiva de la textualidad. Las externas, en cambio, están centradas en el lector empírico y se ocupan de los diversos aspectos de su actividad. Es ahí donde interviene entonces el proceso de la comprensión, definido como una interacción entre el texto y el lector."

Por último, para Souchon⁷ "El texto es un material semiótico que trabaja -como la madera o el metal-, el lugar de la recepción es entonces un lugar de privilegio y leer es entrar en relación con otra subjetividad. Ya que todo ocurre en el texto, hay que aprender a interrogarlo y a escucharlo."

Sirvan estos breves pasajes para presentar la concepción teórica de la lectura a la que aquí se adhiere y para poder entender el objetivo de esta experiencia pedagógica en la enseñanza de la traducción.

El objeto del presente trabajo

será entonces tratar de mostrar la omnipresencia de la actividad lectora durante el proceso traductor; presuponiendo que la lectura no se limita al texto fuente sino que se extiende a los nuevos objetos semióticos (sucesivas escrituras mediadoras) y a los textos satelitales (diccionarios, documentos, herramientas informáticas, etc.).

Lectura y traducción

Una de las actividades pensadas para poder observar si el alumno integra o no ciertos aspectos del proceso es escribir un "diario de traducción". Este ejercicio consiste en ir anotando todo aquello que se va haciendo desde que se recibe el texto fuente hasta que se escribe la versión que queda como definitiva. No hay consignas para la realización del "diario", pero lo que se pide es que se establezca una versión cada vez que haya modificaciones considerables, que se la conserve y que se la lea como una producción independiente sin consultar el texto fuente ni las otras versiones, si las hubiera.

Este año, la experiencia se realizó con las alumnas de Traducción II (francés) del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", quienes trabajaron, por lo general, en forma grupal. Para este ejercicio, el trabajo en grupo es preferible porque el intercambio permite la verbalización de las preguntas que se le hacen al texto y de las respuestas que surgen. Los textos fueron elegidos de una revista de divulgación científica⁸ y debían tener alrededor de 150 palabras.

Si bien los resultados de todos los diarios tuvieron comentarios en común, el seleccionado para este análisis fue el de Lucía y Elena por respetar mejor las condiciones establecidas: la redacción en forma de

diario y la lectura independiente de las versiones.

Diario de una traducción

El análisis de este diario⁹ se centrará en algunos aspectos puntuales como, por ejemplo, la presencia de la dimensión discursiva, la estructura coercitiva del texto, las indeterminaciones textuales y el grado de relación del lector con el autor. Cabe destacar que la riqueza expresiva del "diario", con sus múltiples posibilidades de exploración, hizo que fuera inevitable matizar el análisis con observaciones y comentarios sobre aspectos más generales.

La transcripción del diario es prácticamente integral y sin correcciones, respetando así el trabajo original. Se publican en anexo el texto fuente y las distintas versiones.

Primera reunión

Una vez terminada la primera lectura, determinamos el tipo de texto y el perfil del lector: es un artículo de divulgación que se presenta como una noticia impactante; en cuanto al lector, no necesita tener conocimientos específicos sobre el tema para comprender el mensaje, aunque el manejo de ciertos datos (como las dimensiones del Sol) sería ideal. En el artículo se menciona otra revista, de la que tal vez Science et Vie haya extraído la noticia, probablemente una revista de divulgación: Nature.

Es interesante observar que la primera lectura no está orientada a la búsqueda de las posibles dificultades

de traducción sino más bien a interrelacionar los tres polos: autor, lector y texto. Aparece claramente el reconocimiento del género, lo que conduce a hacer inferencias, importantes más allá de si son ciertas o no (*Nature* es una revista científica, no de divulgación), y a su vez confirma que el primer efecto de la lectura es ya interpretación. "Por más descabellada que parezca una interpretación, no debe descartarse: abre el camino para el aprendizaje, siempre y cuando sirva como punto de apoyo para hacerla progresar a través del uso de los instrumentos de validación".¹⁰

Pasamos entonces a hacer una traducción a primera vista en la que nos encontramos con palabras que nos presentaron ciertas dificultades, no por ser desconocidas (sólo un término nos era completamente desconocido: "supermassif"), sino más bien por sospechar que el significado que tenían en el texto podía ser distinto del que les asignamos normalmente. Marcamos estos términos para buscarlos más adelante y redactamos una primera versión haciendo una traducción provisoria de esas palabras a través de lo que el contexto nos permitía interpretar. Redactada la primera versión, comenzamos la búsqueda en los diccionarios.

En este párrafo se ve el esfuerzo por hacer una primera traducción "orientada al sentido"¹¹ y por "redactar" a pesar de las indeterminaciones ofrecidas por el texto. El paso siguiente es el uso del diccionario como herramienta, es decir, subordinado a la lectura del texto, lo que les permite no perder



"Las lentas hojas vuelve un niño y grave sueña con vagas cosas que no sabe..." Jorge Luis Borges, *El otro, el mismo*



de vista la dimensión discursiva. Nótese que no se aceptan directamente las soluciones propuestas por el diccionario sino que se lo considera el lugar de posibles significaciones. El punto de referencia sigue siendo el texto meta rudimentario.

De los 14 términos buscados en los diccionarios se seleccionaron los siguientes ejemplos a título ilustrativo.

Ejemplo 1, *supermassif*: no aparece en el *Petit Robert*,¹² entonces buscamos en el mismo diccionario el prefijo *super*: "essence, sensationnel, sur, élément du latin 'supra', 'sus' servant à former des nombreux noms et adjectifs, surtout dans le domaine technique". Luego, *massif*, pero los significados que encontramos no se refieren a la "masse" en el sentido que la física usa el término, sino al sentido corriente, "qui n'est pas creux", cuyo equivalente castellano es "macizo". Como en el texto queda claro que se refiere a "masa", buscamos en el diccionario fr-fr *masse*, que en la acepción IV, *phys. mécan.* dice: "quantité de matière d'un corps. L'unité de masse: kg. Densité, volume". Luego buscamos *trou noir* en la entrada *trou* del mismo diccionario y en la acepción C.2. se explica: "objet théorique extrêmement dense exerçant

une attraction si forte qu'il n'émet aucun rayonnement". Dado que tanto en la definición de *masse* como en la de *trou noir* se repite la idea "dense-densité", optamos por la palabra *densidad* en español, que buscamos en el Diccionario de la Real Academia Española, donde se dice "relación entre la masa y el volumen de un cuerpo". Confirmado el sentido, anteponeamos "de gran" para cubrir el sentido de "super".

Guiadas por la estructura coercitiva, ya empiezan a "cerrar" algunos de los sentidos abiertos. Pero lo paradójico es que cada vez actúan con más libertad, lo que queda enunciativamente plasmado a través de los verbos que expresan las tomas de decisiones sin sometimiento al texto, así como también los conectores utilizados (causa y consecuencia) al describir las etapas del razonamiento seguido en la elección de los términos.

Ejemplo 2, *autour de*: "fig. dans l'entourage, le voisinage, aux côtés de", buscamos aux côtés de: "cf. Cidessus", entonces pensamos equivalentes en castellano, "junto a", "bajo la dirección de". Finalmente decidimos utilizar un posesivo "su equipo", dado que es el equipo conformado alrededor de la física.

Resulta interesante comprobar que las dificultades sintácticas del texto fuente se distinguen claramente de las dificultades sintácticas del texto meta. Aquí tampoco se pierde la dimensión discursiva, el término les es conocido, pero la búsqueda les permite la reorganización sintáctica a través del posesivo.

Ejemplo 3, *mesurer*: buscamos en el diccionario fr-fr, y como da la misma acepción que en el de la Real Academia para *medir*: "determinar la cantidad de una magnitud por comparación con otra que se toma como unidad". Dejamos "medir" y desechamos "calcular" porque también tiene

un sentido de menor certeza.

Lo más destacable de este ejemplo es que la equivalencia no se "acepta" sino que se "elige", ya que no necesitaban buscar en el diccionario para saber que la equivalencia de "mesurer" es "medir".

Ejemplo 4, *montrer*: pensamos las opciones "mostrar" o "demostrar", al buscar en el fr-fr encontramos "expliquer" que nos hizo recordar la frecuencia con que el verbo "revelar" aparece en este tipo de noticias. Buscamos los significados de *revelar*, explicar, demostrar en el esp-esp y como en el primero de estos verbos encontramos "proporcionar indicios o certidumbre de algo", nos pareció el más adecuado.

Los discursos sociales en la memoria activan la elección de "revelar" lo que ya indica la construcción de un autor ideal. Este relacionamiento del lector con el autor, que tiene lugar en el escenario textual y que es aún incipiente en la primera lectura, empieza a insinuarse mejor a través de un texto externo al texto¹³ (el diccionario). Aquí se ve cómo el reconocimiento del género ya está influyendo en las decisiones, aunque sólo se esté manifestando a nivel intuitivo. En la versión última, el verbo "revelar" no queda ya que no corresponde al sentido, lo que no invalida para nada la secuencia lógica ni la voluntad de imitar el género. Lo interesante es que este "error" de interpretación está ligado a la inferencia que hicieron con respecto a la revista *Nature*. Al ser ésta una revista científica, el artículo publicado consiste en la demostración, no se trata de una entrevista en la que los científicos revelan la primicia.

Al terminar una búsqueda exhaustiva del vocabulario, ya más acotadas las opciones, comenzamos a trabajar ciertos problemas sintácticos.

En principio, en la oración "la

hipótesis acaba de ser confirmada por un equipo de investigadores que junto a la física Andrea Ghez (de la Universidad de California, en Los Ángeles) acaba de medir la dimensión y la masa de este agujero negro" decidimos usar el posesivo "su" para alivianar y aclarar la frase, y luego hacemos modificaciones para evitar la repetición de "acaba de ser confirmada por A. G. (UC, LA) y su equipo de investigadores, quienes recientemente midieron la dimensión y la masa de este agujero negro".

Esta formulación nos gusta más, pero se nos presenta otro problema: el relativo quienes parece retomar sólo a investigadores porque es el sustantivo plural más cercano, con lo cual estaríamos cambiando el sentido al restringir el sujeto de "medir" a los investigadores. Finalmente, pensamos en "su equipo de investigación" y redactamos una segunda versión, también provisoria.

La sintaxis, inscripta en el léxico, va anudando, armonizando, dando cuerpo a lo que éste fue sugiriendo, instruyendo. Entonces, no hay causa o efecto porque el articulador en francés lo dice, sino porque las sucesivas lecturas fueron dejando al descubierto las relaciones existentes entre los "retazos" discursivos.

Al respecto, resulta llamativo el efecto dominó producido a partir del uso del posesivo (que no figura en el texto fuente). Ésta decisión obliga a cambiar un relativo que antes era perfectamente adecuado.

Segunda reunión

Después de cuatro días (en los que leímos algunos artículos de astronomía en castellano), nos volvemos a reunir sólo con la última versión en español y sin diccionarios.

Cada una marcó repeticiones, problemas sintácticos y sobre todo construcciones que no sentíamos como naturales en nuestra lengua. Comenzamos a trabajar sobre las frases construidas, cada una propone versiones distintas y trabajando sobre esas nuevas versiones llegamos a oraciones más naturales, que ya sentimos como definitivas. También hacemos otras modificaciones a partir de las lecturas que hicimos de textos similares escritos en español, como "observar" en lugar de "ver" y "con ayuda de" en lugar de "con la ayuda de".

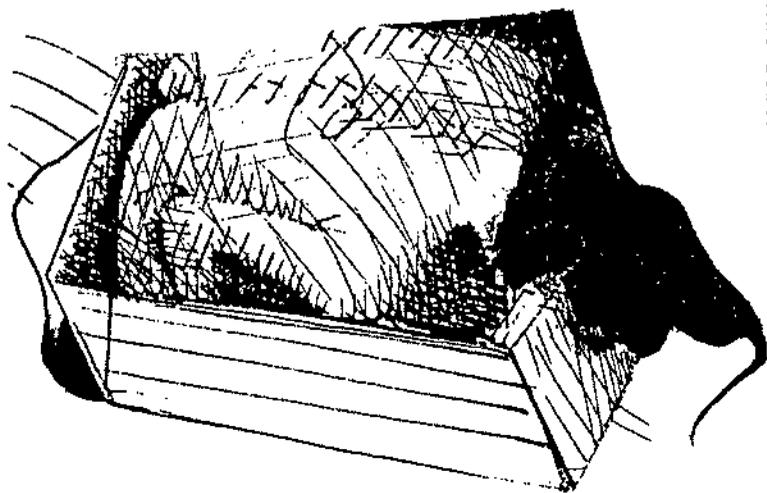
Quiéren la naturalidad de la expresión: ¿cuál es la herramienta? La lectura. Leen los diccionarios, las versiones, los documentos pertenecientes al género. Al enriquecer el material preexistente -necesidad que expresaron claramente al empezar el trabajo: "tener algunos conocimientos sobre el tema sería ideal"-, se proponen resolver las indeterminaciones del texto, llenar esos blancos, como parte de la tarea que hay que realizar.

Aparece la autonomía en la lectura de la escritura mediadora: no hay diccionarios, no hay texto fuente. La creatividad y la libertad dejan aflorar la dimensión afectiva; la estructura coercitiva del texto no

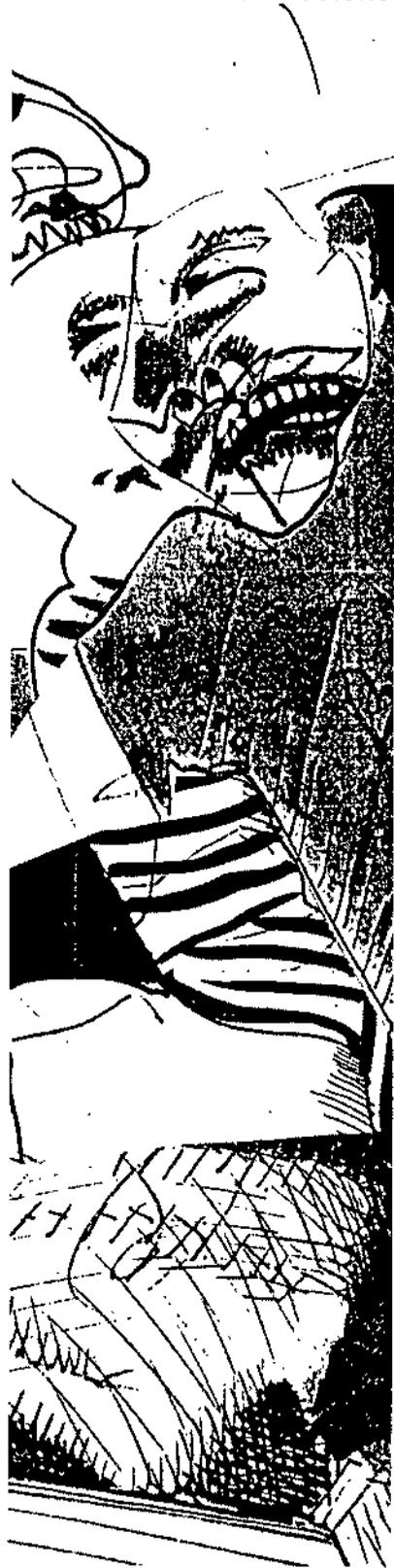
las sofoca, más bien las contiene. Ahora el punto de partida es sólo el texto redactado por ellas.

Dos fueron las oraciones que más trabajo nos dieron: la primera, que reformulamos trabajando sobre versiones que cada una de nosotras iba proponiendo, y luego la oración que comienza "como es imposible de observar" (...), dado que discutimos arduamente acerca de la exclamación, pensamos que es menos frecuente en español que en francés y a su vez que provoca un corte mayor en el sintagma por el uso del doble signo. Pensamos omitir los signos y dar el valor a través de adjetivos como "increíble velocidad", "sorprendente velocidad"... pero tampoco nos convencía esa variante. Finalmente decidimos restringir los signos de exclamación a la cifra y colocarla entre paréntesis para llamar la atención sobre ella (también pensamos colocar dos puntos y luego el número, pero pensamos que es un signo que también establece relación de causa-efecto, problema que no nos ofrecían los paréntesis).

El trabajo alejado del texto fuente permite la elaboración de un texto que ya intuyen como versión final. Se percibe en el relato ("sentimos", "más naturales", "discutimos arduamente") que se sienten



Ana Eckel • Detalle



más libres para resolver en función del texto meta como producto lingüísticamente independiente. Hay un criterio nuevo: no lo dice el diccionario, no se calca del texto fuente, etc. Cuando piensan en utilizar un adjetivo en lugar de los signos de exclamación "para llamar la atención sobre la cifra" tienen un objetivo claro: lograr una reexpresión que respete el querer decir del autor que se habían construido.

Luego, modificamos el título sobre el que no habíamos trabajado hasta ahora, pensamos que el hecho de haber pesado el agujero negro, según lo que dice el texto, era haber confirmado su existencia, por lo tanto, pensamos que la noticia se podía presentar como un "descubrimiento" en el sentido más territorial o material del término; por otra parte dejamos la metáfora "corazón" porque nos resultó atractiva para un título.

El acto fallido las delata al decir "modificamos", puesto que todavía no lo habían trabajado. Quisieron decir que descartaban una traducción literal al español del título en francés. Sin embargo, lo que les resulta atractivo del título -la metáfora- lo van a conservar. Esta manifestación de empatía con el autor se articula muy bien en el párrafo siguiente a través del elocuente verbo "redactar".

Redactamos entonces, la versión definitiva.

Más tarde, al leerla, no terminábamos de decidir si, en el primer párrafo, era conveniente repetir "hipótesis" o era mejor reemplazarla, la segunda vez, por un pronombre "confirmarla", pero dado que el referente está bastante lejos, repetimos el sustantivo.

La enunciación de "redactar" y "leer" reemplaza espontáneamente a "hacer la traducción" y "revisar", normalmente utilizados para este

trabajo de intermediación entre un texto fuente y un texto meta.

Tampoco usan "releer", como se diría de una traducción que viene siendo sometida a distintas lecturas y relecturas, sino que con toda naturalidad dicen "leer". Si a esto le sumamos que la reflexión final está dedicada a "ser cooperativas" con el lector (no ofrecerle palabras repetidas), vemos ya cómo se afirman en su lugar de escritoras, casi se podría decir de "impostoras", puesto que van a ocupar el lugar del autor. Impostura inevitable que quizás constituya el rasgo distintivo de una lectura para la traducción. A diferencia de las otras lecturas -informativas o placenteras-, el fin último es ocupar el lugar del otro que escribe y que tiene algo para decir.

El traductor es un receptor mediador que "trabaja" el objeto semiótico, lo convierte en un sistema ordenado de significaciones y se instituye como autor, que es su única posibilidad de ofrecer un nuevo producto inacabado, que a su vez quedará a la espera de otro lector.

Conclusiones didácticas

Este diario no es la crónica de una traducción anunciada. Durante el primer cuatrimestre, se fue haciendo en clase un trabajo minucioso sobre cada texto a traducir y las versiones preparadas por las alumnas. El objetivo de este trabajo sistemático es que los alumnos puedan, en forma paulatina pero segura, ir abandonando el hábito de una lectura orientada al signo. La lectura de este diario revela que tanto las distintas actividades de lectura como las de escritura, están orientadas al sentido, un sentido que se construye, deconstruye y reconstruye en capas sucesivas. Para entender el proceso podríamos compararlo con lo que sucede al mirar algunos cuadros a

través de los rayos x, que develan las distintas etapas del trabajo del artista. Entre el texto fuente y el meta existen una serie de escrituras mediadoras que van revelando esta relación que el lector construye con otra subjetividad usando el texto como escenario.

Escribir este diario puede ayudar a integrar la dimensión discursiva en la lectura y también en la escritura. Además, la verbalización del proceso implica la recuperación de los conocimientos adquiridos en otras asignaturas, convirtiéndolos así en criterios de apoyo para resolver dificultades.

A partir de este tipo de análisis sobre el discurso del lector, aun cuando se puede entender racionalmente lo que quiere decir que un texto está hecho de fragmentos de discurso y que es un material semiótico que trabaja, se crearían mejores condiciones para internalizar esta concepción de la lectura y aceptar que se trata de un proceso lento y que exige un trabajo de observación sutil de nuestras prácticas docentes y lectoras.

Ahora bien, si se analiza desde esta perspectiva lo que ocurre en la enseñanza de las lenguas extranjeras resulta interesante observar que, a menudo, las actividades conducen a una lectura "orientada al signo" en vez de una lectura "orientada al sentido".¹⁴ Este hábito se traslada en forma natural a la tarea de traducir, por lo que parte de un curso de traducción debería dedicarse a desmontar este mecanismo ya internalizado por el alumno, para incentivarlo a trabajar con mayor autonomía y creatividad. Para lograrlo, debería apropiarse de la dimensión discursiva, es decir que, sin cuestionar la utilidad de las correspondencias/equivalencias en lengua extranjera, habría que guiarlo para que no las resignifique recién en la lengua de

llegada. Así, el docente deberá generar en el alumno un cambio de mirada sobre el proceso de traducción, para lo cual es un punto de partida inevitable tratar de producir en él un cambio en su comportamiento como lector.

Cabe agregar que este trabajo también tiene el ambicioso objetivo de "cambiar la representación que el otro tiene sobre la traducción".¹⁵ Es necesario aclarar que sería impensable que un traductor profesional dedicara todas estas horas a la traducción de un texto tan corto. Debe quedar claro que el propósito del diario es eminentemente pedagógico, lo que se persigue es el entrenamiento de una metodología de trabajo que, de volverse natural, hasta podría acelerar la realización de una traducción.

Anexos

Actualité/Recherche/Astronomie On a pesé le cœur de la galaxie

Observation après observation, les astronomes étaient de plus en plus convaincus qu'au centre de notre galaxie se trouvait un trou noir supermassif. L'hypothèse vient d'être confirmée par une équipe de chercheurs qui, autour de la physicienne Andrea Ghez (de l'université de Californie, à Los Angeles), vient de mesurer la taille et la masse de ce trou noir appelé Sagittarius A*.

Grâce aux observations menées à l'aide du télescope de Keck, les chercheurs ont montré dans *Nature* (n° 407) que le monstre pèse 2,6 millions de fois la masse du Soleil, alors que son diamètre mesure "seulement" 220 000 fois celui de notre étoile. Comme il est impossible de voir directement un trou noir, les astronomes ont effectué ces calculs à partir du mouvement de six étoiles gravitant à proximité de Sagittarius A* à la vitesse de 1400 km/s!

"Si des galaxies aussi calmes que la nôtre comportent un trou noir en leur centre, alors on peut raisonnablement penser que c'est le cas de toutes les galaxies", affirme

Andrea Ghez.

M. C.

Science et Vie, n° 1000. Enero 2001

Primera versión

Actualidad/ Investigación/ Astronomía

Observación tras observación, los astrónomos estaban cada vez más convencidos de que en el centro de nuestra galaxia se hallaba un agujero negro de gran masa. La hipótesis acababa de ser confirmada por un equipo de investigadores que junto a la física Andrea Ghez (de la Universidad de California, en Los Ángeles) acaba de medir la dimensión y la masa de este agujero negro llamado *Sagittarius A**. Gracias a las observaciones llevadas a cabo con la ayuda del telescopio de Keck, los investigadores mostraron, en el n° 407 de *Nature*, que el monstruo pesa 2,6 millones de veces la masa del Sol, mientras que su diámetro mide "solamente" 220.000 veces el de nuestra estrella. Como es imposible observar directamente un agujero negro, los astrónomos hicieron estos cálculos a partir del movimiento de seis estrellas que gravitan a cierta proximidad de *Sagittarius A**, ¡a una velocidad de 1400 km/s!

«Si galaxias tan tranquilas como la nuestra tienen un agujero negro en el centro, lógicamente podemos pensar que es el caso de todas las galaxias.» afirma Andrea Ghez.

Segunda Versión

Actualidad/ Investigación/ Astronomía

Observación tras observación, los astrónomos se convencían cada vez más de que en el centro de nuestra galaxia había un agujero negro de una gran densidad. La hipótesis acaba de ser confirmada por la física Andrea Ghez (de la universidad de California, en Los Angeles) y su equipo de investigación, quienes recientemente midieron la dimensión y la masa de este agujero negro llamado *Sagittarius A**.

Gracias a las observaciones realizadas con la ayuda del telescopio de Keck, los investigadores revelaron, en *Nature* (n° 407), que este monstruo pesa 2,6 millones de ve-

ces la masa del Sol mientras que su diámetro mide 220.000 veces el de nuestra estrella. Como es imposible ver directamente un agujero negro, los astrónomos hicieron estos cálculos a partir del movimiento de 6 estrellas, que gravitan cerca de *Sagittarius A**, a una velocidad de 1.400 km/s!

"Si galaxias tan tranquilas como la nuestra contienen en el centro un agujero negro, lógicamente puede pensarse que éste es el caso de todas las galaxias", sostiene Andrea Ghez.

Versión definitiva

Actualidad/ Investigación/ Astronomía Encontraron el corazón de la galaxia

Observación tras observación, los astrónomos sostenían cada vez con mayor seguridad la hipótesis de la existencia de un agujero negro de altísima densidad en el centro de nuestra galaxia. La física Andrea Ghez (de la universidad de California, en Los Ángeles) y su equipo de investigación acaban de confirmar esta hipótesis, al medir la masa y la dimensión del agujero negro denominado *Sagittarius A**.

Gracias a las observaciones realizadas con ayuda del telescopio de Keck, los investigadores revelaron, en *Nature* (nº 407), que este monstruo pesa 2,6 millones de veces la masa del Sol mientras que su diámetro mide 220.000 veces el de nuestra estrella. Como es imposible observar directamente un agujero negro, los astrónomos hicieron estos cálculos a partir del movimiento de 6 estrellas que gravitan a gran velocidad (¡1.400 km/s!).

"Si galaxias tan tranquilas como la nuestra contienen en el centro un agujero negro, lógicamente puede llegar a pensarse que esto es así en todas las galaxias", afirma Andrea Ghez.

Versión definitiva después de la discusión en clase¹⁶

Actualidad/ Investigación/ Astronomía Descubrieron el corazón de la galaxia

A partir de sucesivas observaciones, los astrónomos han venido sosteniendo, cada

vez con mayor seguridad, la hipótesis de la existencia de un agujero negro de altísima densidad en el centro de nuestra galaxia. La física Andrea Ghez (de la Universidad de California, Los Ángeles) y su equipo de investigación acaban de confirmar esta hipótesis, al haber logrado medir la masa y la dimensión del agujero negro denominado *Sagittarius A**.

Gracias las observaciones realizadas utilizando el telescopio de Keck, los investigadores pudieron demostrar en la revista *Nature* (nº 407) que este monstruo pesa "apenas" 2,6 millones de veces la masa del Sol mientras que su diámetro es 222.000 veces mayor al de nuestra estrella. Ya que resulta imposible la observación directa de un agujero negro, los astrónomos establecieron estos cálculos basándose en el movimiento de 6 estrellas que gravitan cerca de *Sagittarius A** nada menos que a la increíble velocidad de 1.400 km/s.

"Si galaxias tan estables como la nuestra contienen en el centro un agujero negro, sería lógico pensar que lo mismo ocurre en todas las galaxias", asegura Andrea Ghez.

Dedicamos este trabajo a Alicia, Carolina, Fernanda, Laura, Josefa, Natalia, María José, Maric-Noëlle y Silvia.

N o t a s

- 1 Venticinque, N. "¿Qué significa comprender en traducción?". Actas del II Congreso Latinoamericano de Traducción e Interpretación; CTPBA, Buenos Aires, 2000
- 2 En las Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la UBA (agosto 2001), se presentaron varios trabajos sobre este tema. Entre ellos el de la Dra Carlino (CONICET), quien usó la expresión "alfabetización académica".
- 3 *ib.*, nota 1.
- 4 Bajtin, M (Voloshinov, V.). El marxismo y la filosofía del lenguaje. Col. Alianza Universidad. Alianza, Madrid, 1992.
- 5 Charaudeau, Patrick. Apuntes del seminario de DEA, Paris III, 1981.
- 6 Dufays, J.-L. "Les théories de la lecture. Essai de structuration dans un nouveau champ de recherche", in *Le langage et l'homme*, Vol. XXVI, nº



2-3, Bruxelles, 1991.

7 Souchon, Marc. Notas del seminario de doctorado dictado en la Universidad Nacional de Tucumán, Abril 2001 : "Análisis del discurso de los aprendientes, consecutivo a la lectura de un texto".

8 *Science Et Vie*, nº 1.000, enero 2001

9 Este artículo se gestó reproduciendo, en cierto modo, la metodología de trabajo en él descrita. La profesora y tres de sus alumnas (entre ellas las dos redactoras del Diario) se reunieron y "trabajaron" el artículo como un objeto semiótico, a través de las discusiones que se fueron desarrollando a lo largo de las sucesivas reuniones.

10 GOFFARD, Serge. "Lecture: négocier une interaction sociale", in *Semen 10*, Beçanson, 1995.

11 Lörscher, Wolfgang. "Process-Oriented Research into Translation and Implications for Teaching Translation", in *TTR*, vol. V, nº 1, Quebec, 1992.

12 Diccionario de lengua francesa, referencia obligada para los estudios del idioma.

13 *ib.*, nota 7

14 *ib.*, nota 11

15 Puren, Christian. Notas del seminario "Enseñanza y autoformación en lenguas extranjeras: nuevas tendencias", IES en LV "Juan Ramón Fernández", junio 2001. Puren definió el acto pedagógico como un intento de cambiar la representación del otro.

16 Esta versión no es el resultado de una versión corregida por la profesora ; fue redactada por las alumnas después de las sugerencias discutidas en clase.

Una visión de la lectura en la traducción literaria

Márgara Averbach*



De los tres pasos de la traducción, la lectura es el primero en más de un sentido. No se trata simplemente de que se lea (o debería leerse) como primer paso del proceso, antes de empezar la traducción propiamente dicha, sino sobre todo de que la lectura define y determina la traducción propiamente dicha y desde ya, también la revisión o corrección. Esta verdad, ineludible para cualquier tipo de traducción, tiene características diferentes en cada una.

Todo traductor maneja varios

"contextos" a la vez. El contexto oracional puede ayudarlo a definir opciones léxicas y estructurales y es la unidad práctica con la que se tiene la ilusión de trabajar a nivel de la traducción propiamente dicha, el llamado paso dos, el momento del pase de un código lingüístico a otro. Sin embargo, este contexto es totalmente insuficiente para el traductor y el ejemplo es más que conocido. Si a un traductor o una traductora argentinos de inglés (acentúo la identidad nacional porque aquí la cultura es esencial) se le pide que traduzca una oración



Una parte importante de las malas opciones y los errores que se ven en las traducciones de los alumnos provienen de una mala lectura y un mal manejo de ese segundo contexto. En cualquier tipo de traducción, la lectura establece este segundo contexto, lo describe y lo analiza.



simple como "The doctor opened the door", traducirá probablemente "El médico abrió la puerta" y si se le pide que haga lo mismo con "The teacher opened the door", traducirá "La maestra...". Sin embargo, en gran parte de los textos literarios que provienen de los EEUU, la segunda de las oraciones será "El maestro", o "El profesor" y en un cincuenta por ciento de los casos, la primera será "La doctora" o "La médica". Ese ejemplo -casi de perogrullo-sirve para ejemplificar claramente el problema del segundo contexto: la lectura general del texto seguramente despejará la duda sobre el género del personaje que tiene como profesión la medicina o la docencia, y si no la despeja, el hecho de que en el original no se defina el género será esencial para el traductor y definirá de hecho su manera de enfrentarse al problema de esa oración, aparentemente tan simple.

Dentro de mi experiencia como docente, una parte importante de las malas opciones y los errores que se ven en las traducciones de los alumnos de traducción provienen de una mala lectura y un mal manejo de ese segundo contexto. En cualquier tipo de traducción, la lectura establece este segundo contexto, lo describe y lo analiza. Esa descripción determina opciones, decisiones y estructuras en el paso dos de la traducción y ayuda a fijar criterios claves para la autoevaluación del paso tres, o corrección. Por lo tanto, la lectura es *instrumental* para la traducción: la lectura es, esencialmente, un instrumento, una herramienta.

Cada tipo de traducción -técnica, científica, literaria- tiene sus propias características y la lectura que corresponde a estos tipos también las tiene. La traducción técnica y la traducción científica tienen

objetivos que puede establecerse a priori del texto, objetivos que son esencialmente los mismos en teoría, ya se trate de un artículo sobre medicina o de un manual de funcionamiento de un electrodoméstico. Estos objetivos están relacionados con el análisis y comprensión del "mensaje" o "referente". Estos objetivos no siempre pueden cumplirse, ya que en un país en el que no es posible la especialización, los traductores no pueden comprender en profundidad todas las disciplinas, leer en profundidad un texto de física nuclear y a continuación uno sobre historia. Esta imposibilidad es la razón por la que es necesario conocer la metodología de la consulta a informantes especializados que puedan ayudar a entender lo que dice el texto técnico o científico. Es decir: la lectura de estos tipos de texto puede ser muy ardua y complicada pero desde el punto de vista de lo que busca girará siempre alrededor de los mismos puntos o preguntas.

En el caso de los textos literarios, el problema de la lectura es más complejo. Las características de cada texto literario determinarán totalmente la lectura, sus objetivos, sus prioridades, lo que debe analizarse etc. Dentro de los muchos niveles de comprensión de un texto literario, el del "mensaje" o "referente" es apenas uno más (no siempre importante). Para explicar lo que se busca en cada una de estas lecturas y sobre todo, para explicar cómo "lo que se busca" cambia de una lectura a otra, una teoría interesante es la de Roland Barthes en su libro *El grado cero de la escritura*, en el que el gran teórico francés estudia lo que comúnmente se llama "tipos de texto".

En ese análisis, Barthes utiliza la metáfora de una ventana para explicar lo que se suele llamar "ti-

pos de texto". En esta metáfora, el vidrio de la ventana sería el código lingüístico escrito, el texto, y el "referente", lo que está del otro lado del vidrio, por ejemplo, un árbol. El "grado cero de la escritura", es decir aquel en el que el código lingüístico (vidrio) transmitiría (dejaría pasar) al "referente" sin modificarlo de ninguna manera, como si no existiera, es para Barthes una hipótesis de trabajo, ya que no existe en los códigos humanos reales. Según el crítico francés, lo que más se le acercaría sería el código con el que se expresan ciertas ciencias duras, por ejemplo, las matemáticas o la química, código que parece transmitir la idea o referente con muy pocas interferencias. La fórmula $2 + 2 = 4$ transmitiría la idea de que dos unidades más dos unidades son cuatro unidades. Sin embargo, no se trata del grado cero "real" ya que esa fórmula transmite varias cosas relacionadas con el código mismo además de transmitir el referente: por ejemplo, transmite que el autor o autora es una persona que maneja números arábigos y no romanos, que escribe en línea horizontal y de izquierda a derecha, etc. Todos esos datos no corresponden al "árbol" de la metáfora sino puramente al "vidrio" o código en el que se lo transmitió.

A medida que se avanza hacia la literatura, a través de textos escritos primero de ciencias puras, luego de ciencias humanas, este "vidrio" se va ensuciando y haciendo más complejo y notable. Cada vez modifica más la imagen del "árbol". Para cuando se llega a la literatura, el vidrio se ha convertido en translúcido y transmite la ima-

gen del árbol a través de sus propias características, dibujos y "suciedades".

En la traducción, lo que se hace es cambiar el código, es decir, el vidrio de la ventana. Desde un punto de vista teórico, esta actividad parece más posible en el caso de los textos más cercanos al grado cero (es decir los técnicos científicos), en los que el foco está en el "árbol", que sigue siendo casi el mismo aunque cambiemos el vidrio que lo transmite. Digamos que la idea de las dos unidades que sumadas a otras dos son cuatro sería casi la misma en el caso de transmitirla en números romanos.

En los textos técnicos y científicos, la lectura (que dentro de la metáfora sería algo así como una exploración previa de la ventana antes del cambio de vidrio) sería un intento por captar los rasgos esenciales del árbol para poder cambiar el vidrio sin modificar la imagen. En cambio, cuando se traducen textos literarios, en los cuales el valor de lo traducido no está en el árbol sino en gran parte en las modificaciones introducidas por el vidrio a esa imagen (es decir en los dibujos que posee el vidrio), el problema se hace más complejo. Así, se explica que desde un punto de vista teórico, haya quien crea que no es posible traducir literatura: si el valor del texto está en el vidrio y lo que voy a cambiar es el vidrio (sabiendo que no es posible conseguir un vidrio exactamente igual que realice las mismas modificaciones sobre la imagen), es lógico que algunos crean que es mejor darse por vencido de entrada.

Está claro que en textos litera-

rios, la lectura no puede limitarse a la comprensión de la imagen del "árbol", al análisis del "referente": tendrá que abarcar también la comprensión de la "cualidades" (los dibujos y formas) del vidrio mismo. Y como, en literatura, cada vidrio es completamente distinto de todos los demás, es imposible determinar qué voy a encontrar *antes* de analizar la ventana con la que se va a trabajar: en la traducción literaria, la lectura es imprevisible e imposible de planear *a priori*.

De ahí que, desde mi punto de vista, sea tan importante la *práctica* de la lectura instrumental en cualquier curso de traducción literaria. Aquí la metodología es la práctica misma ya que es completamente imposible hacer una especie de "ficha" previa a la lectura o diseñar una lista de preguntas que es necesario contestar para hacer una lectura realmente útil (instrumental) para los dos pasos siguientes del proceso de traducción. En la traducción literaria, la lista de preguntas depende *siempre* de cada texto en particular y por lo tanto, es parte del ejercicio de la lectura misma. Lo que sí puede sistematizarse hasta cierto punto es la utilidad de la lectura instrumental, que ofrece al traductor o traductora literaria los siguientes puntos de apoyo para su trabajo:

-una serie de objetivos a lograr a través de la traducción (dentro del planteamiento de Barthes, esos objetivos le ayudarían a diseñar su vidrio para acercarlo lo más posible al vidrio original en cuanto a dibujos, efectos de luz, "suciedades", etcétera)

-una jerarquización de dichos objetivos, de modo que si, en el pa-

*"Y si después de tantas palabras
no sobrevive la palabra..."*

César Vallejo, *Poemas humanos*



so dos, es necesario elegir entre conservar una cualidad, un detalle, un rasgo y no otro, sea posible hacer esta elección del modo menos dañino para el texto.

La lectura instrumental

Algunos ejemplos pueden servir para clarificar estos conceptos metodológicos. Si se pensara en traducir al castellano la famosa novela de Mark Twain, *Huckleberry Finn*, y la lectura instrumental se centrara sólo en lo que podría llamarse "referente" (en este caso, la historia del viaje de Huck y Jim por el río Mississippi), como se hizo durante muchos años, el resultado sería una traducción en lengua estándar (o peor aún, en lengua engolada y pomposa, de registro escrito y muy alto), como la que puede encontrarse todavía en muchas versiones de la novela que se encuentran en el mercado. Estas versiones eliminan casi por completo el valor de la novela original. Dentro de la propuesta de Roland Barthes, estaríamos cambiando un vidrio claramente definido por dibujos propios (el código de lenguaje de la primera persona narradora, es decir Huck Finn) por un vidrio mucho más cercano al grado cero, neutro e indefinido.

La imagen del "arbol" en nuestra traducción no se parecería en nada a la imagen que transmite el original de Twain. Una buena lectura instrumental de *The Adventures of Huckleberry Finn* debería llegar a la conclusión de que en el núcleo del libro de Twain está la retórica especial de su primera persona narradora, una persona que utiliza una lengua escrita con errores de ortografía y sintaxis, varios niveles de lengua, incluyendo jergas sociales y etarias. Una vez que se llegara a esa conclusión, debería ser imposible tomar decisiones erróneas, como la de neutralizar esa voz y transmitirla en un lenguaje estándar, y hasta pomposo, como ocurre en muchas versiones que todavía circulan en el mercado. La lectura debería dejar bien en claro que sin esa "calidad", esa "textura" en el lenguaje (esas marcas en el vidrio) la infidelidad con respecto al texto original es tan completa como si se pretendiera "traducir", digamos, una obra de teatro de Shakespeare contando el argumento.

Otro ejemplo posible, uno que explica mejor la necesidad de tener consciencia de ciertos recursos que es necesario repetir o imitar en la traducción, es el caso de algunos autores que escriben en una primera persona indefinida en cuanto al género, por ejemplo Susan Sontag en uno de los cuentos de *I, etcétera*. En esos casos, la lectura instrumental debe detectar que el centro del texto de que se trata está en la ambigüedad de género de su narrador/a, ambigüedad inscripta claramente en el discurso original. Una vez que se entiende la importancia de ese detalle, se hace imposible decidir, como se hizo en la traducción al castellano de *I, etcétera*, que la mejor solución al problema es elegir un género para la voz narradora, por ejemplo a partir de un dato

externo al texto mismo como es la identidad de la autora. Una buena lectura de este tipo de textos exige una traducción en la que la ambigüedad se conserve. Es evidente que conservar la ambigüedad no va a ser un trabajo fácil, ya que las estructuras del inglés y el castellano son muy diferentes en cuanto a la marca de género: el inglés no marca demasiado esta característica, el castellano lo marca en cada adjetivo y cada artículo. Por lo tanto, es posible que esa decisión implique también una pérdida de lo que se generalmente se llama "fluidéz" y "naturalidad" en la lengua meta ya que la falta de marca de género no es "natural" en el castellano. Sin embargo, si la lectura jerarquiza la "ambigüedad" de género como núcleo del texto (es decir, una parte del texto que es esencial para su integridad), la traducción deberá aceptar la pérdida de "naturalidad" y tratar de conservar la ambigüedad. Por otra parte, si no se toma la decisión de conservarla a nivel del paso uno, es decir de la lectura, no se puede lograrlo: como la falta de marca de género no es "natural" en español, se trata de un ejercicio que necesita consciencia.

La lectura instrumental (o la falta de ella) está implícita en la traducción misma y un traductor o corrector (o docente) experimentado suele saber qué errores provienen directamente de una mala lectura o una falta de lectura. Sin embargo, para que la relación entre traducción y lectura sea evidente (tanto en cuanto a los aciertos como en cuanto a los errores) a veces, es necesario pedir una lectura explícita, en cursos de formación de traductores literarios. Ese ejercicio es útil tanto para el profesor como para el estudiante: si la lectura es buena y hay errores en la traducción, será evidente para ambos, profesor/a y

estudiante, que los problemas provienen de la competencia lingüística de alguno de los dos idiomas. Al contrario, si hay errores en la lectura (esos errores pueden ser vacíos, huecos en el análisis o mala interpretación de datos), muchas veces los errores provienen directamente de ellos. Es evidente que el tipo de trabajo que debe hacerse para solucionar unos y otros problemas es completamente distinto y el ejercicio de la lectura explícita ayuda mucho a determinar qué pasos seguir a nivel personalizado.

Además de estos problemas más bien especiales, la lectura ayuda a hacer conscientes recursos, características y rasgos que aparecen en los textos literarios con mucha mayor frecuencia que la ambigüedad del texto o la necesidad de errores de ortografía. Por ejemplo, el tono, la atmósfera, el uso de campos semánticos definidos, y los problemas léxicos relacionados con la ambientación temporal y/o geográfica.

Aquí también ayudan algunos ejemplos.

En cuanto a la ambientación: La oración "He waited in that corner" suele traducirse, correctamente, usando la palabra "esquina" pero si la lectura general de un cuento (en este caso, *The Snow and the Wind of Winter* de Van Tilburg Clark) sitúa al personaje -un buscador de oro- en el medio de un desierto, esa traducción es totalmente incorrecta y debe reemplazarse por alguna frase determinada por el segundo contexto, es decir párrafos anteriores y/o posteriores. La palabra "sweater" utilizada en un contexto temporal relacionado con la vida de Jesucristo en el original de D. H. Lawrence (*The Man Who Died*) no puede jamás traducirse por "suéter" por cuestiones cronológicas. Para evitar este tipo de errores, la traducción se apoya en el segundo

contexto, el general, que proviene directamente de la lectura.

En cuanto al tono y la atmósfera: La traducción de la palabra "bright" en un párrafo de un cuento policial (Raymond Chandler) en el que se describe una fábrica miserable, tétrica, abandonada, en la que va a ocurrir algo terrible, no puede traducirse por ejemplo por "resplandeciente", ya que ese término, muy positivo, atentaría contra el tono general negativo de ese fragmento del texto y, por lo tanto, contra el efecto anticipatorio que esa descripción quiere causar en los lectores; es necesario elegir por lo menos un término más o menos neutro como "brillante" o uno negativo como "brilloso".

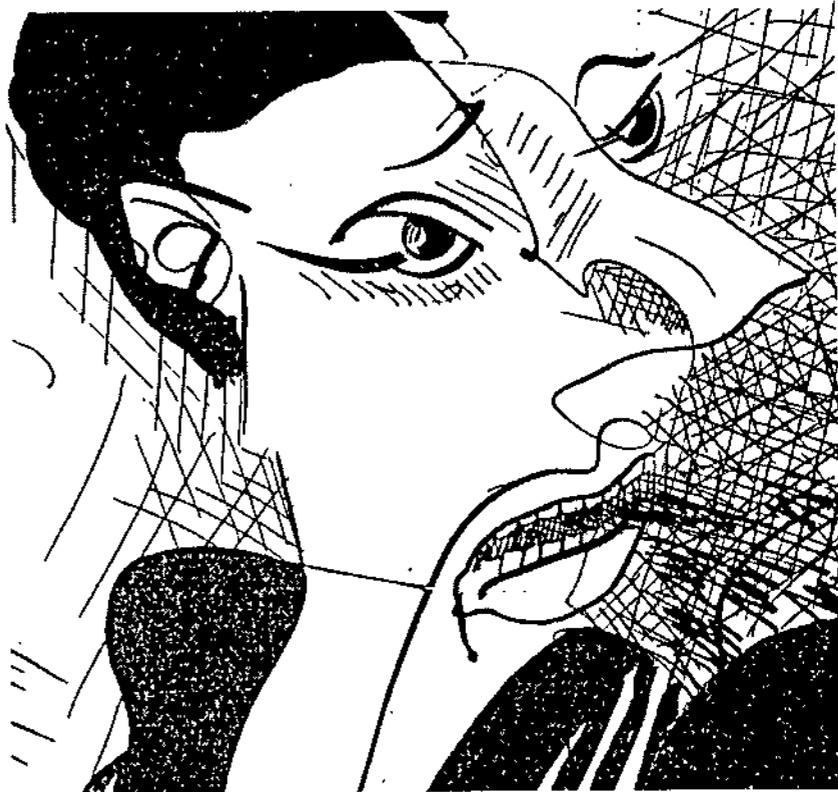
En cuanto a los campos semánticos: En descripciones muy típicas del género "western" en las que se comparan las praderas con el mar mediante una serie de opciones léxicas, la conciencia de este recurso

impide que se "normalicen" verbos o adjetivos que, si se los respeta, conservan en la traducción la relación de uso (la colocación) del original con el campo marino (por ejemplo, se deben elegir palabras como "flotar", "navegar", "rielar", etc.

Conclusiones

Es evidente que la capacidad que tiene una buena lectura de modificar, ayudar, definir y dirigir las decisiones del paso dos de la traducción no se aplica solamente a la traducción literaria. Algunos ejemplos semejantes a los que acabo de describir aparecen con menos frecuencia en traducciones científicas, sobre todo (pero no solamente) en el campo de las ciencias humanas.

Por ejemplo, existe un tipo muy común de estructura de texto científico en el que los autores describen críticamente en una primera parte una teoría, tratamiento, enfo-



que o análisis, compartidos por un sector de colegas, y en una segunda parte presentan una teoría, tratamiento, enfoque o análisis alternativos que consideran mejores. Esta estructura conlleva, siempre, una diferencia de tono entre la primera parte y la segunda: en la primera, en general, el lenguaje está cargado de términos negativos, de duda o ironía; en la segunda, los términos se vuelven muy positivos o en todo caso, aparentemente neutros. Una traducción que no consiguiera copiar este efecto sería francamente nociva para el original y modificaría enormemente lo que se intenta comunicar o transmitir.

Por lo tanto, la insistencia en la práctica de una lectura instrumental, cuidadosa y consciente es esencial para cualquier traducción, y también para cualquier planteamiento didáctica de la formación de traductores. En cierto modo, me animaría a decir que dada una competencia lingüística correcta en ambos extremos del proceso de traducción, la lectura correcta es capaz de definir en gran parte la calidad de la traducción. La lectura, claro está, implica mucho más que cierto método de análisis: cuanto más se conozca la cultura de origen, mejor será el análisis instrumental del texto; cuanto menos se sepa de ella, más necesaria será la ayuda de informantes y especialistas. Pero más allá de la base sobre la que se asienta una buena lectura (base que es independiente del texto que se esté leyendo en un momento dado), la lectura en sí misma, sobre todo en el campo de la traducción literaria, es un proceso complejo, variable, flexible que exige una formación extensa a través de una práctica constante. Proveer esta práctica debería ser obligación de los formadores de traductores ya que sin ella, todo

intento de traducción corre el riesgo de naufragar.

B i b l i o g r a f í a

- Barthes, Roland. *El grado cero de la escritura*, SXXI, Argentina, 1975.
- Benjamin, Walter. "La tarea del traductor". En *Angelus Novus*, Barcelona, 1971.
- Delisle, Jean. *El análisis de discurso como método de traducción*, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1985.
- Jakobson, Roman. "Linguistics and Poetics", in *Style in Language*, New York, London: 1960. Pps. 350-377.
- Massop, Brian. *The Translator as Rapporteur: A Concept for Training and Self-Improvement*, META, XXVIII, 3.
- Poe, Edgar Allan *Tales, Poems, Essays*. London: Collins, 1952.
- Paul de Man. "Conferencia sobre "La tarea del traductor" de Walter Benjamin", Cornell, 4 de marzo de 1983. En *The Lesson of Paul de Man*. Yale French Studies, número 69, Yale University, 1985.

Ana Eckel • Detalle



Una lectura teológica de *La peste*

Graciela Isnardi*

Los que se preguntan de dónde vienen los males, ya sea que afecten a los seres en general o a una categoría particular de seres, deberían comenzar su investigación preguntándose ante todo qué es el mal y cuál es su naturaleza.

De este modo, sabríamos de dónde viene, en qué se funda, a quién puede alcanzar

Plotino



Todo acto de lectura crea un contexto para el discurso literario, constituido por la particular situación en que dicho acto se ejerce. Parte importante de ese contexto, incesantemente recreado y variable al infinito, se define por el cruce de conocimientos de todo tipo que la lectura moviliza y que el lector, consciente o inconscientemente, aplica a su comprensión del texto leído.

Es sabido que las grandes obras admiten lo que un recurrido lugar común llama varios niveles de lec-

tura. Este último es, tradicionalmente, el caso de *La peste*, de Albert Camus, considerada desde siempre como una metáfora del nazismo y la ocupación de Francia por las tropas alemanas durante la Segunda Guerra Mundial, interpretación basada -entre otras consideraciones- por los conocimientos históricos y biográficos de que el lector dispone para abordar la novela. Pero *La peste* es mucho más que eso, y ofrece muchas posibilidades de aproximación, que a veces pueden no ser demasiado evidentes.



Chacel realizó una traducción extremadamente fiel y de gran belleza, pero no percibió el problema del desorden planteado por Camus, y por consiguiente no pudo traducir ciertas alusiones al Mal (teológicamente entendido como desorden) que se repiten a lo largo de todo el libro.

Ana Eckel • Detalle

La primera de esas posibilidades sería, naturalmente, la lectura ingenua: la novela cuenta, en efecto, lo que sucedió en la ciudad de Orán durante una epidemia de peste, y muestra las diferentes maneras de reaccionar de los personajes frente a una situación límite.

Otra posibilidad, menos ingenua, sería aquella que interpreta la obra como un desgarrador lamento por la separación de los amantes. *C'est ainsi, par exemple, qu'un sentiment aussi individuel que celui de la séparation d'avec un être aimé devint soudain, dès les premières semaines, celui de tout un peuple, et, avec la peur, la souffrance principale de ce long temps d'exil.*¹ El protagonista-narrador, el doctor Rieux, se separa de su mujer en las primeras páginas: ella va a un sanatorio fuera de la ciudad, pero la epidemia provocará el cierre de las puertas, y cuando se abran, Mme. Rieux habrá muerto sin haber vuelto a ver a su marido. En una situación simétrica, Raymond Rambert, un periodista que se encuentra accidentalmente en Orán, quedará allí encerrado, y no podrá salir para reunirse con su novia.

Estos dos personajes muestran en el más alto grado una tragedia que puede percibirse en un tercer enfoque: el de la prisión, explícitamente mencionada por Camus en el epigrafe de Daniel De Foë que abre el libro: *Es tan razonable representar una especie de prisión por otra como representar cualquier cosa que realmente existe por algo que no existe.* Dejando de lado el hecho de que parece difícil dar en tres líneas una definición de la literatura en general y de la novela en particular tan cierta como ésta, el lector sabe desde la primera página que Camus hablará de personas encerradas contra su voluntad: ni monjes, ni investigadores científicos, ni astronautas, los

personajes de *La peste* no abandonan el lugar simplemente porque no pueden hacerlo: se trata de la prisión, cualquiera sea: el calabozo, como la cuarentena, como la ocupación de la tierra natal por los ejércitos enemigos. En *La peste* existen también aquellos que, resignados a su suerte en un sombrío silencio, están confinados en el interior de la ciudad cerrada, los que se encuentran en el estadio de fútbol, los "sospechosos", que no pueden dejar su pequeña prisión en el corazón de esa prisión mayor que es Orán. *Mais le pire (...) est qu'ils soient des oubliés et qu'ils le sachent. Ceux qui les connaissent les ont oubliés parce qu'ils pensent à autre chose et c'est bien compréhensible. Quant à ceux qui les aiment, ils les ont oubliés aussi parce qu'ils doivent s'épuiser en démarches et en projets pour les faire sortir*² (pág. 193)

Intimamente relacionado con el problema de la prisión se encuentra el del exilio, esa prisión en el exterior o en el propio interior: *Ils éprouvaient ainsi la souffrance profonde de tous les prisonniers et de tous les exilés, qui est de vivre avec une mémoire qui ne sert à rien (...). Mais si c'était l'exil, dans la majorité des cas c'était l'exil chez soi. (Ceux) pour qui les peines de la séparation s'amplifièrent du fait que, voyageurs surpris par la peste et retenus dans la ville, ils se trouvaient éloignés à la fois de l'être qu'ils ne pouvaient rejoindre et du pays qui était le leur*³ (pág. 60).

Otra lectura: el orden

Sin embargo, y sin pretender agotar todas las significaciones que la novela puede cobijar y todas las interpretaciones que puede recibir, hay aun otro nivel de lectura posible, insinuado por Camus a través de su elección de las palabras. La

novela comienza diciendo: *Les curieux événements qui font le sujet de cette chronique se sont produits en 194., à Oran. De l'avis général, il n'y étaient pas à leur place, sortant un peu de l'ordinaire.*⁴

Tres páginas más adelante, la segunda parte de ese mismo primer capítulo comienza así: *Le matin du 16 avril, le docteur Bernard Rieux sortit de son cabinet et buta sur un rat mort, au milieu du palier. Sur le moment, il écarta la bête sans y prendre garde et descendit l'escalier. Mais arrivé dans la rue, la pensée lui vint que ce rat n'était pas à sa place et il retourna sur ses pas pour avertir le concierge*⁵ (pág. 8).

Notable insistencia sobre ciertas cosas que no están en su lugar. La frase se hace notar porque parece ligeramente anómala, sobre todo la primera vez: en general, no se la aplica a acontecimientos -que pueden ser sorprendentes, dolorosos, insólitos... (Camus los llama *curiosos* en la página 5 ya citada, y *singulares* en la página 54)-; pero el hábito lingüístico, en general, y en esto coinciden el francés y el castellano, no les asigna un "lugar". Su segunda aparición, a primera vista, parece más lógica: es evidente que una rata muerta en el palier de una casa burguesa no está en su lugar; sin embargo, no es verosímil que el pensamiento del doctor Rieux se detenga sobre este hecho en lugar de hacerlo sobre la presencia de la rata propiamente dicha, sobre las razones por las cuales está allí, la negligencia del portero, las posibles consecuencias higiénicas o -como el mismo portero deduce un poco más adelante- sobre el mal gusto del bromista que la dejó.

Pero Camus insiste aun: en la página 21 escribe: *Nos concitoyens, ils s'en rendaient compte désormais, n'avaient jamais pensé que notre petite ville pût être un lieu*

particulièrement désigné pour que les rats y meurent au soleil et que les concierges y périssent de maladies bizarres.⁶ Una vez más, encontramos la idea de que existen ciertos lugares adecuados para ciertas cosas y que este orden se han trastornado. Y aun más: *Le lendemain, grâce à une insistance jugée déplacée, Rieur obtenait la convocation à la préfecture d'une commission sanitaire (pág. 40)*, y en la página 41: *La question, dit brutalement le vieux Castel, est de savoir s'il s'agit de la peste ou non" (...)* Quant au préfet, il sursauta et se retourna machinalmenet vers la porte, comme pour vérifier qu'elle avait bien empêché cette énormité de se répandre dans les couloirs.⁷ Independientemente de las necesidades políticas del prefecto, se puede señalar que en realidad los corredores no son el lugar conveniente para semejante enormidad.

Las alusiones a un orden perturbado se multiplican a lo largo de todo el libro. Ahora bien, la noción de que una cosa está fuera de su lugar implica que hay uno que sí le está destinado: esta es una primera definición del orden, la más grosera, la que quiere que cada cosa esté en su lugar. En este sentido, una definición del orden dice que es una *relación inteligible entre una pluralidad de términos* (Petit Robert); otra, más elaborada, lo define como *la manera de estar colocadas las cosas o de sucederse en el espacio o en el tiempo, cuando está sujeta a una regla o norma* (María Moliner). De aquí surge que el orden no se refiere solo a una relación "inteligible",



"Todos aquellos libros –pensé mirando la pila amontonada en mi escritorio– eran inútiles para mis fines. Es decir, eran científicamente inútiles... Todo lo que había obtenido del trabajo de aquella mañana era la evidencia de la ira."

Virginia Woolf, *Un cuarto propio*



“en el espacio o en el tiempo”, sino a una inteligibilidad establecida “según una regla”, es decir, por una inteligencia deliberada.

Pero el orden es mucho más: en la perspectiva teológica, es el ordenamiento querido por el mismo Dios para toda la creación: ella misma es un orden universal, como lo muestra el relato del Génesis acerca de la obra de los seis días. A ello va estrechamente unida la convicción de que todo es bueno. En efecto, en el Génesis (1, 1-32) después de narrar la obra creadora de cada día, se dice textualmente: “Y vio Dios ser bueno”. Y el sexto día, al terminar de crear al hombre, *vio Dios ser muy bueno cuanto había hecho*⁸. Ahora bien, la obra de la Creación, esa cosa buena e incluso muy buena que Dios ha realizado, ha sido la instauración de un orden: *La tierra estaba confusa y vacía y las tinieblas cubrían la haz del abismo, pero el espíritu de Dios se cernía sobre las aguas* (Gén, 1, 1-2). Y aún más: *Tu mano omnipotente que creó el mundo de la materia informe* (Sal 11, 18). De lo confuso y lo informe, del caos, se pasa a un universo ordenado donde todo es bueno: “*En tanto que una cosa existe, es buena. Todo lo que es, es bueno (y viene de Dios)*”, dice san Agustín en las *Confesiones*, donde asegura también: “*El universo está ordenado*. Las ideas teológicas sobre el orden no se detienen aquí: *El orden lleva a la armonía, a la seguridad de las cosas, a la estabilidad, a la conformidad. (...) serva ordinem et ordo servabit te.*”⁹

El desorden y el mal

Desde esta concepción, el orden es importante a punto tal que san Agustín le consagra todo un libro, *De ordine*, donde expresa la idea de que *todo está dentro de un orden y*

Dios ama ciertamente el orden. Pero va más lejos: introduce la idea de desorden (*Pon a las meretrices en el lugar de las matronas, y todo quedará envilecido, afeado y mancillado*¹⁰) Es decir, el origen de lo abyecto, feo, impuro, es el desorden. Y ese desorden es, justamente, el mal: *Porque haya estado el orden en Dios, o haya comenzado a coexistir con el mal, siempre resulta que el mal nació fuera del orden.*¹¹ Esta noción abre un nuevo camino a la reflexión filosófica: el desorden es el mal, o al menos, el origen del mal, que perturba el *orden interior del mundo*. Por otra parte, es ciertamente interesante la definición del mal que aporta el pensamiento escolástico: la privación de un bien debido, esto es, connatural y por ende exigible.

Estas ideas nos devuelven al texto de Camus. Sabemos que aunque no fuera creyente, había recibido la educación religiosa elemental en su infancia, y creemos que es esta parte de su formación lo que se refleja en algunos aspectos específicamente lexicales de su obra. En efecto, lo que ha sucedido en Orán es una manifestación del Mal, perceptible a través del desorden; y este desorden se manifiesta en la privación no de un bien debido, sino de toda una serie de ellos: la salud, la libertad, la unión de los amantes. La insistencia de Camus sobre el desorden —desde la primera página, y reiterada luego en numerosos pasajes— indica una de las lecturas que él mismo hace de su propia novela: no quiere hablar de la peste, ni de la guerra, ni de la prisión, el exilio, la separación, la soledad, el olvido, el dolor, ni siquiera la muerte: habla del Mal, del Mal absoluto, del cual peste, guerra, prisión, exilio, separación, soledad, olvido, dolor, muerte, son solo manifestaciones que no lo agotan, pre-

sencias multiformes y siempre renovadas de ese desorden de base donde tiene sus orígenes.

La traducción de *La peste*

La traducción de *La peste* que puede encontrarse en las librerías argentinas y españolas fue realizada por Rosa Chacel (1898-1968), novelista española perteneciente a la *Generación del 27*, que exiliada en la Argentina, fue un miembro importante del grupo *Sur*, revista en la que publicó una cincuentena de colaboraciones. Hasta donde sabemos, no existe otra versión en castellano.

Chacel realizó una traducción extremadamente fiel y de gran belleza, pero no percibió el problema del desorden planteado por Camus, y por consiguiente no pudo traducir ciertas alusiones al *Mal* (teológicamente entendido como desorden) que se repiten a lo largo de todo el libro. Por ejemplo, la primera aparición del desorden, la de la primera página, fue así traducida: *Los curiosos acontecimientos (...) resultaron enteramente fuera de lugar* (pág. 9); la segunda, que como dijimos, es tal vez la que atrae la atención del lector hacia el concepto del orden, y en consecuencia, la que da la primera pista importante relativa a esta interpretación de la novela, fue traducida: *Pero cuando llegó a la calle, se le ocurrió la idea de que aquella rata no debía quedar allí y volvió sobre sus pasos para advertir al portero* (pág. 12). Es necesario detenerse un momento sobre estas dos traducciones. Ante todo, la expresión castellana "estar fuera de lugar" es extremadamente usual, pero no siempre alude al orden material (a cosas fuera de su lugar) sino a actitudes o palabras de las personas (*su reacción estuvo fuera de lugar / ha pronunciado un discurso completa-*

mente fuera de lugar) mientras que para el desorden de las cosas es más corriente decir "estar -o no- en su lugar (*tal objeto no está en su lugar / no hay que dejar las cosas fuera de su lugar / una persona está en su lugar de trabajo*). En cuanto a la traducción de la segunda frase, aparentemente no habla más que de una preocupación de orden doméstico por parte de Rieux: desde el punto de vista en el que tratamos de colocarnos, no es incorrecta, sino abusiva: Rieux no piensa en el desorden, sino que, incluso antes de pensar en él, se le ocurre restablecer el orden. Tal como dijimos más arriba, la reacción de Rieux no resulta del todo lógica, pero es la que Camus narra explícitamente.

A partir de estas dos primeras menciones del desorden, resulta ilustrativo comparar algunas frases de Camus con su traducción. No hemos recogido todas las menciones del desorden, explícitas o no, sino solo algunas, ya que una enumeración exhaustiva superaría ampliamente los límites de este trabajo.

1.- Nos concitoyens, ils s'en rendaient compte désormais, n'avaient jamais pensé que notre petite ville pût être un lieu particulièrement désigné pour que les rats y meurent au soleil et que les concierges y périssent de maladies bizarres (pág. 21).

Nuestros conciudadanos, ahora se daban cuenta, no habían pensado nunca que nuestra ciudad pudiera ser un lugar particularmente indicado para que las ratas saliesen a morir al sol ni para que los porteros perecieran de enfermedades extrañas (pág. 24).

La noción de lugar adecuado ha sido respetada.

2.- Le lendemain, grâce à une insistance jugée déplacée... (pág. 40).

Al día siguiente, gracias a una

insistencia que todos consideraban fuera de lugar... (pág. 43).

En este caso, también se ha respetado la noción del lugar correcto.

3.- C'était là une des façons qu'avait la maladie de détourner l'attention et de brouiller les cartes (pág. 61).

Era una de las maneras que tenía la enfermedad de atraer la atención y de barajar las cartas (pág. 62).

La enfermedad no *attire* (llama, atrae) la atención, sino que la *détourne*, es decir, la desvía en relación con el objeto debido; por otra parte, *brouiller les cartes* no es barajar, esto es, prepararlas para un nuevo juego, sino embrollarlas o *desordenarlas*, lo que eventualmente las haría inútiles para jugar.

4.- Il n'y a pas de raison qu'elle (la peste) s'arrête maintenant. Tout va être sens dessus dessous. (pág. 67)

No hay ninguna razón para que se detenga. Por ahora todo va a estar patas arriba (pág. 67).

La noción de orden (las cosas en el lugar o la posición que les corresponde) ha sido respetada).

5.- Je n'ai pas été mis au monde pour faire des reportages. Mais peut-être ai-je été mis au monde pour vivre avec une femme. Cela n'est-il pas dans l'ordre? (pág. 69).

Yo no he venido al mundo para hacer reportajes. A lo mejor he venido sólo para vivir con una mujer. ¿Es que no está permitido? (pág. 70).

La noción de haber sido puesto en el mundo (no de venir a él) implica una intencionalidad superior, esto es, la voluntad creadora de Dios que por una parte ha querido cierto orden para el mundo, y por otra un lugar y una función para Rambert, lo que se acentúa aun más por la pregunta de este, traducida de modo bastante trivial por estar

permitido.

6.- Elle (la peste) est là, patiente et attentive, assurée comme l'ordre même du monde (pág. 78).

Está allí, paciente y atenta, segura como el orden mismo del mundo.

La noción de orden -incluso la palabra- ha sido respetada; en este caso en particular, es sumamente significativa, puesto que el peste ha sustituido el orden del mundo por su propio orden perverso.

7.- Au début, quand ils croyaient que c'était une maladie comme les autres, la religion était à sa place (pág. 98).

Al principio, cuando creían que era una enfermedad como las otras, la religión ocupaba su lugar (pág. 99).

La noción de orden ha sido respetada.

8.- Cela donnera à la vérité ce qui lui revient, à l'addition de deux et deux son total de quatre, et à l'héroïsme la place secondaire qui doit être la sienne, juste après, et jamais avant, l'exigence généreuse du bonheur (pág. 111).

Esto dará a la verdad lo que le pertenece, a la suma de dos y dos el total de cuatro, y al heroísmo el lugar secundario que debe ocupar inmediatamente después y nunca antes de la generosa exigencia de la felicidad (pág. 111).

Aunque la noción de justicia (dar a la verdad lo que le pertenece) se vio debilitada al reemplazar *son total de quatre* (su total) por el *total de quatre* (lo que resulta más matemático que filosófico) la idea de la existencia de lugares principales y secundarios ha sido claramente conservada.

9.- Mais elle (la peste) semble tout d'un coup se rapprocher et s'installer aussi dans les quartiers d'affaire. Les habitants accusaient le vent de transporter les germes

d'infection. "Il brouille les cartes", disait le directeur de l'hôtel (pág. 135).

Pero de pronto pareció aproximarse e instalarse en los barrios de los grandes negocios. Los habitantes acusaban al viento de transportar los gérmenes de la infección. "Baraja las cartas", decía el director del hotel (pág. 133-134).

La noción de lugares impensables opuesta a la de lugares lógicos (la peste en los grandes barrios comerciales) fue respetada. En cuanto a la expresión *brouiller* les cartes, nuevamente traducida por "barajar", ya hemos hecho un comentario al respecto.

10.- Il ne s'agissait pas de refuser les précautions, l'ordre intelligent qu'une société introduisait dans le désordre d'un fléau (pág. 181).

No se trataba de rechazar las precauciones, el orden inteligente que la sociedad impone al desorden de una plaga (pág. 178).

Las palabras "orden" y "desorden" han sido respetadas. En esta frase resultaban particularmente importantes, puesto que aquí se muestra la identificación de la plaga con el desorden, esto es, el mal.

Conclusión

Del análisis de estas pocas frases traducidas, sería posible concluir que Chacel respeta las nociones de orden y desorden cuando están explícitamente mencionadas con estas palabras; por el contrario, cuando se trata de alusiones o formulaciones en las que la idea de lugar adecuado o inadecuado no está mencionada, como en el de las dos primeras analizadas y algunas otras, tales nociones de orden y desorden desaparecen a veces de modo un poco insólito.

Pero no se trata aquí de cuestionar la traducción de Chacel, por lo

demás impecable, sino de reflexionar sobre los problemas planteados por la actividad traductora, la formación de traductores y algunos de los conocimientos que éstos deben movilizar en el acto de lectura. Como creemos haberlo demostrado, la bibliografía necesaria para un traductor debe llegar mucho más allá de los indispensables diccionarios y tratados de traductología, y no descuidar los grandes textos que fueron fundadores de la cultura. Incluso para la traducción de un autor aparentemente tan alejado de los problemas religiosos como Camus, los antiguos textos cristianos aportan luces que no pueden ser ignoradas.

Bibliografía

- Camus, Albert: *La peste*, Gallimard, París 1947.
Camus, Albert: *La peste*, Sur, Buenos Aires 1967.
Trad. de Rosa Chacel.
Enciclopedia de la religión católica, Dalman y Jover S.A., Barcelona 1953.
Rahner, Karl, S.I.: *Sacramentum mundi. Enciclopedia teológica*, Herder, Barcelona 1977.
Sagrada Biblia, versión directa de las lenguas originales por E. Nácar Fuster y A. Colunga, Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid 1960.
San Agustín: *Confesiones*
San Agustín: *De ordine*

Notas

- 1 Es así cómo, por ejemplo, un sentimiento tan individual como el de la separación de un ser amado se transformó de pronto, desde las primeras semanas, en el de todo un pueblo, y junto con el miedo, en el sufrimiento principal de ese largo tiempo de exilio.
2 Pero lo peor (...) es que son los olvidados, y lo saben. Los que los conocen los han olvidado porque piensan en otras cosas, y es muy comprensible. En cuanto a los que los aman, también los han olvidado porque deben agotarse en gestiones y proyectos para hacerlos salir.
3 Sentía así el profundo sufrimiento de todos los prisioneros y todos los exiliados, que es el de vivir con una memoria que no sirve para nada

(...) Pero si era el exilio, en la mayor parte de los casos era el exilio en la propia casa. (Aquellos) para quienes las penas de la separación se amplificaron por el hecho de que, viajeros sorprendidos por la peste y retenidos en la ciudad, se encontraban alejados al mismo tiempo del ser al que no podían unirse y del país que era el suyo.

4 Los curiosos acontecimientos que constituyen el tema de esta crónica se produjeron en 194. en Orán. Según la opinión general, no estaban en su lugar, ya que salían un poco de lo común.

5 En la mañana del 16 de abril, el doctor Bernard Rieux salió de su consultorio y tropezó con una rata muerta, en medio del palier. En el momento, apartó al animal sin prestar atención y bajó la escalera. Pero llegado a la calle, se le ocurrió que esa rata no estaba en su lugar y volvió sobre sus pasos para avisar al portero.

6 Nuestros conciudadanos, se daban cuenta entonces, nunca habían pensado que nuestra pequeña ciudad pudiera ser un lugar particularmente designado para que las ratas murieran al sol y los porteros perecieran de enfermedades extrañas.

7 Al día siguiente, gracias a una insistencia considerada fuera de lugar, Rieux obtenía la convocatoria a la prefectura de una comisión sanitaria (pág. 40) "La cuestión, dijo brutalmente el viejo Castel, es saber si se trata de peste o no (...). En cuanto al prefecto, se sobresaltó y se volvió maquinalmente hacia la puerta, como para verificar que había impedido que semejante enfermedad se extendiera por los corredores (pág. 41).

8 Gén 1, 31.

9 *Enciclopedia de la Religión Católica*, Dalman y Jover, Barcelona 1953, T. V.

10 San Agustín, *De ordine*, 707.

11 *Id.*, 721





La creación de un hipertexto resulta ser una herramienta valiosa en la "apropiación" del texto, según el término de Mc Rae, y pone de manifiesto una gama de procesos necesarios en la interpretación.

El lector como escritor

La construcción de hipertextos en la computadora y la búsqueda de significado en el texto

Veronica Storni Fricke*



En el número uno de la revista "Lenguas Vivas", la profesora Ana Ordóñez reflexionaba sobre el proceso de lectura, y hacía notar la importancia de las asociaciones en la búsqueda del significado en el texto: "Con frecuencia, en la práctica docente puede observarse que el primer obstáculo en el proceso de la lectura significativa deviene precisamente de una ausencia, ese eslabón perdido de una imprescindible red de asociaciones".¹ El propósito de este artículo es compartir mi experiencia en el

estímulo de dicha red de asociaciones. La creación de un hipertexto por parte del alumno o lector en la computadora resulta ser una herramienta valiosa en la "apropiación" del texto, según el término de Mc Rae,² y pone de manifiesto una gama de procesos necesarios en la interpretación.

El lector/escritor transcribe los textos que se desean asociar, en distintos archivos Word o Frontpage, luego crea hipervínculos entre dichos textos que podrán ser literarios, históricos, bibliográficos, etc. Word permite esta técnica a través

de la opción "Insertar hipervínculo". Para facilitar el recorrido al lector, se crea un hipervínculo de ida y uno de vuelta al documento inicial. Preferentemente, en uno de los documentos, se incluirán comentarios explicativos de cómo se estableció el vínculo. Para un ejemplo de un hipertexto creado por motivos didácticos, se puede explorar www.angelfire.com/art/verostorni, en donde construí un hipertexto en base a los poemas de Keats, como muestra para un curso sobre este tema dictado en ESSARP Centre. En esa ocasión, por motivos de espacio en disco, uní "To Sleep" con otro archivo que contenía citas de otros poemas de Keats y comentarios explicativos. Si se trabaja con sólo dos documentos, es preferible utilizar la opción "Insertar Marcador" por la cual el hipervínculo no lleva al lector al comienzo del documento sino al lugar donde se creó un marcador. Para esto es aconsejable establecer todos los marcadores al terminar cada documento, y luego crear los hipervínculos. También se podrá explorar www.angelfire.com/art/AICE en donde Noelia Pascaner, una alumna de quinto año de secundario relacionó en el año 2000, "Gerontion" de T.S.Eliot con otros poemas del mismo autor.³

En mayo del 2001, un grupo de siete alumnas de mi cátedra de Literatura Inglesa II en el Profesorado de I.E.S. en Lenguas Vivas puso en práctica esta técnica en el Laboratorio de Computación de dicha institución. Su tarea era relacionar uno o más textos del Período Romántico con algún otro texto, ya sea moderno o del mismo período, y en lo posible hacer asociaciones

con la teoría vista anteriormente en clase. Se podrá apreciar el trabajo que decidí incluir sin editar, de una alumna de dicho grupo, Ana Fontana, en el apéndice. Ana transcribió una oda de Shelley en un documento Word, y en otro documento escribió todos sus comentarios en los que hace relaciones intertextuales con otras obras literarias y con consideraciones teóricas. Luego creó los hipervínculos entre ambos archivos utilizando Marcadores. Otras alumnas decidieron transcribir dos o tres poemas en distintos documentos y sus comentarios en un cuarto documento, lo cual causa el efecto de una web más rica desde un punto de vista técnico.⁴

Tanto en el nivel secundario como terciario donde apliqué esta técnica, pude comprobar cómo esta tarea estimula el pensamiento crítico, lógico, analítico y lateral. Crea una clase centrada en el alumno, fomenta una actitud independiente, favorece un clima de investigación y hace lo posible la relación entre estudios interdisciplinarios. Además, estimula asociaciones metafóricas y metonímicas con otros textos, y ofrece al lector una manera de aproximarse al análisis crítico, que luego plasmará en el ensayo. Por ejemplo, Florencia Minotti, del grupo de literatura mencionado, utilizó una asociación metafórica en su ensayo escrito unos meses más tarde al incluir unas líneas de Wordsworth como epígrafe para su análisis de la noción del amor en las novelas *Cumbres Borrascosas* de Emily Brontë y *Persuasión* de Jane Austen.⁵

Mc Rae afirma: "los estudiantes especialistas bien podrán tener que



La tecnología moderna permite además convertir los hipertextos en hipermedia al poder agregar imágenes gráficas, sonido y video a los signos verbales.

"...yo sé que cada tiniebla se indaga solamente con la noche que llevo..."

Olga Orozco, *En el revés del cielo*

escribir un ensayo o un comentario sobre un solo texto. La mejor manera de aprender esta habilidad en particular es comparando y contrastando varios textos, hasta que una apreciación de lo que un texto hace, y cómo y por qué, es adquirida".⁶ Eagleton también advierte cómo aún en un solo texto la lectura implica relaciones intertextuales internas: "La lectura no es un movimiento lineal derecho (...) nosotros leemos para atrás y para adelante simultáneamente prediciendo y recordando".⁷

El uso de esta técnica lleva a la reflexión sobre ciertas consideraciones teóricas, al poner de manifiesto que el lector es siempre un escritor. "Todas las obras literarias, son 're-escritas', aunque sólo inconscientemente, por las sociedades que las leen: en efecto no hay lectura de una obra que no sea también una re-escritura".⁸ Landow explica cómo los hipertextos rompen la estructura lineal ficticia del texto sobre el papel: "A diferencia de la forma estática del libro, un hipertexto puede ser compuesto, y leído, no secuencialmente; es una estructura variable, compuesta de bloques de texto (o lo que Roland Barthes denomina 'lexia') y los vínculos electrónicos que los unen"⁹; Las limitaciones de la estructura lineal del papel se ponen de manifiesto al querer "leer" el hipertexto de Ana Fontana en el apéndice.

La relación que articula la construcción del hipertexto es la intertextualidad, definida por Gerard Genette "como una relación de co-presencia entre dos o más textos, es decir, eidéticamente y frecuentemente, como la presencia efectiva de un texto en otro."¹⁰ La tecnología moderna permite además convertir los hipertextos en hipermedia al poder agregar imágenes gráficas, sonido y video a los signos verba-

les. No se destaca tampoco la posibilidad de publicar los proyectos en sitios disponibles en internet. El efecto que este fenómeno produce es el de una textualidad nunca acabada; el texto es una trama o jardín de senderos que se bifurcan: "El hipertexto, al unir un bloque de texto a miles de otros, destruye ese aislamiento físico del texto, así como también destruye las actitudes creadas por ese aislamiento."¹¹

Al construir webs en base a un texto, el lector toma conciencia de que su participación activa es el único camino en la búsqueda del significado. El texto se convierte en un invitado que espera en la puerta, según la metáfora del significado. El texto se convierte en un invitado que espera en la puerta, según la metáfora de Steiner.¹² Y la lectura se convierte en un diálogo en el que intervienen varias voces; la red de asociaciones será el producto de la interrelación de las voces que el lector decida escuchar. De acuerdo al enfoque elegido, se dará más privilegio a una voz que a otra: para el historicismo, será el contexto histórico, el lector para la teoría de la recepción, o tal vez el autor para prácticas más tradicionales. Responde, de manera especial, al énfasis puesto por Derridá en la descentralización, a la concepción de Barthes de la lectura como escritura, y al dialogismo de Bakhtin.

Esta técnica se adapta, a mi parecer, a todos aquellos que creemos que el texto no es una entidad aislada del contexto, ya sea adopte un punto de vista tan radical como el de Eagleton al escribir sobre los deconstructivistas: "No hay tal cosa como 'originalidad', no hay tal cosa como el 'primer' trabajo literario: toda la literatura es 'intertextual'"¹³, o un enfoque hermenéutico como el de Steiner: "De todos modos, no hace falta que una adver-

tencia deconstructivista nos señale las multistratificadas intencionalidades de la fábula, nos recuerde las inconmensurabilidades y las auto-disoluciones retóricas inherentes a los actos semánticos. Para la hermenéutica moderna es fundamental el famoso postulado de Schleiermacher según el cual el lector puede descubrir la intención y el significado auténticos del texto mejor que el autor."¹⁴

Así como la lectura nos enfrenta con nosotros mismos y nos hace cuestionarnos si tal vez "es como si lo que hubiéramos estado leyendo, al hacer nuestro camino a través del texto, fuera nosotros mismos"¹⁵, al usar la construcción de hipertextos en el aula, cuestionamos nuestras creencias, o falta de creencias, en la búsqueda del significado. Ordoñez comenta "cierto desasociado acompaña a la enseñanza porque la lectura es siempre una experiencia, como tal, no vuelve de la misma manera; en cada nuevo acto de lectura hay un intento por dar cuenta de ese sentido que nunca se deja apresar del todo." En la práctica docente la duda se ve enfatizada por la impresión de que tal vez, es sólo la voz de la docente que articula la construcción de la web. El posible escepticismo con respecto al sentido corresponde a los límites difusos del texto y del lector, del ser y del otro al formar parte del proceso de la lectura.

Como en todo diálogo, nuestra capacidad de "bienvenida o rechazo", según Steiner, es crucial. A su vez, Eagleton resalta las relaciones de poder que intervienen en cada acto de lectura. El lector se puede llegar a preguntar si el significado encontrado en el texto no sea más que su voz que hace eco como una proyección de sí mismo. O tal vez sea la lectura el producto de un sueño, en el cual la propia identi-

dad del ser se disuelva en el encuentro con el otro y resulte ficticia, a manera de "Las Ruinas Circulares" de Borges. Leer, para Steiner, equivale a enfrentar a la muerte, porque siempre de alguna manera, "la 'otredad' que entra en nosotros nos hace otro"¹⁶

Nuestra actitud frente a esta experiencia nos dirá mucho acerca de nosotros mismos, pondremos tal vez un marco a los espíritus de la duda, como los narradores de *Cumbres Borrascosas*, o tal vez nos contentamos con gozar de los placeres lúdicos de estas infinitas cadenas intertextuales, como propone Barthes. Concluiremos muy probablemente, como de Man, que toda la lengua es "inerradicablemente metafórica" y que esta es "una nueva manera de definir la 'esencia' de la literatura misma."¹⁷ Quizá decidamos emprender el largo camino de la búsqueda del significado, aún

sabiendo que en la práctica nunca lo lograremos: "En la práctica, la tarea de la elucidación puede ser infinita. Ningún talento individual o período de vida, ninguna industria colectiva, puede completar esta tarea. Pero no en la teoría, no formalmente (...) En la 'biblioteca infinita' (La Biblioteca que es el Universo de Borges) la referencia necesaria puede ser encontrada."¹⁸ Los hipertextos demuestran que el significado no es nunca acabado porque, "el contexto de una gran obra de arte es la suma de su cultura, de los medios de ejecución que han transcurrido antes, de las obras que siguen. No hay límites de relevancia metodológicamente parecidos. El contexto total del significado potencial es, en el sentido de Wittgenstein, 'todo lo que es el caso.'¹⁹

En conclusión, el uso de esta técnica valiosa puede llevarnos finalmente, en la teoría, al escepti-

cismo y la duda, pero no en la práctica. En el aula, sigue siendo una herramienta valiosa para aproximarse al texto, ya sea desde un punto de vista hermenéutico o postestructuralista. Tal vez sea esta postura muy provisoria, y la teoría termine sometiendo a la práctica; quizá sea un equilibrio inestable y ficticio, parecido al "compromiso victoriano", y sigan mayores interrogantes como el que plantea Ferradas de Moi: "¿Desafía realmente la hiperficción nuestros conceptos de la narrativa? ¿Podemos deshacernos de la línea narrativa, suscribiendo a 'la estética del video clip', o estamos poniendo los trozos juntos, a la manera de un rompecabezas, sólo para reconstruir alguna forma de la línea narrativa?"²⁰ A modo de la persona poética en "La tierra baldía" de T. S. Eliot miraré para atrás y diré: "Yo me senté en la orilla/A pescar, con la llanura



árida a mi espalda./¿Debo al menos poner mis asuntos al día?[...] Estos fragmentos he amontonado sobre mi tumba”²¹. Dejaré que el lector decida. Queda para el escritor la satisfacción del camino recorrido.

Notas

1 Ordóñez, A. (2000) "El oficio de la pasión" en la Revista "Lenguas Vivas". Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas, N.1. Buenos Aires, Dic. 2000- Marzo 2001: 113.

2 Mc Rae, J., (1991) *Literature with a Small 'l'*. Macmillan:Hong Kong.

3 Noelia creó hipervínculos dentro de un mismo documento a través de marcadores. El efecto de una web se pierde en gran parte de esta manera.

4 Cabe advertir aquí que conviene guardar los documentos en una dirección absoluta como C:\ o A:\ si se quiere leer el hipertexto desde otra computadora. Si se guarda el archivo en "Mis Documentos" sólo se podrán abrir los hipervínculos en esa dirección relativa.

5 [...] *There is a comfort in the strength of love;/Twill make a fñing enduring, which else/ Would oversef the brain, or break the heart"*

6 Ibid. p.110: "Specialist students may very well have to be able to write an essay or a commentary on a single text. The best way to learn this particular skill is through comparing and contrasting several texts, until an appreciation of what a text is doing, and how and why, is acquired."

7 Eagleton T. (1983) *Literary Theory. An Introduction*. Blackwell:Oxford:77. "Reading is not a straightforward linear movement [...] We read backwards and forwards simultaneously, predicting and recollecting."

8 Ibid. p.12. "All literary works, in other words, are 'rewritten', if only unconsciously, by the societies which read them: indeed there is no reading of a work which is not also a 're-writing'."

9 Landow, G. & P. Delaney (1994) "Hypertext, Hypermedia and Literary Studies: the State of the Art" en Delaney, P. & G. Landow (eds.) *Hypermedia and Literary Studies*. The MIT Press: Massachusetts:3. "Unlike the static form of the book a hypertext can be composed, and read, non-sequentially; it is a variable structure, com-

posed of blocks of text (or what Roland Barthes terms *lexia*) and the electronic links that join them."

10 Genette G., (1989) *Palimpsestos, la Literatura en Segundo Grado*. Taurus:Madrid: 10.

11 Ibid. p.13.

12 Steiner,G. (1989) *Presencias Reales*. Barcelona:Destino.

13 Ibid, p. 138. "There is no such thing as literary 'originality', no such thing as the 'first' literary work: all literature is 'intertextual'!"

14 Ibid. p. 211.

15 Ibid. p. 79. "It is as though what we have been 'reading', in working our way through a book, is ourselves."

16 Ibid.p. 230.

17 Ibid. P, 145. "ineradicably metaphorical", "a new way of defining the 'essence' of literature itself"

18 Steiner,G., (1978) *On Difficulty and Other Essays*. Oxford: Oxford University Press:26-27. "In practice, the homework of elucidation may be unending. No individual talent or life-span, no collective industry, can complete the task. But not in theory, not formally. [...] In the 'infinite library' (Borges's 'Library-that is the Universe') the necessary reference can be found."

19 Ibid.p. 157. "The context of a great work of art is the sum of its culture, of the executive means that have gone before, of the works that will follow. There are no methodologically predicted limits of relevance. The total context of potential meaning is, in the Wittgensteinian sense, 'all that is the case.'"

20 Ferradas de Moi,C., (1998) "Hypertext Fiction:Exploration in Textual Texture in the Learner-centered EFL Class" en *The Inner Eye*:Buenos Aires. "Does hyperfiction really challenge our concept of narrative? Can we do away with the narrative line, subscribing to 'video clip aesthetics' or are we putting the chunks together, jigsaw puzzle style, only to reconstruct some form of narrative line?"

21 Eliot,T.S., (1989) *Tierra Baldía. Cuatro Cuartetos*. (tr. Angel Flores) *La nave de los locos*. Mexico.

Ana Eckel • Detalle



Sobre la parodia y el arte de la lectura

Monica Cecilia Aprile*

Menard (acaso sin quererlo) ha enriquecido mediante una técnica nueva el arte detenido y rudimentario de la lectura.

J. L. Borges, *Pierre Menard: autor del Quijote*

Este trabajo sintetiza parte de los resultados obtenidos en una investigación mucho más extensa sobre una selección de textos de la literatura argentina cuya particularidad es la frecuencia de aparición del fenómeno paródico.

Los resultados que aquí se reseñan respaldan la posibilidad de brindar un espacio que facilite una mirada diferente de los textos con la finalidad de acrecentar la productividad y el goce en las producciones del lenguaje, maximizando

la motivación y la espontaneidad. Los resultados muestran la pertinencia del trabajo con la parodia como disparador de juego y de subjetividad con la finalidad de enriquecer la lectura, la comprensión y la escritura. La parodia permite reconsiderar las producciones del lenguaje -entendidas como lo básico y lo distintivo de los humano/ subjetivo- ya que se trata de una modalidad expresiva que:

- a) socava los fundamentos de la preceptiva abstracta;
- b) exige dominio eficiente y previo del código;



La parodia se despliega como una actividad flexible que desacraliza las normas, acentúa la ambigüedad del lenguaje y evoca afectos irreverentes.

c) pone en evidencia un excedente que queda por fuera del código compartido y

d) corporiza la multiplicidad de sentidos que atraviesan a las producciones del lenguaje.

La parodia convoca en los lectores una cierta apertura, necesaria a la hora de experimentar la comunicación como un encuentro de sentidos singulares y múltiples al mismo tiempo. Lo diré con palabras de quien fue mi maestro y director en este trabajo, el profesor Enrique Pezzoni: "Se trata de establecer una suerte de 'cuerpo a cuerpo' con el texto".

Investigación bibliográfica

Cuando emprendí la búsqueda teórica, mi objetivo era precisar los alcances del término "parodia" en los estudios del lenguaje y la literatura. En una primera etapa, abordé el concepto con la finalidad de precisar los alcances terminológicos de un vocablo que deriva del verbo griego *paroiideo*. Tal cometido me condujo a recorrer autores y estudios de la literatura latina y de los orígenes del teatro.

La bibliografía sobre el tema remitía básicamente a la literatura latina y al teatro griego y, en los textos y manuales, el término funcionaba como un sobreentendido, en algunos casos, y, en otros, era tratado dentro de los géneros literarios.

Así Jean Pierre Cebe en *La Caricature et la Parodie dans le Monde Romain Antique* expresa: "...En su acepción más extendida, es así como la consideramos, el sustantivo parodia designa toda imitación irrisoria que se refiere a los escritos, en particular a los textos literarios, o a las costumbres, las opiniones, las actitudes, los gestos, las maneras de expresarse, etc."¹

Este autor lleva a cabo una historia de la parodia que tiene sus orígenes remotos en los espectáculos cómicos y la risa ritual. Pasa luego al teatro y toma como objetos de estudio la imitación y la deformación de los lenguajes oficiales de la sociedad romana (derecho, plegarias, reglamentos, ceremoniales, lengua militar y medicina). A lo largo de sus páginas menciona el *travestiment* presente, a su entender, en las obras de los clásicos latinos.

Desde otra perspectiva, Francisco Rodríguez Adrados en su extenso libro *Fiesta, Comedia y Tragedia* se refiere frecuentemente a la parodia. Señala la existencia de elementos comunes en las tres formas primeras del teatro griego: Drama Satírico, Tragedia y Comedia, provenientes en su mayoría de la tradición épica y el mito en los que ya se encuentra la ambivalencia y la presencia de elementos discordantes. Utiliza un método comparativo que se basa en el estudio estructural de las obras conservadas. En su teoría, la parodia funciona como elemento distintivo, esto es, desempeña un rol importante para la diferenciación de las formas dramáticas. Afirma Rodríguez Adrados: "Decimos que el Drama Satírico continúa los temas míticos de la tragedia pero en su forma paródica, haciéndoles perder su dolor y su grandeza. Es su primer esbozo de comedia, situado al final de la acción 'seria' mediante un esquema que se repite infinitas veces en rituales de toda clase de pueblos. El verbo *paroiideo* 'parodiar' presupone un *aido* 'cantar': es un derivado del mismo, supone un canto previo seguido del canto burlesco o parodia. La comedia simplemente es el resto no mítico o principalmente no mítico de los rituales preteatrales. Su diferencia respecto del Drama Satírico es que en ella el elemento de parodia del mito es mi-

noritario"² (pp. 90/93). En este extenso estudio sobre los orígenes del teatro, la parodia es concebida como uno de los elementos estructurales que permitieron la diferenciación de los géneros dramáticos de la antigüedad.

En cuanto a las historias de la literatura, el término aparece mezclado en los distintos géneros. Cicerón (106-49 AC), en *Diálogos del Orador* la incluye dentro de los géneros de lo cómico. Por otro lado, Aristóteles en su *Poética*, en lo que probablemente sea la primera mención de la parodia en un estudio sobre literatura, expresa: "pero puesto que los imitadores imitan a los que actúan, y es necesario que estos sean dignos o malos (...) imitan o a personas mejores de las que hay entre nosotros o peores o iguales (...) por ejemplo Homero imita a personas mejores, Cleofón a iguales y Hegemón de Tassos fue el primero que hizo parodias a peores."³ A Hegemón se le atribuye la construcción de una *Gigantomaquia* considerada la primera composición "paródica" orgánica. La *Gigantomaquia*, constituida por 128 hexámetros de la que sólo se conserva el principio, trata de la lucha entre los gigantes, que intentan escalar el Olimpo, y Júpiter. En la misma línea se ubica la *Batracomiomaquia*, atribuida a Homero, que narra el combate de ranas y ratones reproduciendo elementos formales de la épica: invocación a las musas, envío de heraldos, asamblea de combatientes, lucha cruenta, intervención de los dioses. En ella se reproducen también el metro, la rima y el estilo solemne. Estas dos composiciones son citadas por los autores como los ejemplos conocidos más antiguos de composiciones paródicas.

Parodia, lingüística y poética

Aproximadamente en 1915 sur-

gen -en medio de profundas tentativas de teorizar de modo riguroso acerca de problemas como la evolución literaria, el procedimiento, los géneros discursivos- dos elaboraciones sistemáticas, intentos de delimitación del fenómeno paródico. Me refiero específicamente a las ideas de Juri Tinianov (1894-1943) integrante del formalismo ruso y de Mijail Bajtin (1895-1975), cuyas investigaciones son contemporáneas.

El trabajo de Tinianov de 1921, *Per una teoría della parodia*, se adelanta cronológicamente a los estudios de Bajtin sobre este tema, que comienzan en Moscú en 1929 con *La poetique de Dostoievski*. Ambas tendencias coinciden en la determinación de otorgar seriedad e independencia a los estudios literarios y poner énfasis en el aspecto material, entendido éste como el aspecto del lenguaje.

Pese a esto, el círculo de Bajtin se opone a la "fetichización del objeto literario como cosa", al tratamiento del procedimiento verbal como una entidad "químicamente pura". Esta tendencia entiende que -a pesar de la determinación de Tinianov de considerar la literatura y los textos como algo vivo- el tratamiento que hace de la norma, el procedimiento verbal, las series y sistemas, desnaturaliza, en alguna medida, la práctica concreta del lenguaje, a la que dio tanta importancia la escuela de Bajtin.

Tinianov, por su parte, ilustra estas cuestiones con la relación dialéctica Dostoievski-Gogol. Según el autor, Dostoievski "lucha"

contra Gogol y esa lucha se fundamenta en la propia necesidad de existencia literaria. Un modo privilegiado de ejecutar esa pugna es la parodia: "Es curioso el hecho de que para alejarse en modo evidente de los 'tipos' de Gogol, Dostoievski utiliza su 'máscara' verbal y argumental (...) Dostoievski apela a los procedimientos de Gogol, sin que esto sea indispensable. Esto explica la parodia de Gogol en la obra de Dostoievski: vuelve parodia cuando este cometido está ausente" (pág. 149).⁴

La teoría de la parodia que intenta dar respuesta a los interrogantes planteados delimita algunas cuestiones centrales:

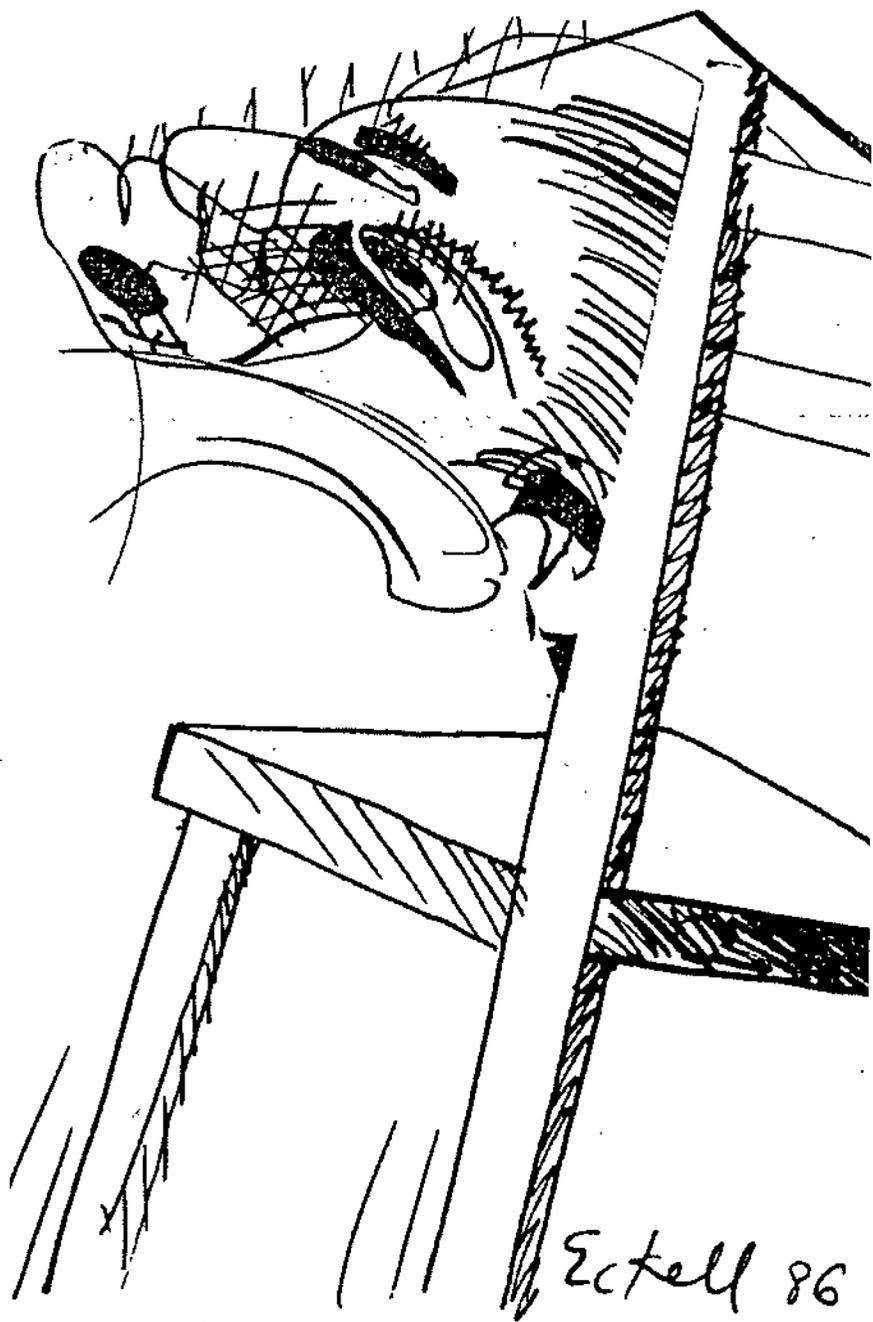
1. el carácter dual del fenómeno, existencia de un doble plano: el de la obra y el parodiado;
2. la mutación, desfase o inversión de los dos planos;
3. la necesaria mecanización del procedimiento que se pretende parodiar como primera instancia inseparable de un segundo momento: la organización de un nuevo material;
4. necesidad de conocimiento o memoria del procedimiento (por parte del receptor) para que pueda ser percibida su mecanización y posterior renovación;
5. el procedimiento parodiado debe aparecer sin función específica, "inmotivado", arbitrariamente incluido;
6. si la parodia no es descubierta, la obra cambia, del mismo modo que cambia toda obra literaria separada del plano material que la constituye;



Ana Eckel • Detalle

"El verdadero arte tiene el poder de ponernos nerviosos. Al reducir la obra de arte a su contenido para luego interpretar aquello, domesticamos la obra de arte. La interpretación hace manejable y maleable al arte."

Susan Sontag, *Contra la interpretación*



7. la parodia desaparece cuando es desvinculada de su segundo plano, situación que puede suceder por olvido o desconocimiento, aunque considera necesario subrayar que "naturalmente la parodia es percibida en un solo plano, exclusivamente sobre el plano de su organización, así como toda obra literaria"⁵ y

8. la parodia está en el juego dialéctico con el procedimiento.

El camino de Bajtin, en cambio, enfatiza la no neutralidad de la práctica del lenguaje, el reconocimiento de la multiplicidad y exhaustividad de voces en cada discurso individual. Se considera la superación del carácter personal y unívoco del discurso. Dentro de cada producción individual cohabitan voces diversas no siempre en armonía: "Solo el Adán mítico, abor-dando con el primer discurso un mundo virgen y todavía no dicho, el solitario Adán, podía de verdad evitar absolutamente una reorientación mutua en relación con el discurso de otro que se produce en el camino hacia el objeto"⁶.

Si en la antigüedad el discurso paródico no se encontraba afinado en ninguna parte, Mijail Bajtin señala la relación de géneros o intergéneros. La peculiaridad de la forma paródica resulta de que al parodiarse un soneto o un poema no se obtiene otro soneto u otro poema, sino la imagen de ambos. La parodia se define como un espacio donde: "se cruzan dos lenguajes, dos estilos, dos puntos de vista, dos pensamientos lingüísticos y en suma dos textos de discurso (...) se trata de un híbrido intralingüístico que se nutre a expensas de la estratificación del lenguaje literario en lenguaje de los géneros y orientaciones. Los lenguajes que se entrecruzan son correlativos, son las réplicas de un diálogo, es una disputa entre lenguajes, entre estilos de lenguaje.

Pero este diálogo no está ni fundado sobre el sujeto ni es abstractamente semántico, sino que es el diálogo entre dos puntos de vista lingüísticos concretos. Toda parodia es un híbrido lingüístico dialogizado, deliberado. En ella lenguajes y estilos se esclarecen recíprocamente y activamente".⁷

Este investigador ubica el concepto en el dominio de lo translingüístico, en el terreno de lo que denomina "relaciones dialógicas" que son diferentes de las lógicas y las semánticas ya que: "Lo que importa no es la existencia de ciertos idiolectos, de dialectos sociales, etc. develables con la ayuda de ciertos elementos puramente lingüísticos, sino el ángulo dialógico bajo el cual ellos se oponen o se yuxtaponen en el interior de la obra".⁸ Estos fenómenos del discurso, entre los que se encuentra la parodia, comparten su doble orientación: hacia el objeto del discurso y hacia otra palabra, hacia el discurso de otro. Para acceder a ellos, Bajtin enuncia el principio de la doble orientación -ausente en consideraciones puramente lingüísticas o lexicológicas- e intenta una clasificación de las palabras según este criterio preestablecido. Obtiene así tres categorías generales:

1. la palabra puramente denotativa, referencial, orientada hacia el objeto;

2. la palabra representada, objetivada (ej.: el discurso directo de los personajes) y

3. la palabra que contiene una referencia voluntaria a la palabra de otro: "El autor puede utilizar la palabra de otro con fines personales dotándola de una nueva orientación interpretativa. Pero ella ya posee su propia orientación y no la pierde por eso: es todavía la palabra de otro. Así en una sola palabra pueden encontrarse dos orientaciones

interpretativas, dos voces (...) La segunda voz ataca a su primer poseedor y le obliga a servir a fines diversos, la palabra sirve de arena a esas dos voces".⁹

Esas voces no pueden integrarse por eso es necesario, para el efecto paródico, que la inclusión deliberada de la palabra de otro sea particularmente fuerte y marcada.

Parodia y lectura

Bajtin señala, en los estudios sobre Rabelais, la aparente pérdida del sentido de la parodia con la evolución de la cultura: "Hemos perdido el sentido de la parodia. Creo que deberíamos releer y escuchar con nuevos oídos muchas de las obras de la literatura mundial del pasado. Pero para eso es necesario comprender ante todo la naturaleza de la risa popular, su valor como cosmovisión (...) Es decir los elementos que la risa ha perdido en nuestra época".¹⁰

Nuestra experiencia con la selección de textos de la narrativa argentina desde *Fausto* hasta Borges (corpus sobre el que se llevó a cabo esta investigación) no condice con la desaparición de la parodia en la modernidad sino, en todo caso, con la pérdida de su vinculación con la concepción cómica del mundo. La parodia se mezcló con el absurdo, con el sentido crítico y con una cosmovisión investida de seriedad propia de la modernidad. Devino con frecuencia de imitación burlesca en estrategia irónica.

Este fenómeno muestra el segundo de los temas que no quiero dejar de mencionar: la consideración de la ironía y la parodia conjuntamente, con un enfoque pragmático relacionado con la recepción, el grado de cooperación entre los miembros de la comunicación que se transforma en pacto y la provoca-

ción de un estado afectivo particular. Esta óptica encuentra que tanto ironía como parodia funcionan como discursos dobles: "la ironía opera a un nivel microscópico (semántico) de la misma manera que la parodia a un nivel macroscópico (textual). Donde la ironía excluye la univocalidad semántica la parodia excluye la unitextualidad estructural" Esta autora maneja el concepto de *ethos* entendido como un estado afectivo suscitado en el receptor por un mensaje particular y cuya cualidad específica varía en función de cierto número de parámetros, entre ellos el destinatario mismo".¹²

La ironía ha sido estudiada en los últimos años a la luz de la teoría de los actos de habla. Se estudian los actos irónicos como productores de una fuerza afectiva surgida de la combinación de los actos elocutorios y perlocutorios. Los efectos perlocutorios de un acto irónico residen primariamente en que la audiencia se da cuenta de que el que habla no significa exactamente lo que dice y en tal caso puede intentar averiguar lo que quiso decir.

Un arte detenido y rudimentario

Veamos ahora qué nos aporta en particular el texto "Pierre Menard: autor del Quijote". El intento y la convicción del inquietante escritor de reproducir exactamente un texto pero sin plagiarlo es una verdadera utopía, reverso de aquella que sustenta la posibilidad de escribir un texto exactamente diferente de otros, de decir "lo no dicho": "No quería componer otro Quijote -lo cual es fácil- sino el Quijote Inútil agregar que no encaró una transcripción mecánica del original, no se proponía copiarlo. Su admirable ambición era producir nuevas páginas que coincidieran palabra por

palabra y línea por línea con las de Miguel de Cervantes"¹². Pero no es sólo la escritura la operación que se pretende cambiar o modificar su estatus posible: en el acto de Menard se involucra necesariamente una nueva manera de leer. Leer el Quijote como si lo hubiera escrito Menard y reconocer en él el estilo de este es desalojar esas palabras de su contexto natural, forzarlas a dejar oír a través de ellas otra voz: "Confesaré que suelo imaginar que la terminé y que leo el Quijote -todo el Quijote- como si lo hubiera pensado Menard Noches pasadas al hojear el capítulo XXVI -no ensayado nunca por él- reconocí el estilo de nuestro amigo y como su voz en esta frase excepcional..." (pp.447)

Este tipo de lectura, se proclama, puede provocar renovaciones insospechadas ya que es de "aplicación infinita" y nos permite pensar de un modo nuevo la literatura preexistente -"leer *La Odisea* como si fuera posterior a *La Eneida*"-. (pp. 450) Escribe Borges: "Menard (acaso sin quererlo) ha enriquecido mediante una técnica nueva el arte detenido y rudimentario de la lectura: la técnica del anacronismo deliberado y de las atribuciones erróneas. Esta técnica puebla de aventuras los libros más calmosos". (pp. 450)

Entre los textos que inspiraron la empresa se cita: "Uno de esos libros parasitarios que sitúan a Cristo en un bulevar, a Hamlet en la Cannebiere o a Don Quijote en Wall Street". Respecto de "esos" libros que mezclan, alteran y reproducen deformando, Menard toma distancia: "Como todo hombre de buen gusto Menard abominaba de esos carnavales inútiles, solo aptos -decía- para ocasionar el plebeyo placer del anacronismo". Pese a todo, el adjetivo "parasitario" y el juicio crítico puesto en boca de Menard constituyen una contradicción res-

pecto del supremo mérito que se le atribuye: "El texto de Cervantes y el de Menard son verbalmente idénticos pero el segundo es casi infinitamente más rico. [Más ambiguo dirán sus detractores, pero la ambigüedad es una riqueza]". Además, constituye una sentencia irónica en un texto cuyo enunciador se vale de la mezcla y la reinscripción para configurar el cuerpo del texto. La justificación y explicación de la empresa de Menard se realiza mediante la acumulación de distintos tipos de discursos: a) un catálogo-archivo, b) una carta de Menard, c) cantidad de menciones de autores literarios y d) fragmentos de la novela de Cervantes. De su modalidad para escribir se anota: "Multiplicó los borradores; corrigió tenazmente y desgarró miles de páginas manuscritas..."

Parodiar, escribir y producir

Acaso no se diferencie demasiado Pierre Menard de todo aquel que pretenda ponerse a escribir, de todo aquel que debe edificar su libertad a partir de un código ya dado y que sabe que debe trabajar con elementos que tienen una misión precisa en la comunidad a la que pertenecen.¹³ Borges al subvertir la utopía de la originalidad desoculta la condición frágil, precaria, del acto de escribir, mediante el cual supuestamente algunos aspiran a "diferenciarse", a decir lo antes nunca dicho, a aportar una absoluta novedad.

En la escritura, la singularidad y lo intransferible están presentes de un modo paradójico: su peculiar aptitud reside en la posibilidad de rehacerse y recrear los significados. Vale la pena detenerse brevemente en dos citas de otros textos del autor: "Ignoro los detalles de la aventura; cuando me sean revelados he de rectificar y ampliar estas páginas" ("El muerto") y "Carlyle obser-

vó que la historia universal es un infinito libro sagrado que todos los hombres escriben y leen y tratan de entender y en el que también los escriben" ("Magias parciales del Quijote").¹⁴

Cabe acotar que los estudios de la subjetividad desde el psicoanálisis enfatizaron que la manifestación del pensamiento a través del lenguaje implica que aquel no puede salirse de las estructuras que la lengua le impone. Esto no supone la rigidez, ni la dependencia léxica o formal, sino que, desde la condición de humanización, no es posible quedar por fuera del campo del lenguaje. Este se sitúa como el instrumento que sirve para enunciar la subjetividad y sus saberes, utilizando un código construido y comparado socialmente.

En esta línea, el marco de un contrapunto de ficción en "Borges y yo" (El Hacedor, 1960) es propicio para la confrontación de un Yo con su alter ego. "Borges y yo" enlaza la temática de la serie autor-obra-sujeto. El acto de producción creativa transforma al hombre que lo produce. Aparece como un momento de deseo logrado pero, a la vez, como un momento de expropiación de la propia palabra, de exilio de sí mismo: "Nada me cuesta confesar que ha logrado ciertas páginas válidas, pero esas páginas no me pueden salvar, quizá porque lo bueno ya no es de nadie, ni siquiera del otro, sino del lenguaje y la tradición."

Las hipótesis iniciales acerca de la plasticidad de la parodia como modalidad expresiva han conseguido develar el estatuto de una entidad que se sitúa en el nudo -apretado si los hay- de la relación constitución subjetiva/singularidad-recepción /producción del lenguaje. Así, el camino recorrido nos condujo al encuentro del concepto de parodia

como:

a) recuperación no ingenua de textos de otros;

b) provocación de efectos: humorísticos, hostiles, cómplices, críticos;

c) simulacro de invención y

d) escritura que es una lectura que exige a su vez otra como condición de posibilidad.

En síntesis, la parodia se despliega como una actividad flexible que desacraliza las normas, acentúa la ambigüedad del lenguaje y evoca afectos irreverentes. Un instrumento apto a la hora de aprender sobre el lenguaje.

Notas

1 Biblioteca de las escuelas francesas de Atenas y de Roma, Ediciones de Boccard, Paris, 1966.

2 Alianza Editorial, Madrid, 1983.

3 Barlovento Editora, Buenos Aires, 1977. Cap. 2

4 *Avanguardia e tradizione*; Bari, Dédalo, 1968.

5 *Ibidem*.

6 *Estetique et Theorie du Roman*; Gallimard, Paris, 1978.

7 *La Poetique de Dostoievsky*; Ed. Du Seuil, París, 1970.

8 *Ibidem*. Pag. 249

9 *Ídem*. Supra, pag. 248

10 *La Cultura Popular en la Edad Media y el Renacimiento*; Barral Editores, Barcelona, 1971

11 Hutcheon, L: "Ironie, Satire et Parodie" en *Poetique* N° 46, 1986

12 *Obras Completas*; Emecé, Buenos Aires, 1985

13 Pezzoni, Enrique: *El Texto y sus Voces*; Sudamericana, Buenos Aires, 1986



La lectura en la formación de traductores

Paula Galdeano*



La lectura es una actividad lingüística compleja que se descompone en actividades cognitivas y lingüísticas que hay que tener muy en cuenta si queremos ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades para reconstruir el sentido de los textos.



La práctica docente en el nivel terciario tiene características específicas que la diferencian de la docencia en otros niveles. Uno de estos rasgos específicos es el de el tipo de seguimiento que el docente hace sobre el aprendizaje de los alumnos: a diferencia del trabajo en el nivel universitario, por ejemplo, en el que el estudiante suele ser más autónomo, en el nivel terciario el docente establece una interacción constante con sus alumnos, orientando los aprendizajes, adaptando las actividades a sus necesi-

dades concretas y a sus dificultades, replanteando los conceptos mal adquiridos. Pero esta atención personalizada no lo iguala al trabajo con niveles previos (el secundario o el primario, el de la educación general básica o el polimodal): el docente debe mantener un alto nivel de exigencia en el rendimiento, debe cumplir con el contenido del programa previsto y no puede ocuparse de reponer saberes que los estudiantes deberían tener ya consolidados.

Esta doble modalidad (seguimiento personalizado del proceso

de aprendizaje de los alumnos y cumplimiento estricto del programa previsto) suele poner al docente en una encrucijada de difícil solución que se hace especialmente evidente cuando se trabaja sobre la comprensión de la lectura. En tiempos en los que la producción de conocimiento es cada vez más veloz y focalizada, resulta evidente que el trabajo del docente no puede reducirse a la transmisión de contenidos específicos sino que debe apuntar a preparar a los estudiantes para que puedan manejar complejos cuerpos de información de un modo activo, en un nivel superior al de la recitación de datos, y enseñarles a resolver problemas recurriendo a variadas fuentes de información. Para aprender, es necesario saber cómo utilizar el lenguaje para aprender, cómo usarlo para participar como individuo en la situación de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la lectura y la escritura se convierten en prácticas centrales de toda experiencia educativa. Pero, ¿cómo se hace para desarrollar las competencias lectoras de los alumnos en el nivel terciario?

La lectura es una actividad lingüística compleja que se descompone en actividades cognitivas y lingüísticas que hay que tener muy en cuenta si queremos ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades para reconstruir el sentido de los textos. Los docentes solemos ser muy conscientes de cuáles son las dificultades que muestran los alumnos cuando deben resolver una actividad basada en la comprensión: tendencia a una lectura que no se

aparta de la "superficie" del texto, atada a palabras y enunciados que no pueden ser reformulados ni ampliados para explicitar implícitos relevantes para la interpretación más completa del texto; tendencia a una lectura descontextualizada que no da cuenta de la posición adoptada por el enunciador, su visión de mundo, los contextos de producción de ese texto; tendencia a no distinguir entre diferentes voces representadas en el texto; tendencia a asimilar las estrategias de producción del autor a las del propio lector.

Pero esta precisión en el diagnóstico, en general, no se corresponde con una batería de recursos que permita resolver el problema. Muchos docentes solemos sentirnos desarmados ante las carencias de nuestros alumnos en este sentido y frente a la magnitud del trabajo que significa resolverlo. ¿Cómo solucionar en una materia las consecuencias de experiencias previas tales como una formación deficiente, una enciclopedia reducida, mínima prácticas de lectura?

La lectura en la formación del traductor

Esta situación se hace más compleja cuando, además, se trata de formar traductores: la tarea de un traductor consiste, básicamente, en percibir el sentido de un texto y representarlo en otra lengua. Exige una reformulación a partir de una interpretación, y es muy importante que entre un paso y otro no se pierda el sentido del texto, ni se agreguen sentidos nuevos. La tra-



El traductor habrá de ser, entonces, un lector sensible, agudo, perceptivo. Debe ser consciente de las estrategias de lectura que se ponen en juego a la hora de leer el texto que debe traducir y capaz de sistematizarlas de modo de poder chequear si es posible activarlas de un modo similar sobre su traducción.

"Querriamos interesar al lector en nosotros mismos ya que hemos entreabierto una puerta al ensueño. Los valores de intimidad son tan absorbentes que el lector no lee ya nuestro cuarto: vuelve a ver el suyo."

Gaston Bachelard, *La poética del espacio*

ducción es el resultado de la comprensión del texto por parte del traductor, quien debe lograr que el texto traducido produzca sobre el lector el mismo efecto que el texto original.

El traductor habrá de ser, entonces, un lector sensible, agudo, perceptivo. Debe ser consciente de las estrategias de lectura que se ponen en juego a la hora de leer el texto que debe traducir y capaz de sistematizarlas de modo de poder chequear si es posible activarlas de un modo similar sobre su traducción. Es decir que no solo debe estar entrenado para leer los textos de otros sino que, además, es necesario que sepa poner una distancia respecto de su propia producción y pueda evaluarla en función del texto de origen, separándose de gustos y estilos personales.

La formación de traductores implica un saber específico, orien-

tado hacia la práctica, en una interrelación constante entre la lectura y la escritura. El traductor debe apropiarse del texto, comprender plenamente los sentidos que por él circulan. Su tarea consiste en trabajar con el sistema léxico gramatical para que el texto diga lo que quiere decir. Deberá tener el dominio pleno de las variedades de lengua y los tipos discursivos que convienen a cada situación, y descubrir cuáles son las opciones que, en bloque, distinguen a un autor, a un grupo social, etcétera; entender las funciones que cumple el texto y descubrir cuáles son los rasgos estilísticos que lo caracterizan.

Parece necesario, entonces, que, durante su formación, el traductor se entrene en el trabajo sobre textos que le resulten un desafío y lo obliguen a desarrollar estrategias de lectura complejas.

El ensayo

Sin duda, el ensayo es, entre los textos de tipo argumentativo, uno de los géneros más importantes. Su lectura y análisis pone en juego complejas competencias de lectura: se trata no solo de comprender la información del texto sino también de descubrir su orientación argumentativa y entender los otros discursos o textos con los que discute.

La experiencia como docente de alumnos de nivel terciario me ha demostrado su dificultad para leer y para producir textos argumentativos y, particularmente, ensayos. Comprender la estructura lógica de un texto, reponer los implícitos, entender cada texto como una unidad de sentido, descubrir los elementos que producen esa unidad son prácticas fundamentales en las que los alumnos no suelen tener buen desempeño.



Para desarrollar las competencias de lectura y escritura de textos argumentativos de distinta complejidad es necesario desmontar y cotejar los mecanismos de construcción de los discursos, reconocer las variadas formas de presencia de un sujeto en su enunciado y buscar un lenguaje compartido con el lector. Para decodificar un texto argumentativo, el lector deberá evaluar la veracidad de determinadas aseveraciones, su solidez lógica y poder sostener, a su vez, argumentos en contra e hipótesis alternativas: es decir, pensar de un modo crítico.

Según Mirian Álvarez (*Tipos de escritos II: exposición y argumentación*), los principales rasgos definidores del ensayo se desprenden de: su estructura libre. No avanza de forma lógica; asociaciones y digresiones pueden motivar un cambio de dirección, una interrupción en el camino trazado y, en consecuencia, la introducción de nuevos temas; se utilizan con frecuencia citas que ponen de relieve la conexión con una tradición legitimada por el paso del tiempo, a la vez que se proyectan con una nueva dimensión; es frecuente la utilización de la estructura deductiva, dada la búsqueda de brevedad que todo ensayista persigue; hay variedad temática; tiene carácter subjetivo. El enfoque personal condiciona el tono con que se interpreta el mundo, la vida, la naturaleza, los seres humanos. El autor permite al lector entrar en su mundo; le permite observar cómo se enfrenta a determinadas cuestiones. Esta es la razón por la que en este tipo de escritos predomina tanto la perspectiva o punto de vista que asume el autor: el tema tratado queda mediatizado por su enfoque personal, a veces original. Como consecuencia se plantea una relación de fuerzas entre lo individual y lo social, objeto del ensayo.

A ellos debe sumarse el de la extensión: la experiencia me ha demostrado que los alumnos suelen tener un mejor desempeño en textos breves, especialmente cuando se trata de textos periodísticos (editoriales, artículos de opinión), ya que les resulta más fácil descubrir en ellos la organización textual, la secuencia argumentativa, las constantes de estilo, etcétera. El ensayo, en cambio, resulta un desafío en tanto que exige que toda hipótesis parcial sea confrontada con todo el texto.

Todos estos rasgos hacen del ensayo un tipo de texto ideal para el trabajo con la lectura comprensiva en el nivel terciario en general y, especialmente, en la formación del traductor ya que este tipo de texto exige obliga al lector a enfrentarse a esa tensión entre lo individual y lo social que, desde una perspectiva actual, podemos definir como *el estilo*.

La concepción clásica de estilo ve en él a la personalidad del autor. Desde esta perspectiva, el estilo se ve como diferencia, lo que puede conducir a la idea de desvío con respecto a una norma. Una concepción más moderna propone entender el estilo mediante propiedades lingüísticas, aludiendo, por ejemplo, a la connotación, a la subjetividad, a la expresividad. El estilo así entendido no es un desvío sino una constante que se sostiene a lo largo de un texto y no depende del talento personal sino de las opciones que, en bloque, un autor elige para su texto en función del tema, de los destinatarios, del tipo de texto, etcétera.

La tensión entre lo individual y lo social, la fuerte presencia del enunciador en el texto, hacen del ensayo un tipo de texto muy productivo para trabajar con el estilo. En la práctica docente, el estilo puede ser el último eslabón en la secuencia de trabajos sobre la com-

prensión de la lectura.

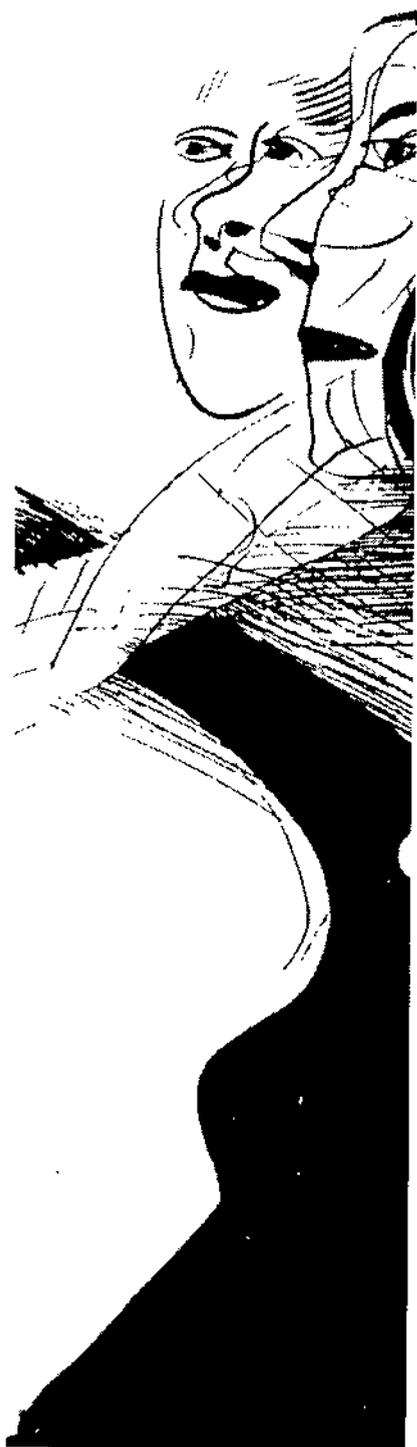
El trabajo sobre los textos

Hemos definido hasta aquí la perspectiva desde la cual parece apropiado trabajar con la lectura en el nivel terciario en general, y en la formación de traductores en particular. Hemos propuesto un tipo de texto que, por su complejidad, resulta todo un desafío para trabajar con la lectura desde esa perspectiva. En este marco, sigue quedando sin resolver nuestro interrogante inicial: ¿cómo abordar el trabajo con la lectura de ensayos en la clase? ¿cómo se hace para desarrollar las competencias lectoras de los alumnos?

Gracias a los aportes de la pragmática (disciplina que se dedica al estudio de la lengua en uso y analiza los factores que intervienen en una situación de comunicación y las claves para que la comunicación sea exitosa) y la sociolingüística (disciplina que estudia la diversidad lingüística en relación con la diferencia social -el grupo de edad, de educación, de red social, de sexo-, el cambio lingüístico, los tipos o géneros de discurso) tenemos hoy en día un variada gama de categorías que pueden resultar el punto de partida para el abordaje de un texto argumentativo.

Sabemos que un texto es el resultado de una combinación de factores tales como la situación en que se produce el discurso, el efecto que se busca producir, el tema, la posición del hablante, la imagen que este tiene de su destinatario, etcétera. Será necesario, entonces, que, para hacer una lectura comprensiva del texto y poder sacar conclusiones acerca del estilo, se definan primero los siguientes parámetros:

El contexto se define a partir del



conocimiento compartido. El contexto, en el momento de la construcción de un texto escrito, lo delimita su emisor. Se configura a partir de lo que él sabe sobre ese tema, sumado a lo que sabe que su receptor conoce al respecto; a esto se =añade aquel grado de conocimiento que le atribuye al lector (aunque este pueda desconocerlo) más el conocimiento que resulta que éste tiene, pero que el emisor no se lo da por supuesto. Una tarea que resulta muy útil para el trabajo sobre este parámetro es pedir a los alumnos que revisen cuál es la información que se espera del destinatario del texto y luego revisen si ellos, como lectores, cuentan efectivamente con esos saberes. En el caso de que no los posean, pedirles que averigüen cuáles serían las fuentes a las que acudirían para obtenerlos.

El tipo de texto se define a partir de la forma de construcción del texto y el tipo de contenido transmitido. La caracterización deberá tener en cuenta, además, las expectativas del lector respecto de esa tipología y la forma dominante en circulación que funcionaría como modelo de cada tipo en particular. Si se trabaja con el ensayo, el alumno deberá conocer las características de este tipo de texto y tendrá que revisar cómo están representadas en ese texto en particular.

La situación. Una vez definidos los dos parámetros anteriores, el estudiante deberá definir las condiciones comunitativas, no lingüísticas, ni directamente relacionadas con el conocimiento, que afectan al intercambio. En este campo se incluyen las condiciones de entorno que afectan a la interacción, tales como la naturaleza de los interlocutores y la relación existente entre ellos, el tipo de canal utilizado, la situación

psico y sociolingüística de la interacción, etcétera. En el caso del ensayo, es fácil trabajar en la clase con información que puede extraerse del paratexto, de las reseñas publicadas acerca del ensayo en cuestión, un perfil de su autor, la revisión de otros títulos del mismo autor o de otros títulos de la colección a la que pertenece el ensayo o de la editorial en la que fue publicado, etcétera.

Una vez resuelta esta tarea, se puede iniciar un trabajo de comprensión de lectura más detallado que, a su vez, permitirá definir las características de estilo. Este trabajo podrá organizarse desde un nivel más global, que apunte a la comprensión de los sentidos, a un nivel más microestructural, que permita sacar conclusiones acerca del estilo. Mi propuesta para trabajar de este modo es una secuencia organizada con los siguientes ejes: *el ordenamiento de la información:* (un primer abordaje mediante el cual se pueda reconstruir un mapa del contenido del texto y el modo como aparecen encadenados los argumentos; *la conexión:* entendiéndolo, desde la perspectiva de Ducrot, que un conector aparece como una palabra que articula dos enunciados al mismo tiempo que pone en evidencia la orientación dada a esos enunciados; *el trabajo sobre la conexión* permitirá analizar la intención argumentativa global del texto) *los elementos de cohesión:* (para leer el texto como una unidad de sentido se buscará descubrir los elementos que producen esa unidad; *la modalidad:* (en esta instancia se buscará descubrir de qué modo el enunciador aparece o desaparece de su enunciado y cuáles son las estrategias lingüísticas de que se vale para indicar su mayor o menor grado de compromiso con lo que dice,

las marcas de lecto y registro: (el trabajo en este campo permitirá que el alumno afine su percepción de los fenómenos lingüísticos y aprenda a descubrir los rasgos distintivos de cada variedad; este análisis completará la descripción inicial respecto de la situación y el contexto).

Si bien es esta secuencia exige un trabajo lento, que no siempre da los mismos resultados y depende mucho del compromiso con la tarea de cada grupo, en mi experiencia docente, el trabajo desde esta perspectiva ha sido el camino más productivo para acercarse a los objetivos de que los estudiantes desarrollen sus competencias en la lectura, el análisis y la producción de textos; sean capaces de manejar las herramientas del español para tomar decisiones sobre sus textos; puedan justificar esas decisiones; amplíen su "enciclopedia" y descubran las fuentes a las que deben acudir cuando un texto les presenta dificultades que no logran resolver con sus saberes previos.

Bibliografía

- Alvarez, Mirian. *Tipos de escritos II: exposición y argumentación*. Madrid, Arco Libros, 1995.
- Anscombe, Jean Claude y Ducrot, Oswald: *La argumentación en la lengua*. Madrid, Editorial Gredos. 1994
- Bouton, Charles: *La lingüística aplicada*. México, Fondo de Cultura Económica, 1978.
- Bustos Gisbert, José M.: *Construcción de textos en español*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1996.
- Dorronzoro, María Ignacia (Universidad Nacional de Luján). "Les processus cognitifs dans la lecture de textes de specialite en langue etrangere". *Revue de la S.A.P.F.S.U.*, Anno XIII, junio noviembre 1995
- Filippini, Ana María; Partemi, Raquel y Stay de Aguilera, Silvia (Universidad Nacional de Cuyo). "Quand la langue ne suffit pas...". *Revue de la S.A.P.F.S.U.*, Año XVI, junio-noviembre 1998.

Garrido Medina, Joaquín: *Estilo y texto en la lengua*. Madrid, Gredos, 1997.

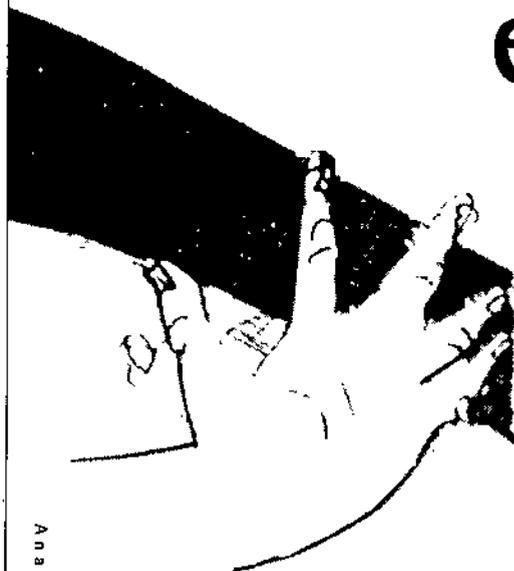
Negrin, Marta G.. "El discurso argumentativo: de la teoría lingüística a la enseñanza". *Rosal: Revista de la sociedad argentina de lingüística*. Año 2000.





Estrategias globales en los procesos de lectura

Marta Inza*



*Es necesario
flexibilizar me-
diante procesos
metacognitivos
los conociemien-
tos previos que
el lector trae.*



La profusión de trabajos de investigación centrados según enfoques diversos en la problemática de la lecto-comprensión¹ indican el interés en la indagación del proceso lector así como una preocupación creciente respecto de las dificultades que evidencian los estudiantes como lectores noveles al enfrentarse con la lectura y la producción de textos.

Si bien el origen de nuestro compromiso con el tema surge de nuestra tarea en investigación y docencia en los niveles iniciales de

la Universidad², para la nivelación de competencias de lectura y producción de textos académicos, consideramos que las proyecciones de la temática específica que nos ocupa aquí exceden ese ámbito. La indagación sobre la incidencia de las estrategias globales -noción que definiremos más adelante- implicadas en la lecto-comprensión resulta de interés para las experiencias con lectores noveles, que deben acceder a diferentes tipos de texto: desde ensayos teóricos hasta obras literarias, abordajes propios de nuestra materia en el Instituto,

Textos Hispanoamericanos. Nuestra hipótesis parte de considerar como especialmente relevantes esas estrategias globales de lectura en relación con la interpretación textual en general.

La noción de "estrategia global" es un derivado del modelo propuesto por Teun van Dijk en 1980. En sus reconocidas conferencias³, van Dijk abre un campo importante en el sentido de proponer nociones que por su operatividad (macroestructura, superestructura, macrorreglas) se han vuelto ampliamente difundidas y aplicadas en el campo del análisis textual. Más adelante, y con un sesgo interactivo, el modelo de van Dijk-Kintsch (1983)⁴ supone que los procesos de identificación de palabras, acceso a sus significados y análisis sintáctico son procesos ascendentes (*bottom-up*) que actúan al mismo tiempo que los procesos descendentes (*top-down*). Estos son denominados por los autores como estrategias esquemáticas "que organizan el contenido macroestructural de un discurso en nuestra cultura. Son macrosintaxis para el significado global."

¿En qué consisten estas estrategias esquemáticas? Están basadas en factores tales como los paratextos, las macroestructuras, los esquemas que estructuran el texto, así como opiniones, creencias, actitudes, intereses, conocimiento del mundo y objetivos del lector.⁵ Estas estrategias interactivas son muy importantes porque generalmente un proceso superior será el que decida con respecto al significado particular a codificar en base al contexto mucho antes de que se completen los análisis de nivel in-

ferior (Kintsch, 1977, Marslen-Wilson y Welsh, 1978 (citados en Kintsch)).⁶

A fin de ilustrar el panorama de las líneas de trabajo actuales, y que establecen conexiones con el modelo descrito, dos vertientes aparecen como dominantes: la perspectiva interaccionista (Marro 1992) que "sesga la relación autor-texto-lector al considerar al autor y al lector como actores sociales de una relación donde el evento texto no interviene significativamente". Y los modelos de procesamiento cognitivo que "reconocen las relaciones entre el texto, el autor y el lector en términos de representación semántica, superestructura textual, conocimiento previos y esquemas de control o propósitos del lector y huellas del autor en el texto."

Otro abordaje de interés es el de Cazden (1981) para quien el mal lector con una sobredependencia en el proceso descendente, toma desde un principio una decisión sobre el tema general de que trata el texto e ignora todos aquellos detalles que puedan ir en contra de su hipótesis, es decir, los asimilan a sus esquemas (ver nota 5). Otros lectores están conscientes de las contradicciones, pero aún así persisten en lo que se ha dado en llamar "hipótesis fija". Por lo tanto, aconseja incrementar el conocimiento de arriba hacia abajo (*top-down*), es decir, flexibilizar mediante procesos metacognitivos⁷ los conocimientos previos que el lector trae. Otro elemento a tener en cuenta es que deben ser consideradas las dificultades que las incompetencias a nivel local pueden producir en relación con los procesos ascendentes.

Ana Eckel • Detalle



"Atención pido al silencio. Y silencio a la atención..."

José Hernández, *Martín Fierro*

En este contexto, nos interesa proponer como marco teórico de interés los progresivos modelos que van Dijk-Kintsch han venido desarrollando. Antes de abocarse a los procesos de comprensión lectora, estos autores (1983)⁹ consideran la comprensión discursiva como estratégica, es decir, que pone en juego estrategias discursivas a menudo inconscientes y automáticas que se usan para formar representaciones de niveles múltiples que implican esa comprensión. Es una teoría estructuralista, dinámica, que atiende a la implementación *on line* de nociones como las de macroestructura, superestructura y coherencia local y global del texto. En sus palabras "se trata de la decodificación de proposiciones organizadas en unidades mayores sobre la base de alguna estructura de conocimiento para formar una base textual (textual base)⁹ coherente. A partir de esta se construye una macroestructura que representa su información

esencial. Juegan un rol importante no sólo el conocimiento de quien comprende sino sus creencias y propósitos. Paralelamente a esta base textual jerarquizada, se elabora un modelo de situación¹⁰ (*situational model*) a partir del horizonte de saber del receptor con la información derivada del texto en cuestión.

Así el producto final de la comprensión es un registro de procesamiento de múltiples niveles que incluye huellas mnémicas del *input* lingüístico del significado del texto tanto en el nivel local como global, y del efecto del texto en el horizonte de saber del que comprende."

Es importante resaltar algunos items. En primer lugar, el hecho de que la macroestructura a partir de la reducción de la información permite la organización eficiente y económica de esa información. En general, los buenos títulos condensan la macroestructura y ha sido comprobado¹¹ que permiten usar y desambiguar el conocimiento, y

que sin título es muy difícil comprender porque el lector no puede interpretar como familiar la situación que le plantea el texto. En palabras de van Dijk "la comprensión global resulta importante no sólo para la organización de la información de todo el texto en la memoria, sino también para la posibilidad de interpretaciones de las conexiones lineales y otras relaciones de coherencia entre las proposiciones de la base textual."

Otra cuestión es que, respecto de las macroestructuras, lo que más importa de acuerdo con indagaciones psicológicas, según van Dijk-Kintsch (1983), son los factores cruciales "como el conocimiento general, lo que incluye conocimiento sociocultural del evento". Este tipo de estrategia global rige las estrategias locales, de modo que la competencia macroestructural (que en el caso de nuestra investigación incluye reconocimiento de hipótesis y argumentos, estructura



Ana Eckel • Detalle

argumentativa canónica propia de las ciencias exactas, y organizaciones más lábiles desplegadas por las ciencias sociales y humanas, pero ya influidas por una tendencia a la estructura clásica que se está generalizando) se vuelve una finalidad prioritaria en las prácticas con los lectores noveles.

Para los autores, "comprender tiene que ver con la evaluación de la base textual, no sólo con respecto de la coherencia local o global sino con el correspondiente modelo situacional. Que las estrategias esquemáticas promuevan estas evaluaciones las coloca en un lugar de privilegio en relación con las estrategias locales, en lectores que las manejan con un nivel aceptable de competencia, y que incluso promoverían esas competencias a partir de su situación dominante".

Luego de constatar la efectividad del género *abstract*, a partir del trabajo de investigación citado, en su uso didáctico como puesta en texto de la comprensión textual, nos interesó indagar las posibilidades de las estrategias globales en general, teniendo en cuenta que el *abstract* ponía en juego las más útiles para la descripción de un texto al que se ha interpretado con competencia. Para ver la incidencia en las producciones resuntivas de los alumnos de acuerdo con el uso de ayudas asociadas con dos tipos de estrategias, globales y locales, en alumnos con dominio relativo (son alumnos de nivel secundario, con una frecuentación pobre de textos argumentativos, tanto de modo personal como en la educación formal) se procedió a implementar una prueba con las siguientes características. Se trató de una nota de opinión de divulgación científica ("La clonación de embriones humanos" del diario *La Nación*) de la que se solicitó la redacción de un resumen de no más de 15 renglones.

Se dividió en dos una población de 140 alumnos cursantes de 5º. año de acuerdo con dos ayudas en la consigna: una indicaba que se trataba de una nota de opinión, es decir, un texto argumentativo cuya hipótesis fue señalada en el texto. El otro grupo sólo fue provisto de un glosario de las palabras poco frequentadas, constatándose que no hubo preguntas sobre significados, que normalmente son muy habituales.

Los resultados fueron notables. La evaluación consistió en registrar solamente la capacidad de condensación de la información pertinente en relación con el tipo textual y el género, es decir con la intencionalidad del artículo. Es decir, no se computabilizaron errores locales (de léxico, normativa, cohesión, etc.). En el caso de los textos en los que fue explicitado el género, el tipo textual y la intención del artículo (sostener una hipótesis, noción conocida por los alumnos) el 67,3 por ciento alcanzaron un nivel desde muy bueno a aceptable. En el caso en el que sólo se proveyó del glosario, los resúmenes resultaron extremadamente deficientes: el 71 por ciento no pudo relevar información relevante, aparecieron zonas desbalanceadas respecto de las intenciones de la nota. Es de notar, que en ambos grupos aparecen comentarios asociados (e incluso información inexistente en el texto) que evidenciaban ideas previas, circulantes en la sociedad respecto del fenómeno de la clonación, a pesar de que claramente se les advirtió que no debían incluir opiniones personales (ver nota 5).

Más allá de prevenciones respecto de la población encuestada (la edad, el conocimiento de mundo, su mayor o menor frecuentación del género y del tipo textual propuesto, por ejemplo), estos resultados permitirían inferir que la

promoción y el manejo de las estrategias globales aparecen como facilitadores de las capacidades comprensivas textuales y que la dificultad léxica no incidiría de manera especialmente relevante.

Este trabajo, por otra parte, nos compromete en la expansión de una línea que entendemos como prometedora. Sólo hemos mencionado brevemente su contacto con otros tipos textuales y discursivos, tales como el literario. Pero ello no significa que no veamos -lo hemos comprobado en los diferentes niveles educativos en los que trabajamos- la productividad significativa, la relevancia de los abordajes totalizadores en el trabajo interpretativo de las obras literarias y también de los textos críticos y teóricos con que se las vincula. En este último caso no es menor la importancia de investigar sobre la complejidad de su acceso por parte de lectores que se asoman por primera vez a la especificidad disciplinar. Qué elementos inciden en las dificultades y cuáles en los facilitadores para la interpretación. Nos interesaría, por ejemplo, indagar en futuras hipótesis asociadas con la noción de estrategias globales en este sentido. Qué clase de respuestas teóricas podrían dar respecto de los procesos interactivos desplegados en la lectura literaria; cómo los sentidos posibles de una obra se conectan con las actitudes y representaciones del lector, cuáles serían sustentables y cuáles no, a partir del conocimiento del mundo, de las series literarias o extraliterarias; cómo se tramarian las relaciones entre los sentidos globales y las expresiones locales.

N o t a s

1 Entre otros podemos citar a van Dijk, T.; Kintsch, W. *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York, Academic Press, 1983;

Kintsch, W. *Comprehension. A paradigm for cognition*. Nueva York, Cambridge University Press, 1998; Kintsch, W. *Comprehension. A paradigm for cognition*. Nueva York, Cambridge University Press, 1998; Fayol, Michel. "La compréhension lors de la lecture: un bilan provisoire e quelques questions" en Lecocq (ed.) *La lecture. Processus, apprentissage, troubles*. Paris, Presses Universitaires de Lille, 1992; Gombert, J. E. *Le développement métalinguistique*. Paris, PUF; Arnoux, E. (y equipo). "El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior" en *Adquisición de la escritura*. Rosario, Ediciones Juglaría, 1996; Ferreira, Emilia y Gómez Palacio, Margarita (comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI, 2000.

2 Nuestra investigación se liga con la actividad docente en los talleres de lecto-escritura del Curso de Aprestamiento Universitario de la UNGS a partir de 1995, continuada hasta hoy en la materia Taller de Lecto-Escritura del Primer Ciclo Universitario, centrada en el abordaje del artículo académico como texto expositivo-argumentativo. Una investigación sobre el abstract (El género abstract como integrador de las competencias lectoras, en coautoría con los profesores Martina López Casanova y Dante Peralta, para el área La lectura y la escritura de géneros académicos del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento) nos abrió a nuestro interés actual en la relevancia de las estrategias globales para la comprensión lectora.

3 van Dijk, Teun. *Estructuras y funciones del discurso*. México, Siglo XXI, 1980.

4 van Dijk, T.; Kintsch, W. *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York, Academic Press, 1983.

5 En relación con las actitudes del lector: di Stefano, Mariana; Pereira, Cecilia. "Representaciones sociales en el proceso de lectura" en *Signo y seña*, No 8, Diciembre de 1997; y de las mismas autoras, "La incidencia de los valores dominantes en el proceso de lectura". Artículo en prensa en Actas del IV Congreso de las Américas re lecto-escritura. CPAL, Lima

6 Kintsch, W. *Comprehension. A paradigm for cognition*. Nueva York, Cambridge University Press, 1998;

7 Al respecto, ver Bollini, Rosana. "Relación entre el conocimiento metalingüístico y las prác-

ticas de lectura y escritura" Tesina dirigida por la Dra. Guiomar Ciapuscio.

8 van Dijk, T.; Kintsch, W. *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York, Academic Press, 1983. Los autores proponen como base textual los elementos o relaciones en la representación mental que tienen directa correspondencia con los elementos del texto. Respecto de la macroestructura se entiende como un significado conceptual global (tanto semántico como pragmático), a menudo único (o como marcos o guiones estereotipados) Sus funciones principales son las que reducen e integran información. Se obtienen a partir de las macrorreglas (supresión, generalización, construcción) que operan resuntivamente hasta lograr la macro que es la expresión más sintética del tema o asunto del texto. En el caso de los textos argumentativos, según los autores, la macroestructura expresa las premisas y la conclusión del texto. Y, agregamos, según nuestra experiencia, siempre que

esas premisas y esa conclusión incluyan la hipótesis sostenida por el texto, es decir, que la macro deberá evidenciar la operación global que el texto despliega. Es importante ver que para esta teoría es inaceptable un texto como conjunto de secuencias sin macroestructura (Antecedente Bartlett, 1932, Parel, 1959)

9 La traducción es nuestra.

10 El modelo situacional (situational model) es "una situación descriptiva que el que comprende construye sobre la base de un texto más su conocimiento y experiencia previa".

11 Kintsch, W. *Comprehension. A paradigm for cognition*. New York, Cambridge University Press, 1998



Ana Eckel • Detalle

Entre "lenguas": la caligrafía del pasaje

Gabriela Iraolagoitia*

"Si, cerrado a nuestro lenguaje, no escuchas nuestras razones, a falta de voz, hablamos con gestos bárbaros..."
Esquilo, *Agamenón*.



La maravilla lingüística que se transcribe a continuación fue suscitada a un alumno de primer año del Nivel Medio durante una prueba de Latín. Decidí "tomarla" (aunque ostensiblemente no era un machete), para efectivizar una amenaza previa: confiscaría todo escrito sospechoso o "ajeno" a la situación de examen. Sic:

(1) "El Paleolítico inferior fue unos de los primeros Paleolíticos.

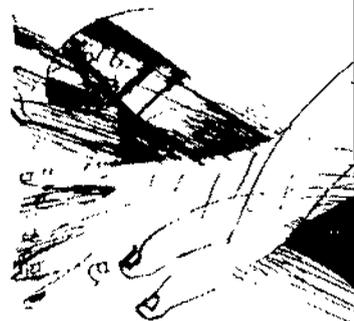
Su evolución no fue muy escasa. Llegó a desarrollar mentón."

Como cabe imaginar, mi primer pensamiento fue un tanto desmoralizante: "¿Qué hago yo pretendiendo que este pequeño ejemplar de "paleolítico" apruebe un examen de Latín?" La situación contenía una incongruencia perturbadora. Recordé por un momento el horror de Mansilla frente al oxímoron siniestro encarnado en la hijita de Mariano Rosas, vestida para su

bautismo con botitas de potro, de cuero de gato, y con la ropa europea, de brocado y encajes, robada por los indios a la Virgen de la Villa de la Paz.

Notemos que, a pesar de la exuberancia de su contra-normatividad, el texto no es ilegible (ni "anormal"), y lo que permite su lectura es precisamente el conjunto de huellas (descifrables) que se muestran, a través de las normas (atravesándolas), como síntomas de su proceso de producción.

In absentia, las asociaciones paradigmáticas parecen libradas al puro encadenamiento sonoro de significantes; pero los géneros discursivos académicos (el examen y la clase de historia) han conseguido modelar la conformación de campos semánticos que "organizan", a su modo, el enunciado. El sintagma "Paleolítico inferior" supo remitir al educando a un sistema clasificatorio convencional (aristotélico: género - diferencia específica). El mismo no fue asociado con



Si siempre se escribe sobre otra escritura previa y "yo" se desplaza en una historia de prácticas significantes que funciona como presupuesto, la lectura será el ámbito privilegiado en cuyos intersticios el sujeto tratará de aparecer, reconociéndose a sí mismo.

cualquier par N.M.D. (lo que ya hubiera sido un efecto importante de la norma) sino, mucho más sutilmente, con otra categoría "científica", pertinente en relación con un campo semántico que la "clase" había determinado como universo discursivo. ¿*Pithecanthropus erectus*? Seguramente. La P mayúscula parece imprimir, más que los resabios de un respeto por la norma ortográfica, la autoridad de la palabra del Saber, el atisbo de un recuerdo cuya importancia se magnifica. Puede observarse, asimismo, la tilde cuidadosa del primer "Paleolítico" que revela una mirada detenida por un instante en la consigna: intento básico de adecuación (que inmediatamente se olvida, *calamo currente*).

Las tildes de "evolución" y "mentón" dicen claramente la automatización de una norma incorporada. (Nuestro *corpus* es demasiado reducido para prever los alcances de esta automatización. No sabemos si se trata de un modelo "fónico" o "gráfico". ¿Escribirá "canón" o "evoluciones"? No podemos preverlo, pero la corrección de la ortografía general contrasta, de todos modos, con los problemas sintácticos.)

La concordancia de "unos" con el término de su propio modificador sugiere una sintaxis prospectiva, atenta al rema. Más difícil resulta interpretar "Su evolución no fue muy escasa": la posibilidad de la doble negación es reconocida y, atendiendo al sema 'negatividad' de "escasa", éste parece reforzarse con el adverbio "no".¹

Caso extremo, si los hay, aunque en absoluto "perdido". No hay afasia, tampoco un saber "comunicable" [el autor de nuestra obra "poética" no tiene la menor idea de qué refiere el sintagma "Paleolítico inferior"]: cuando leímos, nuestra operación no consistió precisamente en "decodificar" los signos, sino

observarlos en conjunto e interpretarlos como síntomas. Casi anáforas gestuales.

Pero, en la medida en que los "niños" crecen (y la escuela opera), las producciones son mucho más complejas. Y también los "errores" y su "corrección":

(2) "Se improvisó (...) un corte de luz y comencé a descender (...) con mi encendedor que, al calentarse, debía detenerme a esperar a que se enfriara para seguir bajando..." (tercer año).

La reconstrucción del texto "normal" es posible para cualquier lector: "Imprevisiblemente / De modo imprevisto / De improviso / tuvo lugar / ocurrió / un corte de luz y, entonces, comencé a bajar las escaleras con mi encendedor / a descender con mi (endebte) encendedor / que, al calentarse, me obligaba a detenerme para esperar que se enfriara y, así, poder seguir descendiendo / bajando / ...encendedor. Pero, cuando éste se calentaba, yo debía detenerme..."

Primer problema: no sólo no hay una única reconstrucción posible, sino que —segundo problema—, en la "corrección", se dejan de lado efectos expresivos y connotaciones inherentes al "texto fuente". "Se improvisó" remite a 'teatralidad', a 'prontitud', a 'acción repentina realizada sin preparación alguna', connotaciones que se pierden en las variantes sugeridas. El "descender con el encendedor", ¿debe descartarse como sonsonete, o recuperarse como aliteración? ¿No remitiría la misma cadena fónica, por otra parte, a los dedos entre los que el *En/c/En/Dedo/r* se encuentra y que se quemán como consecuencia inmediata (de la metonimia)? ¿Debo rescatar por su valor posicional al sujeto "yo" que debe dete-

nerse, o al encendedor cuyo calor obliga a realizar la acción?

Como escrito en otra lengua, el genotexto exige traducción, con toda la complejidad que entraña este proceso.

No se trata meramente de propugnar una "pedagogía del error", como receta doméstica, que aniquile los puntos conflictivos luego de determinar la "anormalidad". Si el divorcio entre lengua hablada y lengua escrita es tan pronunciado que empezamos a enfrentarnos a una verdadera situación de "diglosia", ese conflicto (ideológico) entre normas resurgirá en toda escritura y toda lectura. Cuando el significante logra articularse mediante las reglas lógicas de una predicación, instaura una unidad entre sujeto y lenguaje, y no sólo lo hará —como quiere Kristeva— frente a la heterogeneidad del proceso semiótico pulsional, sino frente a las otras posibilidades significantes: lenguas o variedades de lengua. El sujeto se dice en su acto predicativo como sujeto social.

Sin embargo, en la lectura y en la escritura siempre parece manifestarse un gesto irreductible al lenguaje propiamente verbal. No me refiero con ello a los componentes no verbales explícitos, gráficos o icónicos, que se manifiestan como un sistema codificado de comunicación paralelo y secundario (en nuestra cultura), sino al conjunto de ademanes que pueden catalizarse en el texto como síntomas: huellas del proceso de enunciación, que lo constituyen y que, por tanto, pueden hacerse legibles; huellas, en este caso, de esa "travesía" de los signos como proceso semiótico (pulsional), pero también de la operatividad sobre los signos como condición (material) de producción.

Aún reconociendo la necesidad del modelo lingüístico comunicacional para una aproximación a es-

tas prácticas, su aceptación implica revisar la noción misma de lenguaje, comprendido ya no como comunicación, sino como producción (del sujeto: proceso por el que el individuo se dice como sujeto social).

La presuposición de la lectura

Si siempre se escribe sobre otra escritura previa y "yo" se desplaza en una historia de prácticas significantes que funciona como presupuesto, la lectura será el ámbito privilegiado en cuyos intersticios el sujeto tratará de aparecer, reconociéndose a sí mismo. La escuela incorpora, a través de ella, la tradición de esas prácticas como memoria "personal". Así, variedades lingüísticas y/o registros pueden imbricarse transgresivamente, sin que la escritura logre domesticar su irreductibilidad. Cabalgando sobre el muro de la Antítesis -como señala Barthes para el narrador de "Sarrasine"- la transgresión puede no tener por el momento nada de catastrófico; sin embargo, su escándalo es inmediatamente detectable:

(3)"Su carácter no deja nada que desear, por ser, en un sentido, bruto y por estar absuelto de tacto."

O bien:

(4)"El autor menciona esas palabras por su poca condolencia, ternura y festejo."

O bien:

(5)"Ese día terminaría lamentable y legumbre."

[Copié los tres ejemplos anteriores como "curiosidades" durante la corrección de exámenes de ingreso al Buenos Aires y Carlos Pellegrini: los "aspirantes" habían leído *El Capitán Veneno* de Alarcón.]

Más tarde, la escuela opera, y las operaciones intertextuales son aceptadas y adoptadas como procedimientos "lícitos":

(6)"Un enviado ha llegado para destruir el Orden Eterno de la Ley'. Repitió esta frase un par de veces y reconstruyó lo que había leído sobre El Orden: se trataba de tres hijas de Zeus y Temis, llamadas Eirene, Eunomia y Diké. (...) Lo pudo asociar con las hermanas Vicario ya que Irene estaba trabajando en el proyecto de paz, Eugenia trabajaba como directora y su prioridad era la disciplina, y Deiki era abogada..." (tercer año).

La reconstrucción del "detective", referida en estilo indirecto, se convierte en reconstrucción del narrador, que no hace más que reproducir la propia reconstrucción de las "autoras", que habían buscado un "argumento" para su cuento policial entre las páginas del *Diccionario de mitología griega y romana* de Pierre Grimal, sin lograr que las distintas fuentes "cuajaran". Y tenían que hacer explícita su lectura porque su "recorrido", y no la motivación compositiva, era el responsable de la fragua de elementos disímiles y arbitrarios.

Sin embargo, el procedimiento intertextual que da fin al episodio es muy diferente:

(7)"...Las ideas se fueron organizando en su cabeza hasta que se



Ana Eckel • Detalle

"Basta la simple lectura de la lista de ejecutados en San Martín para comprender que el gobierno no tenía la menor idea de quiénes eran sus víctimas." Rodolfo Walsh, *Operación Masacre*



aclaró todo. Afuera el cielo se oscureció completamente, otro día había nacido."

Mi primera reacción al corregir fue subrayar un error de coherencia, pero creí distinguir cierto "ritmo" conocido. Obligada a repetir los pasos del detective del cuento, me vi forzada a reconstruir "otra" lectura, y busqué, y releí: "Era el amanecer. El reloj del comedor acababa de dar las seis de la tarde."

El cuento de Carpentier del cual provenía este fragmento ("Viaje a la semilla") había sido sugerido en la consigna del trabajo como modelo formal posible². Las autoras descartaron este modelo estructural, pero rescataron otro procedimiento utilizado, en el mismo texto, para problematizar la relación del tiempo de la historia con el tiempo del relato. Un guiño, para el que yo —exclusivamente— me convertía en destinatario implícito. La consigna había sido "literalmente" respetada.

Finalmente, otros alumnos lograron la perfusión pretendida, sin discontinuidad, sin necesidad de explicitación. Más aún: sin necesidad de que las "fuentes" fueran percibidas para la comprensión del propio texto:

(8)"Augusto fue muy alto y muy delgado. Encandilaron durante un tiempo su condición de líder natural (desperdiciada en la dedicación al estudio científico), el brillo de sus ironías, su respeto púrpura, y el dorado de su pelo en ondas (...). Pero ocurrió que en un momento el flujo de su sangre enfermó, y le partió cada deseo de seguir conociendo los mecanismos del planeta, porque conoció todo todo todo..." (tercer año).

Cada "anormalidad" del fragmento anterior (uso del pretérito perfecto simple en la secuencia descriptiva, aparente desorganización conceptual de los núcleos del sujeto de la segunda oración, leísmo,

mezcla de variedades lingüísticas, alternancia de diversos paradigmas científicos como modelo de verosimilitud y triple repetición sin los signos de puntuación convencionales) está avalada o "autorizada" por lecturas grupales previas a la realización del trabajo. Sin embargo, no hay alusión, ni plagio, porque el propio texto encuentra en su principio constructivo la matriz "devoradora" que permite su recuperación y resignificación interna³.

Mediante un mecanismo muy similar (incorporación fagocitante del "otro" texto), algunas "producciones" contrastan de modo particular con los primeros ejemplos analizados (1 y 2). Frente a esos casos (inaceptables) donde (1) el conflicto de normas se pone dramáticamente en escena para construir —frente a una carencia de saberes— un andamiaje ciego que rompe con la afasia del emisor (que de otro modo no podría "responder") o (2) el conflicto de normas insta un intento comuni-

cativo mediante una sumisión incompleta a las prácticas significantes dominantes, surgen otros enunciados complejos en los que no hay "error" ni "estigmatización social" posible, pero que suponen la contradicción de normas para su decodificación plena:

(9) "...Hacia allí nos dirigimos..."

El texto tiene un narrador singular en primera persona; parece haberse deslizado un plural mayestático. Pero, de inmediato, se resignifica: "..., mi ira y yo."

Y, entonces, más adelante, la voz narrativa puede agregar: "...Yo permanecí parado en medio de la habitación y fue mi ira la que dio un paso al frente, porque pensó, y por suerte lo hizo, que yo no iba a reaccionar. Y así, sin vacilar, tomó la navaja que yo siempre llevaba, ya que hombre prevenido vale por dos, y la clavó en su estómago..." (tercer año).

La doble condición del sujeto agente / paciente entra en juego con el desdoblamiento del sujeto de la enunciación / sujeto del enunciado y su condena paradójica a la cohabitación de una antítesis; y se condensa, paródicamente, en una figura gnómica autorrepresentativa del procedimiento ("hombre prevenido..."), logrando que las rupturas (posibles) de la cohesión se perciban como necesidad interna de la trama: su motivación es compositiva. Pero es en la comparación con el "otro texto" (posible, *cfr.* 2) donde recobran su función estética.

O bien:

(10) "Calló la noche y, con ella, el silencio" (tercer año).

El texto inscribe la posibilidad del "error" y la resignifica: la convierte en figura retórica, sólo perci-

bible en tanto sea percibida la doble norma que la conforma: *Haz un signo*.⁴

La escritura caligráfica oriental y su enseñanza pueden presentar un modelo interesante, si no para nuestra metodología didáctica, al menos para nuestra comprensión del problema. El discípulo, durante mucho tiempo, sólo aprende a "reproducir" caracteres: trazos precisos cuya regularidad radica no sólo en el modo en que el pincel se apoya, se desliza y abandona el papel, sino -ante todo- en su secuencialidad y en los movimientos (invisibles) que debe realizar en el aire. En la escritura del buen calígrafo, los "ideogramas" pueden volverse casi "irreconocibles" para un ojo no suficientemente educado: pueden ser "deformados", emotivamente, por la personalidad del artista y sus necesidades expresivas. Pero serán legibles en tanto su mano respete ese orden y esa regularidad "invisible" que permitirán "reconstruir" el ideograma a partir de las huellas de tinta en el papel. A su modo, un calígrafo "traduce" los textos que copia, porque se apropia de ellos: inscribiendo, en la reproducción, su propia lectura.

Esa "traducción", como toda traducción, puede encerrar un gesto (perverso) que poco tiene que ver con la legibilidad: un goce estético (en cierta manera kantiano: de la pura forma), que no radica en el objeto (ni texto fuente ni meta), sino en el acto mismo de transformación. Ni lectura, ni escritura: "pasaje". Ese gesto, sin embargo, que -como el ademán del calígrafo oriental- puede realizarse en el aire, en el movimiento que describe la mano (o el cuerpo) antes de apoyar el pincel, deja inevitablemente rastros más o menos evidentes: rasgos que aparecen en "cursiva" o en el desarrollo del trazo mismo: forman parte de sus condiciones de produc-

ción. En cierta manera, cuando esto ocurre, ese desplazamiento (del propio sujeto) puede convertirse en modelo (táctico) de toda lectura y de toda escritura.

Entre ambas, parece desarrollarse (siempre) un recorrido en que el sujeto (de aprendizaje, de conocimiento) quiere o puede perderse. Borrarse, pasar desapercibido, o en todo caso, reaparecer triunfante en el resultado (texto meta o escritura), aniquilando las luchas de la producción (o de la lectura). En esta trampa, puede aparecer la figura del docente como un interventor: controla rigurosamente la confección del laberinto de los trazos, atiborra al alumno de los textos que constituirán (ideológicamente) su competencia y su universo, corrige su adecuación y sentido final: encamina el destino de la correcta escritura, estructurando, como se debe, sus palabras. Por último, puede -desde las reglas y las convenciones-, colocar frente a los rastros un espejo que devuelva las máscaras como rostros (intervención casi chamánica): su propia letra.

Quizás logremos nuestro objetivo cuando una escritura (ajena) sea capaz de traducirnos en las palabras del otro (ademán del lector), o cuando la lectura nos permita inscribir sobre las palabras del otro, como en un palimpsesto, la construcción de nuestra identidad (ademán del escritor). O cuando un gesto caligráfico (e interpretativo) convierta el otro texto, la otra voz, en escritura propia (ademán del traductor).

Supongamos que X es un correcto lector, y escritor (y, por añadidura, buen "dibujante", intérprete). Cierta día, X decide aprender caligrafía japonesa. Intenta comprender los trazos, antes que los mismos ideogramas; el ademán (ideológico) de una escritura (o pintura) como modo de concepción del mundo. (Su profesora de caligrafía

-hay que aclarar- intuye de algún modo su propósito y le pregunta, cada clase, en un castellano levemente correcto: "¿Ya es japonés?"). Finalmente X cree haber entendido, y escribe tres *kanjis*: máscara, cara, llevar. Traduce -*mutatis mutandi*- a Descartes: "*Larvatus prodeo*". Pero se refiere a la luna.⁵

N o t a s

1 He de aclarar que otro comentario, al margen, merecería la "corrección" de la profesora que encerró con un círculo "primeros Paleolíticos", antes de declarar un rotundo: "Mal". Pero no es el momento de hacerlo. Tampoco sería adecuado sonreír frente al "Llego", que irrumpe como si la primera persona hubiera querido identificarse, simbióticamente, con su objeto de reflexión.

2 En él, el eje temporal del narrador -eje del argumento- invierte el eje temporal de los personajes -eje de la trama-; esto es: el cuento está contado "de atrás hacia delante", pero los personajes tienen una percepción normal de los hechos.

3 ¿Se trata de leer para escribir o de escribir para leer? Las consecuencias (didácticas) de la retroalimentación de lectura y escritura pueden ser inesperadas. Leo en segundo año un cuento policial excelente, realizado por una alumna de tercero, escrito "en clave numérica": su estructura manifiesta se organiza alrededor del número 13; su estructura oculta, alrededor de la duplicación. Los chicos captan este (doble) efecto. Al año siguiente, recibo a los mismos alumnos, y leemos "La muerte y la brújula". Alguno pregunta: "¿No se parece esto al cuento...?" Intertextualidad retrospectiva; gracias a Guadalupe, Borges pudo escribir: efecto Kafka (y sus precursores).

4 E.A.Poe, "El tonel de amontillado" (trad. J.Cortázar).

5 No creo necesario aclarar que la ausencia de referencias bibliográficas se debe al intento de articulación, en todos los niveles textuales, del mismo principio constructivo que mi artículo pretende exponer (temáticamente). Si bien las alusiones a Kristeva, *Semiótica* y a Kristeva et al., *La travesía de los signos* son cuantitativamente predominantes, en mi texto, sus palabras suelen referirse a problemas diferentes a los tratados por ella (o considerados mediante otro

enfoque). Lo mismo ocurre con Barthes, *S/Z y El imperio de los signos*, o con Benjamin, *Iluminaciones 2*.

Mucho más relevante, aunque más difusa, es la presencia de Voloshinov, *Marxismo y filosofía del lenguaje*, pero también la de Mansilla, *Entre-nos y Una excursión a los indios ranqueles*, así como la del cuento (completo) de Poe, "El tonel de amontillado" y no sólo del fragmento citado. (El signo de Montresor dice "la verdad", a su modo, de forma tal que no puede ser leído, en el momento de su enunciación, ni por Fortunato, ni por el lector empírico).

Remarco -algo arbitrariamente- que la traducción que utilicé en este último caso es la de Cortázar, porque creo oír en ella una resonancia del verso de D.Thomas elegido como epigrafe de "El perseguidor": *Make me a mask*.

La cita de Descartes pertenece a una obra juvenil; puede encontrarse en E.Garin, *Descartes*, Barcelona, Crítica, 1989.





La intensa experiencia de leer

Claudia Ceraso*

Por lo demás, la literatura no es otra cosa que un sueño dirigido.
J. L. Borges, *El informe de Brodie*.



El concepto de literatura parece caracterizarse por las dificultades que plantea el esbozo de una definición. Distintos autores y corrientes de la literatura han tratado, a lo largo de la historia de la producción literaria, de definir, o más precisamente, de establecer si es posible identificar aquellos rasgos distintivos que designan lo más elemental en lo que llamamos obra literaria. ¿Existe algo que podamos denominar la esencia de la literatura? Podríamos aventurarnos y decir que todos estarían de

acuerdo en calificarla de arte pero, ¿arte de qué?

Abordar posibles definiciones nos presenta nuevos interrogantes, si existe, por ejemplo, una manera determinada de entender qué es la literatura. Podemos referirnos a un concepto estático que dé cuenta del estado, la forma, el uso particular del lenguaje, o bien la estructura interna de lo literario. En este acercamiento al concepto, tomamos distancia del lector para detenernos a analizar la naturaleza de lo escrito: las obras literarias presentan una estructura particular, si-



El libro se vuelve una suerte de pasaporte a una extensión de la experiencia.

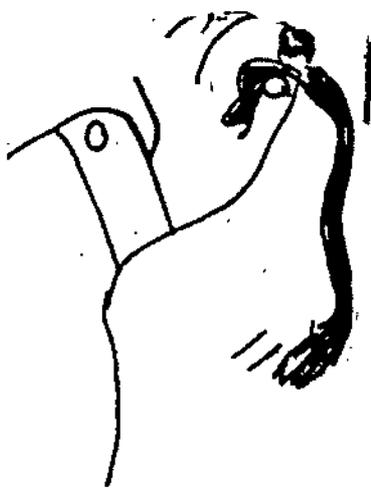
Ana Eckel • Detalle

* Profesora en Inglés. Estudiante de Traductorado del Lengua Vivas

guen ciertas convenciones con respecto a la narración en sí y los autores seleccionan y ordenan las palabras en un trabajo artístico con el lenguaje: las mejores palabras en el mejor orden.

Por otro lado, podemos plantear un abordaje más dinámico y deternos en la función de la literatura, en el acto de escribir y, también, pensar en la manera particular de lectura que nos proponen algunos autores. Esta segunda posibilidad nos desplaza de un punto fijo, canónico, y nos abre el horizonte para considerar y rever escritos que parecen surgir desde los límites de un concepto formal de lo literario.

Así, pensar en la literatura nos remite a un ente con naturaleza doble: una manera estética de escribir, por un lado y, al mismo tiempo, un pacto de lectura, una propuesta para percibir lo escrito en un marco literario. En otras palabras, hay una literatura que es y otra que deviene en la lectura. Algunos autores parecen trabajar con creaciones completas en sí mismas y, aparentemente, prescindir del lector; la obra así concebida tiene todo lo literario en el texto, luego el gusto determinará el acercamiento de un determinado tipo de lector. Otros autores nos presentan sus trabajos como una



puerta entreabierta, una invitación a terminar la tarea con un esfuerzo mayor de lectura comprensiva. Ninguna obra, del mismo modo que los enunciados del discurso, termina con el punto final. Ése es, precisamente, el comienzo de la lectura, la recomposición del sentido y el punto de partida del sinfín de asociaciones e interpretaciones posibles para el lector de una época y lugar específicos. La literatura es de carácter doble: el texto es sólo una cara de la moneda, la otra es la lectura.

Pero en definitiva, ¿no deberíamos afirmar que la literatura toda es un sistema binario compuesto por texto y lectura? ¿Existe acaso literatura que jamás se haya leído? Sería como pensar en una música que sólo existiera en la partitura. La polarización del concepto que presento no pretende segmentar a la literatura en tipos, sino dar cuenta de que los escritores pueden usar los mismos ingredientes al elaborar sus obras pero luego mezclarlos en distintas proporciones según la época y el lugar en el que escriben.

La creación literaria

Desde el punto de vista del autor, el hecho literario es, sin duda, una invitación a una lectura demorada e intensa. Poco importa si lo escrito será considerado literatura (excepcional, buena o mediocre) o si se venderán muchos ejemplares. Los mejores representantes de la literatura probablemente escribieron porque sintieron que así debía ser. Literatura para el autor puede tratarse simplemente de un rótulo, una construcción que la lectura otorga para consagrar los mejores relatos, y que, a la hora de la inspiración, ejerce poca influencia sobre el placer y gusto de escribir.

Si por un momento imagináramos

que todas las historias posibles ya fueron contadas alguna vez, que ya no se puede referir una historia plenamente original y que sólo podemos combinar, emular o repetir historias, ¿para qué podría alguien querer seguir escribiendo literatura? El arte de narrar va más allá de un buen tema o argumento, sería más esencial pensar en la mirada particular de la realidad, encerrada en los mismos temas de siempre, que el autor desea proponer. Un diálogo entre los sentidos y el mundo tuvo lugar en lo íntimo de un escritor y luego, por medio del poder de conjuro de las palabras, agudiza la percepción de sus lectores. La manera de jugar el juego de trasladar, de contar y evocar sensaciones lo singulariza, le da un estilo propio y hasta un tono de voz en nuestras mentes.

Si nos ubicamos en la perspectiva del lector, con su búsqueda de placer, de conocimiento o, simplemente, de imaginación, vuelve a tener lugar un diálogo, un descubrimiento: literatura es aquello que sucede mientras leemos. Establecemos una relación con lo escrito y, a partir de allí, aceptamos la invitación del autor a seguirlo en su ficción para luego volver a uno mismo, exaltado -identificado o no- pero sin duda, enriquecido. De la mano de un buen escritor iluminamos zonas hasta ese momento oscuras; reparamos o jerarquizamos vivencias propias.

Leer literatura

La literatura nos permite adentrarnos en múltiples circunstancias y vidas. El libro se vuelve una suerte de pasaporte a una extensión de la experiencia. La literatura es una respuesta, una satisfacción de un profundo deseo de vivenciar, de ficcionalizar, de entrar en otros

mundos, tan reales y verosímiles como el propio, sólo que distintos. Este hecho parece inherente a la condición de lector. Porque leer es considerar realidades alternativas a la luz de las reglas de un mundo de ficción que se presentan coherentes y comprensibles (sin duda en un grado mayor que las reglas de nuestro mundo real). Podemos compartirlas o no, podemos, sin duda, lamentar la muerte de los héroes trágicos de Shakespeare, sin embargo, no nos oponemos a que deban morir ya que ése es el final necesario de la obra, fiel a las reglas de verosimilitud de su mundo, en una palabra: mueren para que la obra sea íntegra.

Esta posibilidad del lector de escapar a los límites de la propia experiencia dados por el sexo, el lugar y la época desde la que se vive, otorga a la literatura un valor como herramienta de concientización y análisis de la condición individual. La avidez de historias refleja la búsqueda de un sentido de la propia experiencia. Leer nos permite transitar todo el espectro de historias humanas a salvo de todo riesgo. Quizás podemos considerar si, una vez libres de nuestros temores, lo "vivido" a través de la lectura no resulta una experiencia más intensa. Podemos permitirnos la identificación con héroes épicos y admirables, sentir como propias las palabras de una heroína romántica o bien dar rienda suelta a la imaginación o el deseo y pensar los hechos en la lógica de un asesino serial (ahorrándonos el riesgo de merecer prisión perpetua).

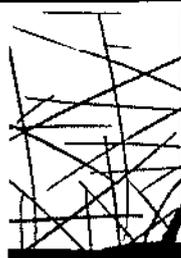
Si los escritores crean desde una zona más emancipada de sus mentes, así debe ser la lectura que les corresponda. Una lectura sin anteojeras que posibilite abrir puertas de percepción. Leer es, entonces, recorrer el camino del escritor nuevamente y otorgarle al relato una perspectiva singular, propia del aquí y ahora del lector. Libre de interpretaciones fosilizadas pero alerta a las marcas de señalización en el camino, la lectura exige un punto de partida desprejuiciado para conocer un universo con leyes más o menos libres que las propias. La intensidad de la experiencia estará vitalmente engarzada a la capacidad de vivenciar cada vez que un autor nos invite a un mundo con otras reglas del juego. Corresponde al lector contribuir con *suspension of disbelief* y leer desde algún lugar neutral entre el sueño y la vigilia. Para leer con placer, habrá que dejar que nos dirijan un poco el sueño.



Ana Eckel • Detalle

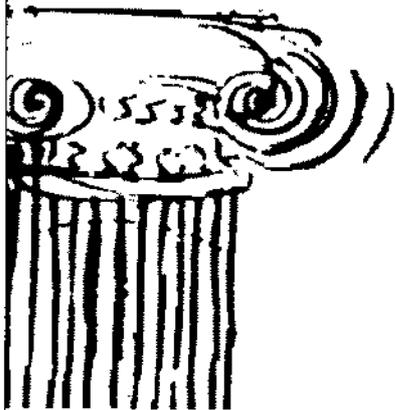
"Una vez leída la última página, el libro estaba acabado. Había que frenar la loca carrera de los ojos y de la voz que lo seguía en silencio...Entonces ¿qué es lo que pasaba? Aquel libro ¿no significaba nada más?..."

Marcel Proust, *Sobre la lectura*



Una lectura de manuales

Rosana Pasquale*
Claudia Gaiotti**



El manual es una herramienta que recubre una realidad compleja: se sitúa entre el aprendiz, sus necesidades y motivaciones de aprendizaje y el docente, sus necesidades y motivaciones de enseñanza.

Ana Eckel • Detalle



Este trabajo tiene como objetivo dar cuenta de algunas conclusiones extraídas en el marco de una "lectura" específica de algunos métodos¹ actuales destinados a la enseñanza-aprendizaje del francés lengua extranjera (FLE). Por medio de esta "lectura", llevada a cabo desde el punto de vista de la inscripción del destinatario, nos interesa, ante todo, poner en evidencia la(s) construcción(es) del (de los) destinatario(s) realizada(s) por los manuales con el fin de intentar una mirada crítica sobre la(s) misma(s).

Con este fin, hemos analizado cuatro métodos editados en Francia entre los años 1990-2000, destinados a públicos debutantes, adolescentes y adultos, que aprenden francés en contextos escolares y extra-escolares.

Marco teórico

Nuestros análisis se encuadran en la corriente epistemológica deno-

minada "semiología de inspiración bajtiniana" (Souchon, 1997; Peytard, 1995), modelo en el cual conceptos como el de "dialogismo" o el de "género discursivo" revisten una importancia fundamental.

En lo que respecta al concepto de "dialogismo", Bajtín sostiene la imposibilidad de disociar el enunciador del receptor, lo que significa que tanto el lenguaje oral como el escrito tienen una dimensión básicamente interactiva y dialógica en sentido amplio y que toda producción es, ante todo, una producción para otro(s) que "(...)se dirige siempre a alguien y que presume una respuesta, que implica siempre, al menos, a dos, el mínimo dialógico" (Bajtín, citado por Peytard, 1995).² Por otro lado, el mismo Bajtín sostiene que cualquier producción lingüística, desde el más simple de los enunciados al texto más complejo, se inscribe en un continuum formado por los enunciados que la han precedido, por los que van a seguirla y por los que las atraviesan, "las voces de los

*Profesora del Lengua Viva, del Joaquín V. González, de la U.B.A. y del UNLu.

**Profesora del Joaquín V. González, de la U.B.A.

otros": "Toda enunciación(...) es una respuesta a algo y se construye como tal. No es más que un eslabón en la cadena de los actos de habla. Toda inscripción prolonga a aquellas que la han precedido, polemiza con ellas, espera reacciones activas de comprensión, anticipa..." (Bajtín, 1977 citado por Maingueneau, 1996).³

En lo que respecta a los "géneros discursivos", Bajtín postula que "los enunciados disponen de una forma relativamente estable..." (Bajtín, citado por Peytard, 1995)⁴. Cada una de esas formas tipo de enunciados corresponde a un "género de discurso", disponible en la colectividad para su utilización. Así entonces, los géneros son "formas comunicativas adaptadas a los motivos y a las necesidades de los grupos sociales" (Bronckart, 1994)⁵, es decir, modelos sociales de comunicación acordes con las diferentes situaciones de intercambio.

En lo que respecta al lector-destinatario, Souchon (1997) sostiene: "(la instancia del sujeto-destinatario) está prevista con anterioridad, está incluida en todos los niveles del texto" y más lejos, agrega: "el lector ya está previsto por el autor, está, de alguna manera, "presente" en el texto (...) (esto significa que)... mi palabra (o lo que escribo) existe sólo en relación al "otro" cuya presencia se manifiesta en toda mi enunciación" (Souchon, 1997).⁶ Es evidente que los dichos de Souchon retoman aquellos de Eco, en los cuales se asume el carácter constitutivo del destinatario en el juego textual.

El género manual: algunas particularidades

Cuando un enunciador (en este

caso, el conceutor de un manual) decide elaborar un texto (aquí, un manual para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera), cuenta con una representación de la situación de acción de lenguaje en la cual se encuentra, en sus dimensiones contextuales y referenciales. Esto significa que es capaz de "representarse" a su(s) destinatario(s), de "reconstruir" las características materiales (físicas) de la interacción así como los parámetros del espacio y del tiempo de la situación de intercambio, de "recrear" las finalidades de la comunicación y de "recrearse" a sí mismo como enunciador. Con este bagaje de representaciones, el enunciador debe hacer frente a un intertexto es decir, a un conjunto más o menos organizado de géneros de discursos, elaborados por las generaciones precedentes e indexados a situaciones-tipo de comunicación. La primera decisión que el enunciador debe tomar es, entonces, la de elegir el género de discurso que le parezca más pertinente para llevar a cabo su acción de lenguaje tal como él se la representa.

Esta elección no es totalmente libre: las comunidades sociolingüísticas han "fabricado" el género manual para responder a la situación-tipo "enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera". El conceutor no puede sustraerse a ese mandato de su comunidad. El manual se transforma, de alguna manera, en un "género impuesto".

Por otra parte, cada género está compuesto por tipos de discursos, es decir, por segmentos en los cuales pueden identificarse un cierto número de regularidades de organización y de marcadores lingüísticos. El



enunciador se ve entonces expuesto a esos modelos, cada uno de los cuales, representa un mundo discursivo diferente. El conceutor de manual se ve confrontado a la fusión de dos tipos de discursos constitutivos del género manual: el discurso interactivo y el discurso teórico. El discurso interactivo es solidario con dos mundos específicos: el mundo "figurado", el de los personajes y los acontecimientos, y el mundo del "otro-aprendiente", cuya atención es solicitada y del cual se espera una respuesta, aunque más no sea bajo la forma de resolución de una consigna de trabajo. El discurso teórico, por su lado, busca presentar las in-

"Leer es ir al encuentro de algo que está a punto de ser y aún nadie sabe qué será" Italo Calvino

formaciones como verdades autónomas e independientes de sus circunstancias materiales de producción. Este discurso está anclado entonces, en un mundo "no figurado", el cual no convoca ni al destinatario ni al enunciador.

Así, entonces, la elección de los modelos discursivos no es más libre que la de los géneros discursivos: el conceptor, por pertenecer a una comunidad sociolingüística dada, "debe" reproducir los modelos discursivos que su comunidad le propone para un género discursivo determinado. Sin embargo, aunque la libertad del conceptor está limitada en lo que respecta al género y a los tipos de discursos en relación a una acción de lenguaje dada, esta libertad no es inexistente ya que si es verdad que el enunciador adopta un género particular con sus tipos de discursos inherentes, también es verdad que el adapta esos modelos en función de un número determinado de variables. Esta adaptación hace que cada ejemplar empírico

(cada manual), aunque conserva los rasgos esenciales del género al que pertenece, sea una construcción nueva y más o menos diferente de las que lo han precedido y de las que lo seguirán., tenga un estilo particular y propio y contribuya a la modificación permanente de los géneros.

La segunda particularidad del género manual: la que refiere a sus destinatarios. Entre ellos el destinatario "intermedio" y el destinatario "real" o "destinatario aprendiente".

El destinatario intermedio es, evidentemente, el docente. Es a él a quien hay que seducir para que el manual llegue a sus destinatarios reales, él es el que asegura el contacto entre el manual y el aprendiente. Este destinatario intermediario es una pieza clave en la relación manual-aprendiente: el manual es para él "una herramienta de enseñanza" de la lengua extranjera. Su labor es de las más importantes: si abrir un manual es abrir un universo de ficción, creado por los conceptores, la

tarea del docente es la de desmontar esta ficción, esta artificialidad, con vistas a crear una realidad que se acerque a la del estudiante ya que es sabido que cuanto más cerca esté la realidad creada por el manual de la realidad del aprendiente, mayor será la implicación de éstos en sus aprendizajes de la lengua extranjera. El trabajo de deconstrucción realizado por los docentes garantiza el nexo entre la ficción presentada por el manual y la realidad de los aprendices, en beneficio de un aprendizaje de la lengua extranjera mucho más comprometido por parte del estudiante.

En cuanto a los destinatarios reales o destinatarios-aprendientes, el manual es para ellos, "una herramienta de aprendizaje" de la lengua extranjera, un lazo entre el objeto lengua y ellos. El manual constituye para el estudiante un universo lingüístico que, junto con el profesor, moldeará sus representaciones de la lengua extranjera. Cuando se trata sobre todo de los primeros



Ana Eckel

contactos del aprendiente con la lengua extranjera, en un medio exolingüe como el nuestro, la lengua presentada por el manual se transforma en el modelo de referencia casi exclusivo para el alumno.

La tercera y última particularidad que queremos señalar se desprende de alguna manera de la distinción que acabamos de establecer entre destinatario intermediario y destinatario real y tiene que ver con el estatus de los manuales en la enseñanza de la lengua extranjera.

Parece evidente que el manual es una herramienta que recubre una realidad compleja: se sitúa entre el aprendiente, sus necesidades y motivaciones de aprendizaje y el docente, sus necesidades y motivaciones de enseñanza. Podemos, entonces, delimitar dos estatus complementarios en lo que refiere a los manuales: los manuales cuyo eje son las "necesidades de los docentes" (progresión clara y ordenada, tareas concretas y "realizables", respeto por el ritmo de la clase) y los manuales centrados sobre lo que los conceptores evalúan como "las necesidades de los aprendices" (preocupaciones comunicativas: actos de habla, competencias a desarrollar). En los primeros, el destinatario real parece ocupar un lugar periférico porque el acento está puesto sobre las actividades de clase del docente. En los segundos, el sujeto destinatario real ocupa un lugar central ya que las actividades propuestas en esos métodos apuntan a los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Habría entonces manuales que privilegian la progresión lingüístico-gramatical, los intereses didácticos de los docentes o su concepción del objeto lengua y manuales orientados hacia los destinatarios aprendientes donde lo que cuenta son las representaciones que los conceptores construyen de

sus destinatarios, de los intereses de éstos, de sus motivaciones y de sus necesidades.

Teniendo en cuenta estas consideraciones generales, presentamos a continuación algunas conclusiones surgidas de un trabajo de relevamiento que, lejos de ser exhaustivo, descansa esencialmente sobre los indicios de inscripción del sujeto destinatario identificados en la tapa, el prólogo, la puesta en página, las fotos, los dibujos, los diálogos, las consignas y los documentos auténticos de los métodos siguientes: "*Initial I*" (Clé International, 1999), "*Champion pour le Delf I*" (Clé International, 1999), "*Tempo I*" (Hatier/Didier, 1996), "*Forum I*" (Hachette, 2000). En cada caso, nos preguntamos acerca de las representaciones del/de los destinatario(s) en los cuatro métodos.

Los destinatarios en *Initial 1*

El destinatario-aprendiente parece ser un adulto o un adolescente que ha tenido contactos con el escrito porque puede reconocer el italiano, el francés, el árabe desde la primera actividad planteada por el manual. Se trata entonces de alguien escolarizado con nociones de cultura general que le permiten situar monumentos y personajes en el mundo (Cf. primeras actividades). Este manual apunta a un destinatario que podría pertenecer a un nivel socioeconómico medio que dispone de dinero para compartir con los personajes del método numerosas salidas y vacaciones que se reflejan en los diálogos.

Los autores presuponen conocimientos previos del destinatario que conciernen especialmente a los bienes culturales o monumentales. Así, Paris-Monumental, por ejemplo, omnipresente desde la primera página en un gran número de ma-

nuales, hace su aparición recién en la página 119 de este método. Aquí no parece valorizarse demasiado el patrimonio cultural (Fontainebleau, Grand Palais, Vincennes). Habría, al menos, dos explicaciones para proponer: podemos pensar, por un lado, que se trata de "algo conocido" por el destinatario, y por el otro, aludir la existencia de una correlación con las actitudes de los adolescentes que denotan, en general, una cierta indiferencia por este tipo de bienes.

En cuanto a lo que refiere al aprendizaje, el destinatario de *Initial 1* es alguien que debe ser instrumentalizado, a quien el manual debe proveer de un instrumento de comunicación, la lengua, que asume así un valor netamente funcional: la lengua sirve, entonces, para resolver problemas inmediatos.

Este método parece dirigirse a un destinatario-aprendiente no definido, no identificado. Se podría hablar de una "universalización del destinatario" en la cual la imagen de un sujeto globalizado ("passe-partout") se impone con fuerza: se trata de un modelo difuso que puede adaptarse a situaciones de enseñanza-aprendizaje muy diversas.

La identificación del destinatario con el manual está asegurada a través de la connivencia creada a partir de ciertas situaciones: el placer de no ir a la escuela (pp.13-24, público adolescente), las quejas de los adultos resumidas en la fórmula "métró, boulot, dodo" (p.70), los universos compartidos (trabajo, consumo, etc.), las situaciones cotidianas (familia, etc.).

Sin olvidar que trabajamos con un objeto empírico perteneciente al género "manual" y que las relaciones entre autor(es)-destinatario(s) remiten a la fórmula conceptor(es)-alumno(s), convicne señalar que, desde el punto de vista pedagógico,

parece que el alumno concebido por Initial I necesita ser guiado y asistido por el manual (cf. consignas, documentos auténticos).

Desde una perspectiva psicológica, el destinatario-modelo de este manual parecería ser alguien a quien no le gustan demasiado las complicaciones: el aprendizaje de la lengua extranjera no debe preocuparlo demasiado. Sólo a título de ejemplo, diremos que la prolijidad y la simplicidad de la puesta en página de este manual permiten configurarse un destinatario que debe recorrer el camino de la homogeneidad, es decir, de lo previsible y que busca, entonces, la tranquilidad.

Los destinatarios en *Champion pour le DELF 1*

Aquí tenemos un destinatario "flexible" y "en movimiento". Por un lado, es "flexible" porque se adapta a la heterogeneidad, a la diversidad, a los cambios que el método propone a través de sus tipografías y su puesta en página. Es un destinatario que parece aceptar bien las diferentes propuestas de los conceptores. Por otro lado, está "en movimiento" (tal como lo muestra la tapa del manual) en tanto es un "viajero potencial": son escasas las situaciones donde los viajes, los paseos, las visitas o las salidas están ausentes.

Este "viajero potencial" circula en una sociedad donde no hay más que "ciudadanos del mundo". De modo que para desenvolverse eficazmente, este viajero deberá conocer ciertos usos (Ej. lectura de un pasaje, platos típicos, p.66) y también estará formado en la interculturalidad. Para ello, deberá "sumergirse" en situaciones cotidianas, "implicarse" y "resolver" problemas prácticos.

Es evidente que este destinatario no aprende la lengua para quedarse

Ana Eckel • Detalle



en un lugar. La "desterritorialización" del francés parece ser bastante clara: el francés se transforma en una lengua que atraviesa y se inscribe en un proceso de globalización. El destinatario-aprendiente de esta lengua tiene preocupaciones, intereses y posibilidades de moverse. Se logra así una imagen de "destinatario-nómada" que circula permanentemente (pp. 76, 77, 78, 81, 95).

En *Champion pour le DELF 1*, se configura un destinatario que podría pertenecer a un medio "acomodado" porque las situaciones presentadas reproducen contextos donde circula el dinero (restaurantes "à la carte", viajes, tarjeta de crédito, p.75). Por otro lado, este destinatario es un fiel representante de su época ya que sus preocupaciones son las de "todo el mundo": la gimnasia, el consumo, etc. (pp.98-99). Reconocidos como verdaderos valores sociales, la salud, la silueta, el consumo (gastronomía, turismo, deporte) son entonces las constantes que buscan la identifica-

ción del destinatario.

En cuanto a la esfera pedagógica, este destinatario es doblemente activo: lo es por su movimiento y por la actitud que requiere, por ejemplo, la resolución de consignas. A partir de los documentos auténticos seleccionados y de las consignas propuestas, este destinatario está implicado en su aprendizaje como un destinatario activo, autónomo, en definitiva, creativo.

Los destinatarios en *Tempo 1*

Tempo 1 parece abordar ante todo la imagen del destinatario-intermedio: el docente. El prólogo anuncia un método innovador, muy "construido" y de fácil utilización (p.3). Un primer plano sobre las preocupaciones de los docentes que encontrarán aquí una progresión gramatical y actividades adaptadas a los ritmos de clase.

En cuanto al destinatario-final, *Tempo 1* prefigura un alumno que

necesita orden y claridad (puesta en página, cuadros), alguien que dispone de tiempo para invertir en este aprendizaje puesto que elige un método "voluntariamente lento" que integra un "principio de recurrencia" (p.3). Este destinatario, que parece menos interesado en la utilidad de la lengua, busca un espacio de aprendizaje sólido que le permite "apropiarse de lo que aprende"(p.3).

Es necesario señalar que el espacio de procedencia del manual deja sus huellas en la imagen del destinatario-aprendiente. *Tempo 1* es un método que se nutre de la trayectoria del Centro de Lingüística Aplicada de Besançon. Existen, entonces, en este medio institucional "destinatarios inmediatos" : los estudiantes del CLA de Besançon.

Alumnos debutantes que hablan diversas lenguas maternas constituyen así un público no iniciado que necesita una progresión lenta que asegure la apropiación de la lengua extranjera. Este "destinatario inmediato" se socializa a la cultura extranjera (y local) a través de los documentos auténticos (ej. Ma ville p.84). Otros indicios permiten sostener este punto de vista. La tapa del manual retoma los aspectos más tradicionales de la realidad social: la bandera como símbolo histórico, los viñedos que ilustran una de las actividades típicamente francesas y finalmente, los medios gráficos que confirman la importancia del escrito en esta sociedad.

En cuanto a la puesta en página, diremos que es más aireada, menos cargada que otras. Estas características responden sin duda a la facilidad y factibilidad propuestas por los conceptores.

En lo que refiere al aspecto propiamente pedagógico, creemos que hay en este método una tendencia a la seriación (ej. países masculinos y femeninos, p.63). Aquí, la lista per-

mite la libre circulación del lector e implica, al mismo tiempo, la elección de un itinerario personal. Estas seriaciones recurrentes remiten entonces a un destinatario autónomo que atraviesa los conocimientos según sus necesidades.

Los destinatarios en *Forum 1*

Forum 1 prefigura un destinatario-aprendiente que busca "comprender al otro". La novedad del método es que concibe un destinatario que se interesa en el otro "sin aceptar necesariamente todo" y que "quiere comunicar con otros sin perder, por ello, su personalidad" (Prólogo, p.6). Los conceptores ponen de relieve la integridad y la singularidad del destinatario quien debe estar junto a otros para compartir una experiencia sin que esto signifique renunciar a su individualidad.

Este destinatario tiene algo que decir: los autores proponen situaciones y ficciones pero esperan, también, la respuesta del destinatario. Le piden entonces participación y crean, para este propósito, situaciones de integración. No sólo se revalorizan las vivencias y las experiencias de los otros, sino que también se las integra al aprendizaje. De este modo, el destinatario posee un espacio que le pertenece, al cual no debe renunciar y que es reivindicado durante el aprendizaje de la lengua extranjera.

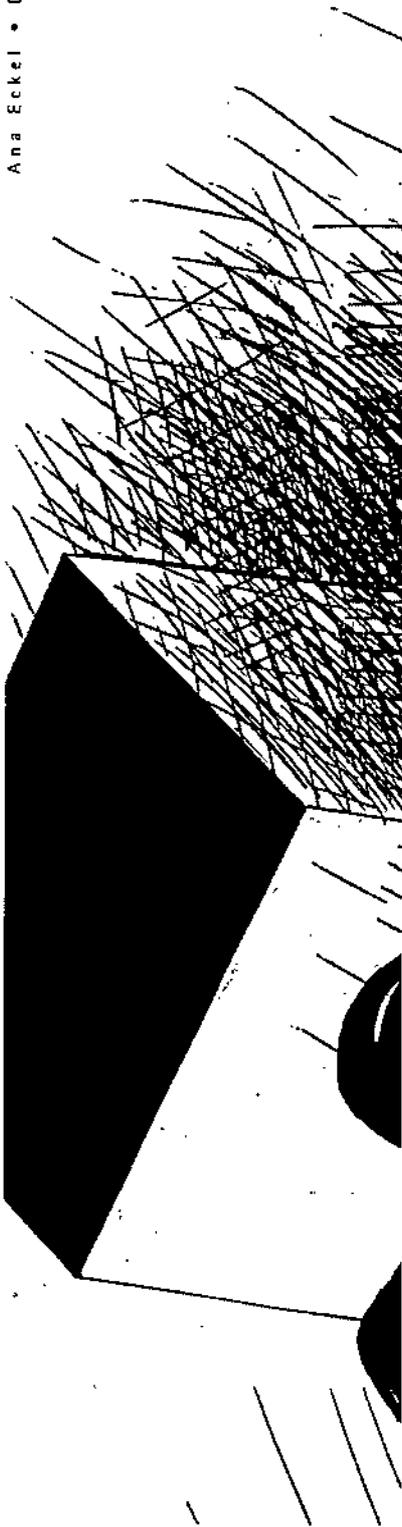
Las vivencias vehiculizadas por la lengua extranjera así como aquellas que pertenecen a la lengua materna se reconocen en una relación dialéctica: la lengua extranjera permite mirarse y mirar a los otros: esta mirada hacia sí mismo y hacia los otros despliega un movimiento de "va-et-vient" entre la cultura de origen y la cultura "del otro". Esto enriquece la situación de aprendizaje de la lengua extranjera y, en

palabras de Michel Serres, multiplica "las pertenencias" que constituyen la identidad del sujeto. En efecto, el destinatario, por la apropiación de la lengua extranjera, entra en una comunidad sociolingüística que configura el mundo de una forma determinada. Esta nueva pertenencia se agrega así a sus pertenencias anteriores (nacionalidad, lengua materna, sexo, edad...) y, de este modo, las enriquece.

Las fotos de la tapa del manual muestran un público bastante heterogéneo (una mujer negra, dos orientales) filtrado por diferentes colores que remiten a la singularidad y confirman los principios que hemos señalado: estar junto a otros sin, por ello, renunciar a la propia subjetividad.

El título del método (*Forum-Foro*) así como el sobre-título (*Au jour le jour -Día a día-//Temps libre -Tiempo libre // Tous ensemble- Todos juntos*) presuponen elementos que nos permiten, una vez más, representar el destinatario. Se trata de un aprendiz que tiene una concepción dinámica de la lengua, que busca el placer en el aprendizaje liberándose de los imperativos de utilidad y que busca experiencias compartidas lo que implica que elegirá un enfoque "multidireccional" teniendo en cuenta a los otros. Este último elemento podría relacionarse con las condiciones de producción del manual: *Forum 1* responde a un "marco europeo de referencia". Se trata de un equipo que reúne especialistas de diferentes países (Francia, España) y que fusiona la experiencia de dos universidades (Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad Paul Valéry de Montpellier).

Desde el punto de vista pedagógico, el método promueve un aprendizaje en situaciones de interacción social y, paradójicamente,



propone sólo algunas actividades centradas sobre las interacciones sociales dentro de los grupos.

Conclusiones

El trabajo de análisis y de descripción que hemos presentado ha tenido como principal propósito mostrar que el manual, en tanto género discursivo particular, elaborado por una comunidad socio-lingüística determinada para llevar a cabo actividades de formación en lengua extranjera, es susceptible de ser "leído" no sólo desde un ángulo didáctico donde cuentan elementos tales como progresión gramatical o complejidad lingüística, sino que puede, y tal vez, debe ser abordado como un discurso particular que remite a sujetos destinatarios determinados.

Por otro lado, el análisis efectuado nos lleva a considerar que la elección del manual, lejos de apuntar a los objetos de aprendizaje (la lengua: sus estructuras sintácticas, sus tiempos verbales, etc.) debería orientarse al sujeto del aprendizaje, es decir, al aprendiz de la lengua extranjera, materializando de esta manera el principio dialógico tal como lo concibió Bajtín. En efecto, la elección del método debería ser suficientemente pertinente desde el punto de vista del sujeto destinatario para permitir la implicación del mismo en la apropiación de la lengua extranjera porque cuanto más implicado esté el alumno en una situación de aprendizaje determinada, aunque sea ficticia, más podrá involucrarse provechosamente en su aprendizaje.

Finalmente, creemos que la elección del manual centrada en el destinatario le evitaría al alumno sentirse doblemente "extranjero": frente a la lengua extranjera que, por definición, no le pertenece y frente a su propio aprendizaje que le

ofrece situaciones con las cuales difícilmente se identifica. Si aceptamos que existe un destinatario para cada manual y que cada destinatario está inscripto en un método, podemos afirmar que gran parte del "desafío didáctico" consiste en resolver la dicotomía destinatario ideal/destinatario real. Una dicotomía que, en nuestra opinión, merece tener un lugar en nuestras reflexiones docentes y en las "lecturas" que hacemos de nuestras herramientas de trabajo.

Notas

- 1 Método se define aquí como "manual o conjunto pedagógico completo", según el *Diccionario de Didáctica de las Lenguas* de R. Galisson y D. Coste, 1976, Hachette, Paris. En francés en el original.
- 2 La traducción es nuestra. En francés en el original.
- 3 La traducción es nuestra. En francés en el original.
- 4 La traducción es nuestra. En francés en el original.
- 5 La traducción es nuestra. En francés en el original.
- 6 La traducción es nuestra. En francés en el original.
- 7 Expresión francesa que denota la rutina de quien va a su trabajo en un medio de transporte común (métro), trabaja (boulot) y regresa a su casa para dormir (dodo) y volver a empezar al otro día.

Los libros de la infancia*

Josefina Delgado**

Si, cerrado a nuestro lenguaje, no escuchas nuestras razones, a falta de voz, háblanos con gestos bárbaros.
Esquilo, *Agamenón*.



Leer era realmente la felicidad. Ahora me pregunto cómo conseguía los libros, porque no eran tiempo de superproducción editorial ni de librerías a cada paso. Me acuerdo de algunos que llegaron como regalos de Navidad (*Tom Sawyer*, edición de Jackson, el pequeño libro de Mozart con música para el piano, *Mujercitas* en una edición con las fotos de la película donde trabajaban June Allison, Elizabeth Taylor y Peter Laurie) o aquella vez que rompí una alcancía de barro, de aquellas redonditas con un pico encima, y con los diez pesos que había reunido corriendo, mientras me latía el corazón, a comprarme *Juvenilia*, de Miguel Cané. Pero los otros libros los compraba alguien, y probablemente el deseo era tan fuerte que pudo borrar el trámite de la propiedad.

Otros llegarían prestados, había una casa donde tenían libros, era la de mis primas, mayores que yo, y de allí podía traerme cosas tan ex-

trañas como una novela de Rómulo Gallegos, que nunca olvidaré, y que luego supe que se llamaba *Sobre la misma tierra*.

No era para chicos. Pero creo que los lectores se hacen leyendo cosas prohibidas. Porque los libros leídos en la infancia revelan algo que uno ya sabe que está, pero que no se atreve todavía a nombrar: el odio, el resentimiento, la pena, el dolor, la muerte, el desamor.

Por supuesto, la colección *Robin Hood*, de tapas amarillas, comprada sistemáticamente a medida que se iban terminando las lecturas, no siempre en orden. Porque por ejemplo leí antes *Rosa en flor* y después *Ocho primos*, con lo cual al leer por primera vez esta última ya sabía que el primo Charlie, encantador pero débil de voluntad, se moría por conducir borracho su *tilbury*. Palabra maravillosa que nunca olvidaré, aunque no tuve realmente nunca ninguna posibilidad de usarla en la vida diaria. Pero el dolor de que la autora, dueña de



Los libros leídos en la infancia revelan algo que uno ya sabe que está, pero que no se atreve todavía a nombrar: el odio, el resentimiento, la pena, el dolor, la muerte, el desamor.

los destinos de sus personajes, no pudiera impedir la muerte de Charlie, así como no pudo impedir tampoco la de la hermana Beth en *Mujercitas*, fue el mismo que sentí ante la muerte de mis propios seres queridos. Y siento todavía.

Todos los de Louise May Alcott, por supuesto, porque era lo que una chica discolá como yo, pero al mismo tiempo enamorada siempre de alguien, podía aceptar de lo convencionalmente femenino. Y el contrapeso de Salgari, con su serie de los corsarios (negro, verde, rojo, si la memoria no me traiciona) y *Los tigres de la Malasia*, un mundo nuevo y tan distinto al mío que mientras lo leía, el paisaje a mi alrededor también se transformaba.

Si tuviera que elegir entre todo lo que lei de chica escrito para chicos, pediría por favor que me dejaran tres libros, porque no podría conformarme con concentrar en uno solo la gama de sentimientos y sobre todo de deseos que me fueron armando como persona y que debo a la lectura haber podido entender. Estos tres libros son *Tom Sawyer*, *Violeta*, y *Alicia en el país de las maravillas*.

No voy a contar las historias, que seguramente ustedes conocen,



Ana Eckel • Detalle

voy a volver a dibujar las sensaciones que puedo revivir desde hoy. El ingenio de Tom me resultaba fascinante. Y sobre todo, sus trucos para salirse con la suya, como cuando consigue que otros pinten de blanco la cerca que la tía Polly le impone pintar como penitencia. Y Tom se va con la manzana que negocia porque uno de los pintores considera que la tarea bien lo vale. O cuando simula haber cosido el cuello de su camisa para que no descubran que se bañó en el río, poniendo agujas con el hilo enroscado, y se equivoca y una es blanca y otra negra y por eso lo descubren. O la maravilla de tarea para ganar el premio en la escuela dominical, canjeando los bonos que los otros habían ganado en buena ley, en una perfecta lección de que al esfuerzo se le puede oponer el ingenio. Pero claro, cuando tiene que recitar un versículo como forma de festejar su triunfo, tartamudea, vacila, el oprobio cae sobre el impositor, y felizmente lo salva el gato descolgado en una soga que se agarra de la peluca del maestro que preside la ceremonia.

Yo misma, lectora inteligente y ávida pero todavía sin experiencia de vida, no percibía en casos como éste todo lo que había detrás de esta novela. El gran escritor que fue Mark Twain, su grandiosa ironía, su capacidad de entender a sus personajes y la manera en que podía criticar a la pacata sociedad de su época. Pero donde Twain puede desplegar todo su talento es sin duda en la escena de la cueva, cuando Tom y Betsy se quedan encerrados y este peligro compartido fortalece finalmente su incipiente amor infantil. Pocas veces sentí más miedo que cuando la vela se apaga y los chicos descubren al indio Joe conversando con el padre mendigo y borracho de Huck acer-

ca de un asesinato. No me acuerdo cómo termina la novela, no voy a volver a leerla porque tengo miedo de que otra traducción me robe el gusto por algunas palabras que se incorporaron a mí a partir de su lectura. Como, por ejemplo, "cerca" en vez de "cerco". O que hayan traducido los nombres, ignorando que los nombres originales dan el clima de una historia, y sea Tomás Sawyer en vez de Tom, el indio José en vez de Joe, Isabelita en vez de Betsy, y no sabría cómo se pueden traducir los nombres de Huck y de la tía Polly.

También tengo que confesar que una vez que me apareció una verruga en un dedo tuve la tentación de conseguir un sapo muerto, frotármelo por la verruga y luego enterrarlo en el bosque a la luz de una noche de luna llena. O cortarme la verruga, frotar con sangre las dos mitades de un poroto y enterrar una también en el bosque, mientras la otra se quedaba conmigo. "La sangre tira de la verruga", dijo en aquella oportunidad Huck.

Mark Twain escribió otros libros. Se llamaba Samuel Langhorne Clemens y había nacido en 1835, en el sur de los Estados Unidos, Missouri, y se crió sobre el Mississippi. Fue impresor y periodista, condujo el ferry que atravesaba el río y fue voluntario en la caballería durante la Guerra Civil. Como reportero del *Territorial Enterprise*, en Virginia, comenzó a firmar con el seudónimo que conocemos, que era una orden que se daba cuando estaba por atracar el ferry. Conoció en California al cuentista Bree Harte, que lo convenció de que se dedicara a escribir. Sus otros libros fueron tan reveladores de su sensibilidad a las costumbres de los lugares en los que vivió como lo fue *Tom Sawyer*. La segunda parte, *Las aventuras de*

Huckleberry Finn (1884) es su obra maestra. La convicción con la que recrea la vida americana a lo largo del Mississippi antes de la guerra civil la convierten en una gran novela, y, a su autor, en uno de los precursores de William Faulkner. Pero lo que se graba para siempre en el corazón del lector es la lucha de Huck, un chico que vive de limosnas, entre el cariño fraternal que siente por el negro Jim y la certeza de que cada vez que lo ayuda a escapar en alguna de sus fechorías, está transgrediendo la ley. Esta conciencia de la transgresión lo convierte en un personaje vivo y real, con aristas, con matices.

Supé hace poco tiempo que en 1990 se encontró en Hollywood la primera mitad del manuscrito de *Huckleberry Finn*. Había en este manuscrito textos que no estaban en la edición original; en la edición revisada de 1996 aparecen estos textos.

La literatura y la conciencia del mal

Graham Grane, en un ensayo que se llama "La infancia perdida",¹ cuenta cómo se convirtió en un lector. Estaba de vacaciones, y de pronto se dio cuenta de que no necesitaba que nadie le leyera sus libros preferidos, porque podía sostener solo el continuo de un texto. Sin embargo, algo le hizo decidir que no diría nada porque entonces podía empezar la prohibición. Hasta ese momento todos los libros podían ser dejados a su alcance porque el niño Graham era analfabeto.

Entonces, en el estante de la biblioteca de su casa, todos los libros

lo esperaban. Consigue conservar su secreto y comienza a leer. No son libros terribles, libros sacrilegos, pero sí libros que no exhiben aquellos personajes platónicos, buenos hasta ser increíbles, y que por lo tanto no encarnan la vida como uno ya ha empezado a conocerla. Entonces Greene escribe: "Después de todo, un niño conoce la mayor parte del juego: sólo le falta la actitud ante el mismo. Es perfectamente consciente de la cobardía, la vergüenza, el engaño, la desilusión." Y añade: "...en la infancia todos los libros son textos de adivinación que nos hablan del futuro, y, al igual que la pitonisa que ve en las cartas un largo viaje o una muerte en el agua, influyen en nuestro futuro. (...) Cada uno era el cristal donde el niño soñaba que veía la vida en movimiento."

Hasta que llega uno que significa definitivamente el fin del paraíso: *La víbora de Milán*, y la autora es Marjorie Bowen². Este libro impresionó al joven Greene porque a través de él pudo comprender que el mal tenía un lugar en el mundo. Y por supuesto, era el centro de la literatura de verdad. De este modo el lector pudo descubrir un nuevo tema, absolutamente humano: el sentido de condena que envuelve al éxito, la sensación de que el péndulo está siempre a punto de oscilar. Este fue el primer libro que Greene lector disfrutó, porque su autora le marcó una pauta. Para seguir sus propias inolvidables palabras: "el mal perfecto que recorre el mundo por donde el bien perfecto no puede ya transitar otra vez, y sólo el péndulo garantiza que al final se hace justicia."

Yo también sentí el descubri-



"Leer rara veces evita los peligros, a no ser que la luz de la verdad ilumine al lector, enseñándole lo que tiene que buscar y lo que tiene que evitar." Petrarca



miento del mal, cuando en una novela rosa, seguramente sin ningún valor, la protagonista recibe las burlas de sus compañeras por sus ilusiones ingenuas, y piensa que son las mismas que "rompían las alas de las mariposas con sus dedos manchados de tinta".

La identificación del lector

No es necesario que el descubrimiento se haga en una obra consagrada por la eternidad. Porque la percepción del lector se va afinando, pero Greene tiene razón: comienza a despertar cuando comprueba que el mundo real y el mundo literario se comunican. Los sentimientos ocultos, las prohibiciones, los deseos inconfesados, todo eso está en el mundo y un chico lo sabe. La educación, en todo caso, domestica los sentimientos primitivos, pero la li-

teratura ayuda a elaborarlos.

Violeta también me ofreció la posibilidad de identificarme con una chica distinta a las que yo conocía. Sus padres estaban separados, los míos no, tenía doce años y sin embargo viajaba sola, yo no. Pudo comprar un auto viejo con sus ahorros y llegar hasta Méjico, más exactamente Taxco, donde descubrió que la medida el tiempo es diferente -"mañana", le contestan siempre que pide algo- y eso le muestra que hay mundos distintos a la perfección del sueño americano. *Violeta* es un libro de la posguerra, y ya en él, a pesar de ser una historia juvenil, un lector avieso distingue la opresión del imperio y la diferencia entre Latinoamérica y los Estados Unidos. También descubrí las enchiladas, que todavía me fascinan, y que no aprendí a comer con el auge del texmex sino

cuando leí este libro. Supongo que la diferencia entre esta chica y yo consistía, además, como una diferencia cultural muy grande, en que a ella nadie le enseñó a tener miedo de las cosas sino más bien a enfrentarlas, y a partir de eso Violeta vive aventuras maravillosas y gana amigos rarísimos. Yo viví con ella todas esas aventuras, y me sirvieron para ser distinta de lo que otros planearon para mí.

Pero mejor todavía es lo que le ocurre a Alicia. Alicia llega a un país maravilloso que no sabía que existía, y allí toda la lógica, pero en especial su lógica, está completamente trastocada. Los gatos se suben a los árboles, los guardias de la reina son cartas de póker y ella tiene que adivinar ciertos acertijos. Nunca pude olvidar al Gato de la Sonrisa, subido a un árbol y haciendo comentarios despectivos a

medida que los otros toman el té y su silueta se desdibuja. Y esa locura de la mesa siempre puesta con tazas limpiadas de más, y todos se corren a medida que toman una taza, muchos tés en mi vida se parecieron a ése. O la reina que dice a cada rato "¡que le corten la cabeza!". Pero el recuerdo más entrañable, y creo firmemente que la genialidad de Carroll consiste en haber interpretado los sentimientos de la adolescencia, es cuando Alicia come de las dos tortas, una que la hace crecer y otra que la achica, hasta que encuentra la medida justa para escaparse de la casita donde está encerrada. Muchas veces soñé que crecía y me achicaba, y lo cierto es que un adolescente es eso, alguien que crece y vuelve para atrás, para poder volver a crecer.

Alicia en el país de las maravillas es un libro lleno de misterio, de ambigüedades poéticas, de fantasía desbordada y a la vez encauzada en los límites de un relato coherente. Leído en inglés, la absurda poesía de algunos fragmentos sirve para iniciar al lector en la música de ciertas palabras inventadas.

Años después leí unas memorias ficticias de Alice Liddell, la chica que inspiró Alicia, y me dolió saber que Carroll había sufrido aquella fijación erótica con las niñas. Si lo hubiera sabido cuando leí *Alicia* no sé cómo me hubiera sentido. De todos modos, como diría Greene, el mal está allí aunque nadie nos diga cómo se llama. Hoy sabemos por nuestros hijos que una educación desde la verdad sirve para defenderse mejor que cazar mariposas y guardarlas, secas, en un álbum de recuerdos. Aunque nos duela que las chicas con los dedos manchados de tinta destrocen sus alas.

Lo que sí supe mientras leía *Alicia*, y realmente me sorprendió, fue que Carroll se dedicaba a las mate-

máticas. También, que como Twain, usaba un seudónimo. En realidad se llamaba Charles Lutwidge Dogson, y había nacido en Daresbury, Cheshire (como su gato), por supuesto en Inglaterra, el 27 de enero de 1832. Se educó en Oxford y enseñó allí matemáticas entre 1855 y 1881. Me sorprendió también saber que escribió varios tratados sobre el tema, uno de ellos con un título bastante literario. Se llama *Euclides y sus rivales modernos*. *Alicia en el país de las maravillas* se publicó en 1865, y su continuación, *A través del espejo*, en 1871, pero ahora se publican juntas. Escribió poemas y una novela, y murió en el mes de su cumpleaños, el 14 de enero de 1898.

Su afición por la fotografía lo hizo dedicarse un tiempo a ella, y son famosas sus fotos de los poetas Dante Gabriel Rossetti y Alfred Tennyson. A sus jóvenes amigas, que tenía muchas, les sacaba fotos y les escribía siempre cartas, que fueron publicadas en dos volúmenes en 1972. Dejó la fotografía porque las fotos de chicas desnudas le granjearon fama de perverso.

Alicia en el país de las maravillas fue escrita para Alice Liddell, la hija de Henry Liddell, decano del Christ Church College. Las ilustraciones originales son de Sir John Tenniel, y la escena del Sombrerero loco, la Liebre de marzo y Alicia sentados a la mesa del té es inolvidable. También la de la reina jugando al criquet con los flamencos como palos del juego.

Estos fueron los primeros libros que disfruté de verdad. Después vino la poesía, ya en la pubertad, cuando solamente la poesía puede decir aquello que todavía no nos atrevemos: que la vida, para seguir, nos necesita llenos de deseos. Los poemas de Bécquer, Darío, Neruo, José Asunción Silva, y la maravilla

imprudente para una chica de doce años que es el poema de Alfonsina Storni "Voy a dormir".

Quiero terminar, como Greene, a quien considero un maestro al que recientemente accedí, dejando de lado los prejuicios que indican que hay que leer lo nuevo, con este poema de A. E. Housman que se llama "Germinal". Porque la historia no se ha interrumpido:

En las antiguas sombras y crepusculos

Donde la infancia se había extraviado,

Nacieron las grandes tristezas del mundo

Y sus héroes se fraguaron.

En la niñez perdida de Judas Cristo fue traicionado.

N o t a s

* Este texto es una versión de un capítulo del libro *El bosque de los libros. Qué leer y cómo*, de Josefina Delgado, El Ateneo, Buenos Aires, 2002.

1 *La infancia perdida y otros ensayos*, "La infancia perdida", Seix Barral, Barcelona, España, 1986 (G.G., 1951)

2 Marjorie Bowen es una autora inglesa que en 1939 causó un gran revuelo al publicar sus memorias, en las que admite haber tenido una vida muy desdichada.



La continuidad de la lectura

Diálogo con Noé Jitrik



Carlos Dámaso Martínez*
con la colaboración de Claudia López**



La prestigiosa trayectoria intelectual y literaria de Noé Jitrik es ampliamente conocida en el ámbito cultural contemporáneo. Ha publicado innumerables obras de crítica y teoría literaria, poesía, narrativa, historia y política. Actualmente dirige el Instituto de Literatura Hispanoamericana, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Entre sus libros más recientes, cabe mencionar *Mares del sur* (novela) y *Los grados de la escritura* (ensayos). En junio de 2001, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, le otorgó la distinción de Doctor *Honoris Causa* y con ese motivo se celebró en Ciudad de México y Puebla el Congreso Internacional en su homenaje, denominado Universos Discursivos. Conversar sobre su experiencia como lector y escritor, así como entablar un diálogo en torno a sus ideas y con-

ceptos más teóricos con respecto a la lectura, fue la intención de esta entrevista que se realizó en su departamento de Buenos Aires.

-Para empezar podrías quizá contar cuándo te iniciaste como lector, algo así como tu autobiografía de lector. Yo recuerdo haberte escuchado narrar una anécdota sobre tus primeras lecturas, que se relacionaba con tu primera maestra.

-Siempre hay un comienzo, siempre hay un primer momento en toda historia personal y en toda historia literaria y también en la lectura. En mi caso se vincula más bien con una historia de la escritura y sale de algo que me gusta siempre contar, que lo recuperé hace un tiempo, y que consiste más o menos en lo siguiente: mi resistencia inicial en la escuela primaria a

* Narrador y ensayista

112 ** Poeta y Profesora del Lengua Vivas

aprender a escribir. No le veía ningún sentido a lo que se estaba haciendo en la escuela, los palotes y todo eso que se enseñaba antes a escribir. Pasaron dos o tres semanas de escuela y yo estaba completamente al margen de todo, era una especie de niño salvaje, resistente. Un día la maestra que estaba ahí creo que me tocó en el hombro y entonces inmediatamente quedé cautivado por ella. Lo único que quería era que me tocara y entonces aprendí a leer y a escribir en instantes, prácticamente. De tal manera que, si las clases empezaron en el mes de marzo, en el mes de julio yo estaba ya leyendo novelas.

La primera novela que leí fue *La cabaña del tío Tom*, y a partir de ahí durante toda mi infancia iba a la biblioteca del pueblo y sacaba esos grandes novelones que eran los novelones que todo el mundo había leído y que, obviamente, eran apasionantes. Antes de los nueve años yo ya había leído *Los tres mosqueteros*. A Salgari, que todo el mundo gusta citar, creo que lo leí un poco después.

—¿Eran ediciones abreviadas?

—No, eran ediciones rústicas, populares. Había una editorial que se llamaba *El molino* que publicaba eso y que era lo que estaba en la biblioteca del pueblo. El primer libro que leí fue *La cabaña del tío Tom* y el segundo no recuerdo, pero en fin. Tal vez fue la serie de Alejandro Dumas y Julio Verne. Otros libros más en el breve tiempo de los seis a los ocho o nueve años. Luego, un lapsus, hasta que llegué a Buenos Aires.

—¿En qué pueblo vivías?

—Ribera, provincia de Buenos Aires, partido de Adolfo Alsina, limítrofe con La Pampa. Bien, te decía que cuando llegué a Buenos Aires en el año treinta y siete hubo una interrupción, un corte que duró un tiempo considerable. Sin embargo, cuando apenas llegué, en la calle Triunvirato, o sea lo que hoy es Corrientes, después de Ángel Gallardo, había pegado en las paredes, sí en las paredes y en los árboles, unos papeletos que decían: *Estreno de Pan Criollo, de César Tiempo*. Una obra de teatro de César Tiempo y yo ignoraba quién era César Tiempo. En mi pueblo no había teatro ni nada por el estilo, así que esa imagen me quedó muy grabada, quiere decir, que yo sin haber empezado a leer, ya leía. La reposición del universo de la lectura fue bastante más tarde como a los catorce, quince años, y fue gracias a que mi hermano, que se había quedado en el pueblo y se había robado de la bi-

lioteca una especie de antología de Rubén Darío de cuentos y poemas, no era *Azul*, estrictamente, sino algunos cuentos y poemas de *Azul* y me la trajo a mí. Incluso nos tomamos el trabajo de cortarle el sello de la biblioteca, para ocultar el robo. Bueno, esa lectura de Rubén Darío fue como una iniciación en la lectura porque por alguna extraña razón eso me sedujo de inmediato, a punto tal que ahí, aprovechando que en ese momento estaba detrás de una chica que por supuesto ni siquiera me miraba, empecé a borrar algunos versos, algunos poemas y seguí haciéndolo a partir de ese momento.

—Y esos primeros libros ¿estaban en la biblioteca de Ribera?

—En la misma biblioteca, sí. La historia del primer libro leído se completa con una aventura que para mí tiene cierta significación, cierto relieve, y es que yo me fui del pueblo en el año 37 y la primera vez que regresé fue en el 95, o sea 58 años después. Con unos amigos que habían vivido también allí, decidimos hacer juntos una expedición al pueblo y visitar la biblioteca, que encontramos muy transformada, muy cambiada. Se había hecho una biblioteca grande y, cuando empecé a mirar en el catálogo y en las fichas, me di cuenta de que no estaba ese libro. Le pregunté después a la empleada y ella me dijo: "lo que pasa es que tenemos una sección infantil." Busqué en la sección infantil y estaba el mismo ejemplar que yo había leído, es decir que cerca de 58 años después volví a tocar el mismo libro que yo había tocado en mis trémulas manos de niño que empezaba la lectura. Bueno, digamos, ese episodio fue radical. Yo después me acuerdo en el pueblo, sacando libros de la biblioteca y leyendo sentado contra una pared de un tallercito que tenía mi padre y contra el sol poniente por la tarde. Después de volver de la escuela, estaba ahí solo leyendo, leyendo, y en ese momento quizá vino la miopía que muy tempranamente se me manifestó. En Buenos Aires no fue así, sino hasta los catorce o quince años en que Rubén Darío me pone en un camino del que no me bajaré tan fácilmente, a punto tal que pese haber estudiado en la escuela de comercio y haber terminado los cinco años de esa escuela, donde prácticamente no había literatura ni nada por el estilo, decidí entrar a Filosofía y Letras para estudiar literatura. Porque ya con otros amigos estábamos buscando libros, comprándolos, haciendo la biblioteca que era un ideal, un objetivo factible aún para los chicos, porque las librerías de viejos de la calle Corrientes eran una fiesta. Por centavos se conseguían cosas maravillosas, tengo muchas de ellas todavía, las conservé a lo largo del tiempo. Esa es la prehistoria.

-Y en la Facultad de Filosofía y Letras ¿comenzaste a leer de otro modo?

-Sí, ya en la facultad el ambiente nos dirigía a leer con más tino, con más criterio, obligados por los programas que nunca me parecieron obligatorios ni horribles, sino por el contrario un descubrimiento tras descubrimiento. Empecé a entender un poco más lo que era la literatura y a seguirla.

-De esas primeras lecturas ¿qué rescatas? ¿Podríamos hablar de la adquisición de una práctica, de una destreza?

-Claro, era acumulativo, yo soy un poco acumulativo. Por ejemplo, una de las pruebas de esta especie de inclinación por la acumulación era el descubrimiento de Buenos Aires. Tuve un gran deslumbramiento al llegar a esta ciudad, me parecía que caminar por la calle tal o cual, de nombres extraños, era un episodio fundamental. Volvía a mi casa y decía: "estuve caminando por la calle Boyacá, por la calle Yerbal o por la avenida Santa Fe". Todos esos nombres de calles me parecían la adquisición de una riqueza, un inventario que yo estaba haciendo y que lo transmitía en mi casa. Después ocurrió con los libros, empecé a vincularme, a tratar de tener libros, a tratar de leer libros. Y leía, leía. Ahora ¿cómo los leía? El mecanismo de la lectura no sé si ya lo tenía entonces muy afinado, me deslumbraba el contacto con el libro y, muy tempranamente, creo que empecé a saber qué libro había que tener o leer. Por ejemplo, soy un lector bastante temprano de Borges: en el año 45, yo tenía 18 años, era un chico de barrio pero ya leía a Borges. La poesía de Borges, no la prosa. Bien, en el año 48, apenas salido, leí *Ficciones*, sin entender demasiado lo que eso era como literatura, pero yo estaba ya en un lugar en el que la relación era con textos y autores que importaban, no era cualquier cosa. Ahora ¿cómo los leía? No lo sé, no es que tuviera ningún método ni nada, aunque la facultad me educó un poco porque había que dar exámenes entonces, había que ordenar un poco y el profesor daba algunas pautas. Ahí supe que, para saber algo sobre literatura, no basta la mera y simple lectura de uno, sino que se necesita también la lectura de los demás, que hacen una especie de confluencia y que permiten que uno se pueda acercar a un texto leyéndolo aún sin tratar de hacer de eso ninguna concepción, ni producir ningún modelo de la literatura ni nada, pero que es una lectura más saturada, más rica.

-¿Qué aspectos de esa lectura de Darío fueron productivos para esta segunda etapa?



-La intuición de que eso sería para siempre, digamos, de que las resonancias de la poesía de Rubén Darío iban a ser inolvidables. Efectivamente, había aprendido, incluso de memoria, poemas de Rubén Darío y eso se prolongó durante mucho tiempo; ya en forma más sistemática mucho después, cuando fui a interesarme, a responder muy naturalmente a una inquietud sobre el modernismo. De hecho, uno de mis libros más complejos, una especie de negociación entre crítica y teoría, es sobre Rubén Darío. Queda para mí como una estructura interna fuerte. Del mismo modo que el Cervantes que leí no mucho después, cuando tenía quince o dieciséis años, antes de entrar a la facultad.

-¿El Quijote, entonces?

-Leí el *Quijote* y también me quedó para siempre. No sé, como un telón de fondo, como algo en lo que uno va y viene. Y no, digamos, para jactarme de eso, sino porque se incorpora, se incorpora como un registro. Esa lectura primera va adquiriendo sentido mucho después en

una lectura posterior, del barroco español y la relación con el barroco americano, que hacen volver al *Quijote*. Es la memoria que actúa, ¿no?

-En esta experiencia de lector, digamos, siguiendo con la trayectoria tuya como escritor y lector, ¿se podría hablar de una lectura de escritor y de una lectura de crítico? ¿Ves alguna diferencia en eso?

-En mi caso, no.

-Porque confluyen las dos actividades, claro.

-No sólo por eso, sino porque el modo que yo tengo de escribir lo que se llama crítica y el modo que tengo de escribir lo que podría ser lo propio de los escritores que no son críticos, no difiere. Ahora cuando leo, puedo leer con una distribución de la atención diferente, puedo graduar la atención. La gradúo de acuerdo con exigencias exteriores; por ejemplo, esas exigencias pueden ser de la institución, de la gente y de uno mismo, en el sentido de que el resultado de la lectura está proyectado hacia otra parte o puedo distribuir la atención de una manera más lábil, una lectura que pueda ser también obligatoria y también placentera. En el primer caso, entonces, leo con el ánimo alimentado por una actitud crítica, tratando de ver el punto de diferencia, tratando de encontrar el punto en el que podría penetrar en ese texto y hacer algo con ese texto, que es un poco el fundamento de mi teoría de la crítica. En cambio, en mi segundo tipo de lectura percibo lo que percibo y si se me pasa algo o me olvido no me molesta demasiado, puedo no percibir algo pero no es importante que no lo haga. Sí,

"Supe, que para saber algo sobre literatura no basta la mera y simple lectura de uno, sino que se necesita también la lectura de los demás, que hacen una especie de confluencia"

esa sería una diferencia. Ahora, como escritor, no creo que lea como alguien profesional de la escritura narrativa, tipo García Márquez. Leo de estos dos modos: con alguna finalidad o sin finalidad; o mejor dicho, con una finalidad trascendente o inmanente. La trascendente, se traduce luego en un proyecto de alguna naturaleza o continúa algún proyecto o consolida una intuición; la inmanente, se agota en sí misma, puede quedar algo y que-

da, sin duda, porque de todo acto de lectura queda algo, pero no en el mismo sentido, con la misma intensidad.

-Niveles distintos.

-Con niveles distintos. Y no leo específicamente para escribir. No, eso no.

-Tal vez se puede leer viendo cómo el texto está construido, cómo está escrito, como si se estuviera realizado un aprendizaje de la escritura.

-No, yo más bien confío en que ese aprendizaje ya lo hice de alguna manera. Sí, exactamente, lo fui haciendo antes. Y, cuando empiezo a escribir, que sea lo que Dios quiera, es decir, que la memoria de mi saber fluya como pueda. Por otra parte, cuando yo intuyo que hay algún libro que está frente a mí y que puede gravitar demasiado en lo que yo estoy queriendo escribir, lo aparto, tengo autores en ese sentido que ya los tengo bien fichados.

-¿Cuáles serían?

-Margarite Duras, si estoy leyendo un libro de ella, ahí me contagio. Es una prosa muy poderosa. Prefiero que esté lejos en el momento que estoy escribiendo

-En la actualidad, ¿qué estás leyendo, cuáles son tus preocupaciones acerca de la lectura?

-Estoy mal con la lectura, porque estoy muy exigido de lecturas obligatorias. Yo tengo una serie de clasificaciones sobre la lectura, entre lecturas placenteras y obligatorias o rutinarias. Las obligatorias son las lecturas profesionales, aquellas que hay que hacer porque hay que dar una respuesta a un escrito y uno no puede eludirla. Tengo muchas de esas lecturas obligatorias, que son no sólo de tipo académico, que son muy abundantes y es un trabajo de loco, sino también de tipo más literario, de gente que quiere mi opinión, mi corrección. Bien, entonces, la lectura pone ese carácter obligatorio que cierra un poco cierta libertad placentera de otras lecturas.

-Son lecturas exigidas, digamos, por una profesión, pero de hecho es una elección, nadie podría obligar a leer.

-Si uno parte de la idea de que la lectura es una de las actividades más libres que hay, no se podría obligar a nadie a leer, esa es una revelación creo que ensegue-

cedora. Si a uno le ponen una pistola en el pecho y le dicen: lea aunque sea en voz alta. Con más razón si le dicen: lea en silencio. Uno puede perfectamente no responder a esa orden y no leer; se puede no leer si se quiere no leer. De hecho gran parte de la población humana ha procedido de ese modo, no quiere leer y no hay fuerza humana que los obligue a leer. La lectura es una actividad libre, se lee realmente porque se desea leer, porque se ha comprendido en qué consiste esa práctica, esa experiencia.

-También pasa que cuando se lee, no se puede dejar de leer.

-Tengo una teoría sobre ese asunto. Yo decía que la cantidad de lecturas obligatorias hacen que yo me sienta en déficit respecto de la lectura electiva. No puedo elegir demasiadas cosas porque estoy todo el tiempo casi todo el tiempo, casi toda mi vida, condenado a lecturas obligatorias, entonces eso me seca el alma, me seca el espíritu. De todos modos, algo saco de esas lecturas obligatorias; de pronto, pasa alguna cosa que es más del otro orden y que puedo aprovechar, pero no podría decir demasiado sobre este asunto. Por ejemplo, hace poco pasó por aquí Sergio Pitoll, leí con ese motivo un libro de ensayos de él, me pareció fascinante, encantador. Tuve que hacer lecturas obligatorias, ahora, para un curso y leí un fragmento de Sarmiento de los *Viajes* que me

fascinó, me volvió loco de alegría, leí unos fragmentos de Fray Servando que me pareció una maravilla, algo excepcional en materia de escritura, algo que sutura el abismo temporal. Bueno, eso es lo que me concierne en mis pobres aventuras por la lectura. Yo no podría decir que leí las últimas cosas que salieron porque no es cierto, algunas sí, pero no es lo mío propio, lo mío es entonces una obligación muy fuerte y tengo muy pocos actos de lectura libres. Ahora, acerca de la continuidad de la lectura, esa es una cosa que, digamos, los padres que ven que un niño ha leído un libro y después quiere seguir leyendo otro, en principio, piensan que hay algo ahí de vicioso, de aberrante, que es una escapatoria. No es una escapatoria, es el ingreso en un determinado grupo, ¿pero en qué sentido es un ingreso? Yo creo que leer es una actividad doble o de doble registro. El primer registro es de la incorporación de aquello que el texto escrito provee como imágenes de las cosas y del mundo: al leer se aprende y eso genera un cierto tipo de equilibrio interno, de satisfacción, placer y satisfacción al mismo tiempo. No es lo mismo el placer de satisfacer una creencia que el de aprender algo que un libro enseña, así no se pueda definir con claridad qué es lo que se aprende; siempre está la esperanza de aprender algo. El segundo registro es más secreto y se verifica una capacidad cuando se ejecuta el primer aspecto: es la verificación de la capacidad, la condi-



foto: Marcos Martínez

ción para la continuidad, porque cuando hay una capacidad de movimiento siempre se aspira a continuar verificándose. Es algo así como el placer de caminar, el placer de caminar no es el placer de llegar a ninguna parte, eso es subsidiario, es el placer de verificar que uno puede caminar, de un poder, de una capacidad y lo mismo pasa con la escritura. Es decir, escribir puede tener una continuidad porque nítidamente lo pone a uno enfrente de esa capacidad que es maravillosa, inefable y que se liga además con el transcurso, con la cadena temporal; es el modo de vencer al tiempo y de vencer la muerte y eso es lo que explica que uno quiera seguir adelante. Uno leyó un libraco de mil quinientas páginas y no le basta y después lee otro igual y después sigue leyendo y sigue leyendo. De hecho, el otro día Sergio Pitó, en una charla en la Facultad, evocó la figura de Henriquez Ureña y decía que cuando vino a la Argentina tenía un plan de leer quince libros mensuales, o sea un libro cada dos días. Pensemos que en un año, si cumplió es plan, leyó doscientos libros. Henriquez Ureña llegó en el año 1924 a la Argentina y murió en 1946, o sea, estuvo 22 años.

"Si una parte de la idea de que la lectura es una de las actividades más libres que hay, no se podría obligar a nadie a leer, esa es una revelación creo que engeguedora"

En 22 años tiene que haber leído cerca de 5000 libros, ¿por qué pudo leer tanto?

-Pasando a una reflexión más académica, podrías señalar algunas de las teorías sobre la lectura que te interesen más.

-Mi propio acercamiento a las teorías, en este sentido, salen siempre de una actitud experiencial, te diría que no entran al tablado de las teorías y sus combates respectivos. Yo escribí algo sobre la lectura formal de una prototeoría o teoría y con ese motivo en México me invitaron a dar seminarios y los estudiantes que asistían a los seminarios tenían un conocimiento mucho mayor que yo de las teorías sobre la lectura. Los escritores que dicen tener teorías de la lectura pero no las tienen en realidad, simplemente creo que manifiestan lo que les produce una lectura hecha con un cierto nivel de exigencia, de refinamiento, dentro de una perspectiva filosófica determinada. De manera que no podría responder a este punto, porque me excede un poco. Lo que



si puedo decir, es que cierta problemática teórica de la lectura me interesó en algún momento determinado y traté de borrar algunas cosas sobre el asunto.

-Ha publicado varios trabajos sobre el tema.

-Sí, tengo publicadas algunas cosas. Lo que hice fue, en cierto modo, epistemológicamente poco fundado, porque partí de un impresionismo teórico. Bueno, acá tengo un objeto y tengo que tratar de rodear este objeto ¿cómo hago entonces? Empecé a desarrollar el ovillo del tema de la lectura. Simplemente, creo que el primer instante es válido porque convertí en un objeto de reflexión y reconocimiento, un concepto que, en realidad, está en los intersticios de la cultura. Se supone que la cultura es indispensable pero se la admite como un estar ahí ya presente, no necesariamente como un objeto de reflexión en el sentido filosófico y hasta metafísico del asunto, si es que se la puede encarar así. Entonces, me encontré en un ambiente en el que más bien se buscaban técnicas para hacer leer sobre la base de un análisis sociológico de la situación o del nivel de la lectura reinante en determinado momento en una etapa de población. De hecho, se habla permanentemente de eso, cuando se dice que los jóvenes no leen.

-Era una de las preguntas pensadas.

-Claro, o cuando se verifica la escasísima venta de libros en relación con la población que hay en el país, o cuando hay intercambios directos con gente que podría ser lectora y que lee mal o que lee cosas que no considera que son demasiado importantes. Bien, en ese ambiente entre pragmático, sociológico, y hasta político, yo doy un paso atrás y digo: "bueno, voy a tratar de saber qué es esto, o de precisar los alcances del concepto de lectura o de rodearlo", alguna cosa por el es-



tilo. Entonces me hago un plan, va saliéndome lo que fue después mi primer libro sobre este asunto que se llama *La lectura como actividad*, alternativas sucesivas de momentos sucesivos y de situaciones de lectura. Cómo se lee, dónde se lee, cómo funciona la luz en relación con la mirada; en fin, todos esos temas que empiezan a proliferar, a interrelacionarse y hacer una suerte de flor de muchos pétalos, de infinitos pétalos inabarcables. Eso es como la estructura básica de mi proyecto teórico acerca de la lectura, a esto después se le añade la lectura ya producida sin la circulación o posición que ya tiene en la sociedad y el modo de entenderla, de agruparla, de clasificarlas. Entonces, me da la impresión de que algo de eso sirve, y eso es uno de mis objetivos todavía perdurables: contrarrestar ese lugar que reduce la lectura a la existencia de una entidad llamada "lector" y al que se le atribuyen todas las respuestas y las capacidades teóricas, como si el concepto de lector desplazara al de lectura, que es el que abarca todo los preludios de la relación con los textos escritos. Yo creo que no es mala esta teoría de la lectura porque permite acercarse a la actividad llamada lectura, permite tratarla filosóficamente, permite ver sus alcances, permite ver sus modos, sus condiciones, sus frutos, sus formas. En fin, todo lo que pueda implicar el acercamiento a un objeto, para tratar de indagar su naturaleza y su fin.

-Lectura y enseñanza. Me estaba acordando lo que lei hace poquito de Steiner, cuando le dieron el premio Príncipe de Asturias. Steiner dice que enseña a leer, que esa es su profesión o se considera alguien que enseña a leer en la universidad. La pregunta sería, ¿cómo enseñar a leer?, ¿qué podrías decir sobre esto?

-Yo desearía tener esa claridad sobre mis objetivos, tal vez sean menos modestos y menos exitosos, es decir, cuando me pongo ante un texto tengo a alguien que está esperando que salga de eso también una forma que le permita hacer algo, lo digo en términos genéricos y abstractos. Y, sobre todo, trato de dar a entender qué puede ser un texto, qué es ese objeto llamado texto, qué lo constituye, qué lo caracteriza, qué lo distingue de otra clase de cosas y cifro mis esperanzas en que haya una nueva relación entre los que me escuchan y el objeto que se constituye. Entonces hay también, por supuesto, implícita una teoría del error; lo que sería una equivocación en el modo de leer o una lectura de la cual emanaría una cierta enseñanza, pero no sustancial sino modal. Por ejemplo, usted no se ha dado cuenta de que el *Quijote* es en realidad un sabio y no un loco, no van por ese lado del esclarecimiento de un significado cualquiera; el error es no haberse dado cuenta de que justamente no se trata de eso sino de saber exactamente de qué se trata, pero dejándolo abierto precisamente a lo que podríamos

llamar experiencias de lectura que son individuales. Ahora, hay un problema que afecta a la enseñanza de la lectura, al ingreso al universo de la lectura. En lugar de una materia llamada "Enseñanza de la lectura" se podría hablar de una materia que se llamara "Ingreso al universo de la lectura" y que tendría un carácter un poco más amplio, más flexible, menos dirigido, menos escolar y escolástico, menos positivista. Bueno, en el problema o en la cuestión del ingreso de la lectura está el tema de la comprensión, que es como un resto muy fuerte de todo pensamiento racionalista o logocéntrico, o como se lo quiera llamar. Pareciera que no hay acto de lectura completo si no hay comprensión; el concepto de comprensión es un concepto muy proteico, que se escapa de las manos porque no se sabe exactamente ni se puede decir en qué puede consistir la comprensión.

-Creo que esto se complica si se habla de la lectura de una obra literaria.

-Claro, si coincidimos en lo que hemos comprendido de un texto pareciera que hemos comprendido. Sin embargo, la comprensión es algo más, algo que supera o que desborda ese acuerdo. Ahora ¿cómo funciona la comprensión? Más bien hay que verla cómo funciona socialmente, qué tratar de definir, en qué consiste comprender un texto. Socialmente consiste en un conjunto de reglas que tienen a la vez ciertas ideologías, ciertos comportamientos o actitudes filosóficas. En ese sentido,

"En lugar de una materia llamada "enseñanza de la lectura" se podría hablar de una materia que se llamara "Ingreso al universo de la lectura" y que tendría un carácter un poco más amplio, más flexible menos dirigido, menos escolar y escolástico, menos positivista."

diría que obedeciendo a estas reglas hay un plano más general de la comprensión, aquello que llamo comprensión inmediata y también literal y que supone o que descansa en el primer aspecto del asunto, en la comprensión de elementos conocidos desde antes y que descansarían en las palabras empleadas en un texto. Como yo sé lo que quieren decir todas las palabras que hacen una frase pareciera que comprendo la frase, lo cual es una cosa completamente loca porque una cosa son los significados de

las palabras que uno puede manejar y otra es lo que produce una frase, y una frase siempre produce algo más que la suma de los significados de las palabras.

En literatura por supuesto que no es así, comprender es otra cosa. Para mí comprender es una acción a largo plazo, es decir, de desarrollo profundo, intravenoso si se quiere, que sufre numerosas transformaciones en el camino. Yo puedo haber leído el *Quijote* cuando tenía quince años, puedo decir que no entendí nada desde el punto de vista de esa comprensión inmediata, pero el *Quijote* me vuelve en una cierta percepción muy tenue de lo que pudo haber sido el barroco español. Digamos que la comprensión que no se dió en el plano del inmediato en aquel momento, me da un modo de comprensión quizás de otra cosa. Tal vez siga sin comprender el *Quijote*, pero ese hueco de comprensión me permite...

-Seguir leyendo.

-Seguir leyendo y sentir que me estoy acercando a determinados tipos de fenómenos, aunque no sea aquel original, a esto yo lo llamaría comprensión diferida, que me parece que es el mecanismo de lectura que además construye los supuestos de la lectura sin los cuales no hay ninguna comunicación posible. Uno necesita compartir supuestos para poder entender, es decir, para poder comunicarse en algún sentido. Entonces, claro, una teoría de la lectura me parece que tiene que tener elementos de este tipo para poder manejarse en la enseñanza de la literatura y para poder constituirse como fundamento de la posibilidad de construir una teoría del error. Y teniendo a la mano una teoría del error, uno podría también enseñar algo, es decir, enseñar aquello que no puede ser o que no debe ser y por lo tanto ir construyendo un ideal de lectura que pueda corresponder también a un nivel más alto de las relaciones humanas o de la comunicación humana.

-¿Qué actitud debería asumir la educación, con respecto a la transmisión de un canon de lecturas, y qué criterios deberían considerarse en la selección de textos, si es que la escuela, la universidad, las instituciones educativas deben transmitir o imponer un canon?

-Yo no creo que deban imponer un canon aunque sé que hay cánones que vienen impuestos, no puedo ignorar eso, incluso que eso no es necesariamente una negatividad. Hay elementos que constituyen el canon, que valen la pena, el asunto es cómo se crean condiciones para un acercamiento a eso que vale la pena. Canon o fuera del canon, que no implique ni respetar

cánones ni obedecer a reglas que terminan por asfixiar, incluso matar lo fundamental en la dimensión de la lectura que es el deseo de leer, que es la condición para la continuidad de la lectura. Entonces sobre la base de esa consigna anterior, acerca de que toda enseñanza debería tener por objeto la capacidad virtual del lector ignorada por él mismo todavía, cómo se hace para despertarla, cómo se hace para convocarla, cuál es el desafío, cómo se lo adopta. En la universidad esto es más frecuente, por suerte, de lo que uno podría pensar, en el sentido de que un profesor elige textos, elige puntos de vista y dice "bueno es lo que yo elegí"; implícitamente dice "desearía también que ustedes lo compartan porque para mí es valioso". Bueno, si esto se pudiera llevar a niveles más elementales, escuelas secundarias, terciarias, incluso primarias, yo creo que ahí habría una pequeña revolución interior; es decir, encontrar el modo de que el niño se asome a este universo, que se despierte en él, como un ser humano igual a otro, este resorte dormido. Entonces la cuestión es el entusiasmo. Yo diría, haciendo una analogía con la música, no es que yo le vaya a exigir a nadie que sepa o que haya escuchado los tríos de Schubert, que me parecen una maravilla. A aquel que no los escuchó, yo les diría: "te estás perdiendo algo y además te mereces ese goce, hay alguien que te está impidiendo que te acerques a ese goce, pero tú te mereces ese goce porque es inefable y una persona como tú no tiene ninguna obligación de acercarse al goce, porque el goce es algo sumamente individual, pero sí tienes el derecho a acercarte al goce". Toda política de lectura, toda política de enseñanza tendría que partir de un principio semejante; lo cual, claro, a muchos profesores angustia porque piensan que no encuentran el modo de manejarse frente a una multitud de seres no muy formados y con respuestas caprichosas. Entorno a esta idea se han constituido todas las revoluciones pedagógicas que ha habido en la historia, me parece ¿no?

-El entusiasmo puede atravesar fronteras.

-La literatura ofrece justamente lo diferente en el orden de una ruptura en el campo del signo. Entonces enseñar a leer significaría poner a los educandos, para usar una palabra antigua, frente a eso que es diferente de entrada y sinceramente decir: "señores, ustedes no están obligados a leer literatura porque eso está bien y porque eso es ser una persona culta, ustedes están enfrentados aquí con algo diferente, exactamente como cuando salen de su casa y ven que la calle no es su casa, la calle es lo diferente a su casa y tienen que en-

frentarse con la calle y tienen que tratar de entender qué pasa en la calle y si ustedes creen que en la calle se va a reproducir lo que es su casa, van a sufrir mu-

"los profesores tienen mucho miedo y piensan que canonizando un texto se va a imponer."

chísimo". Entonces lo que la literatura ofrece es esa diferencia y hay que presentarla con sinceridad. Es decir, es diferente, por lo tanto ustedes, tienen que hacer una elaboración, elaboración que recoja la diferencia y la proyecte, y la amplie, la potencie. Yo creo que la enseñanza de la lectura pasa por esos términos, una determinada actitud o teoría o posición frente a la enseñanza de la literatura, pero los profesores tienen mucho miedo y piensan que canonizando un texto se va a imponer.



foto: Marcos Martínez



La formación de docentes de lenguas extranjeras

Victoria Orce, María Alejandra Mare, Marcela García Giorno, Diego Bussola y Marco Rodríguez.*

Contextos

Vivimos tiempos vertiginosos signados por una lógica social regulada por el mercado, tiempos caracterizados por nuevas estructuras macro económicas globalizadas, nuevas subjetividades, nuevas temporalidades. En los últimos años se han producido cambios fundamentales en el proceso de producción industrial que lo distancian considerablemente del clásico modelo fordista. Estos cambios están caracterizados principalmente por los avances en el campo de la tecnología y la informatización y acompañados por la reforma política del Estado. En esta coyuntura, las instituciones sociales surgidas en

épocas del Estado Benefactor quedan desfasadas dentro del nuevo modelo. La consecuencia prevista es que las instituciones dejan de ser nacionales, se "privatizan", y el Estado, asumiendo un rol meramente técnico-administrativo, deja de producir el sentido que daba a sus instituciones la identidad de "nacionales". Cambian en paralelo las necesidades laborales y los perfiles profesionales requeridos por el nuevo mercado. Esto da un lugar "obligado" a la emergencia de nuevos saberes como todos aquellos relacionados con las nuevas tecnologías, y a la hegemonía de las lenguas como facilitadoras de la comunicación en un mundo globalizado.

Diversos análisis políticos y sociológicos dan

cuenta de que, sin un Estado que asegure un sentido para todas y cada una de las instituciones, se conforman distintos circuitos de calidad educativa que reproducen la estructura social gravemente polarizada. La situación esbozada es contemporánea del agotamiento del *modelo tradicional de enseñanza*, en el cual el profesor representaba exclusivamente el lugar del saber. Desde esta perspectiva, el docente como único modelo posible y portador de saber absoluto que la sociedad burguesa legitimaba, hoy es visto socialmente como una figura desprestigiada y es colocado frente a otra exigencia producto de la heterogeneidad social. Cualquier respuesta que se construya frente a estos



interrogantes pasará necesariamente por la definición de un nuevo tipo de institución desde la que el docente afronte la tarea de construir nuevos sentidos, capaz de incorporar esta heterogeneidad sin convertirla en diferencia.

Muchos son y han sido los debates acerca de la organización y el contenido de la formación docente. Diversas tradiciones han dejado sus legados, desde el *normalismo* (que instala el "deber ser" del docente con un fuerte componente vocacional) hasta el *tecnicismo* (que introduce la división técnica del trabajo escolar separando la planificación de la ejecución de la enseñanza), pasando por el *academicismo* (que plantea que ser experto en una disciplina específica habilita su enseñanza). Cada una de estas tradiciones es subsidiaria de una determinada concepción de la enseñanza y del rol docente, en función de la cual organiza sus postulados y regula sus prácticas.

La formación de profesores para la enseñanza media se asienta sobre una larga tradición académica ligada a su origen. La aparición del "profesor secundario diplomado" es el resultado de una disputa entre dos posiciones fuertemente asentadas a lo largo de la historia de su constitución. Mientras la formación de los maestros en las escuelas normales constituyó un dispositivo estatal abocado a la cons-

trucción de la ciudadanía moderna, las escuelas secundarias se nutrían de profesionales o intelectuales sin título con una sólida formación en las áreas en las que ejercían la docencia. Así, se fueron conformando dos perfiles netamente diferenciados: mientras que desde la "academia" parecía sostenerse que bastaba el conocimiento profundo de una temática para enseñarla, desde el "normalismo" se proponía la necesidad de construir la "aptitud docente" en el marco de una formación más modesta y diversificada.

La creación a partir de 1904, tardía respecto al surgimiento de las Escuelas Normales, de los Profesores para la Enseñanza Media aparentemente dirimió esta disputa a favor de la primera postura, pero la incorporación por parte de la escuela media de ciertos reglamentos y rituales supone la adopción de la "táctica escolar" preconizada por los normalizadores.

En este marco, se hace necesario analizar los posibles cruces entre esta particular hibridación de tradiciones y la ya mencionada hegemonía de los idiomas como facilitadores de la comunicación en un mundo globalizado, al interior de las instituciones de formación de docentes en lenguas extranjeras.

Políticas

La reforma educativa

de los 90 introdujo nuevas regulaciones que resultan significativas para el área de las lenguas extranjeras, como por ejemplo, la introducción de la obligatoriedad de la enseñanza de idiomas a partir del segundo ciclo de EGB y la creación de las escuelas públicas bilingües en la Ciudad de Buenos Aires. En el campo de la formación docente, podemos mencionar la reforma curricular prevista organizada en función de trayectos: de formación general (que abarca las áreas pedagógica y socio-cultural), de formación especializada (en los contenidos disciplinares, en nuestro caso, las lenguas extranjeras) y de formación práctica (referidas al ejercicio del rol docente).

A partir de la caracterización de este contexto y tomando principalmente en cuenta las políticas mencionadas, hemos planteado para nuestro trabajo de investigación las siguientes redefiniciones, objetivos e hipótesis iniciales.

Redefiniciones

Desde una perspectiva sociológica, nos interesa indagar cómo incide el cambio de la estructura de empleo en la sociedad en el trabajo docente, que se postula en el sentido común como "un único empleo asalariado posible" de "fácil acceso". Nos preguntamos, ¿cómo influye

esta situación en el caso del trabajador docente de lenguas extranjeras? Se trataría de develar los mecanismos de reproducción/producción del estado de situación creado por el neoliberalismo que nos lleve a repensar el perfil de docente que se pretende formar.

Para responder a esta pregunta creemos necesario situar a la formación de docentes en lenguas extranjeras en el contexto actual, rastreando las determinaciones históricas que la definen en su especificidad. Es nuestro interés central hacer un análisis de las particularidades como así también de las principales cuestiones y problemáticas de la formación del profesorado en lenguas extranjeras, que aporte a la elaboración del perfil actual del egresado de nuestra institución tanto como a la construcción del perfil deseado.

Objetivos

-Analizar los supuestos básicos que subyacen a las prácticas de la enseñanza y su incidencia en el rol que juega el alumno del profesorado con respecto al conocimiento académico.

-Indagar acerca de la relación entre perfil del alumno y sus posibilidades de inserción laboral.

-Elaborar una propuesta de trabajo institucional que permita repensar el perfil del docente de Len-

guas Extranjeras de nuestra institución, orientada al desarrollo de la autonomía del sujeto y la profesionalización docente.

Hipótesis iniciales

a. El docente de lenguas extranjeras tendría, en la actualidad, un lugar de privilegio, generado en los '90 y signado por la Reforma Educativa, debido a que el sistema educativo aumenta la demanda de estos docentes tanto en el circuito privado como en el público¹.

b. La tradición académica, fuertemente arraigada en la formación de docentes de nivel medio, es particularmente resignificada en la formación de docentes de lenguas extranjeras. En este sentido, las materias del trayecto de formación especializada estarían siendo sobrevaloradas frente a aquellas que integran el trayecto de formación general. En consecuencia, las materias dictadas en "castellano" (Pedagogía, Psicología, Filosofía, etc) y aquellas pertenecientes al área de formación cultural (Historia y Literatura), parecieran ser materias que ocupan un segundo plano en la formación. Esta situación estaría generando un discurso hegemónico que condiciona las prácticas e integra los esquemas de acción y representaciones de los formadores, que no facilita la articulación entre las dife-

rentes áreas curriculares.

Metodología de investigación

Este proyecto se encuadra en una metodología de investigación de tipo exploratorio. Este tipo de investigaciones apunta a favorecer la comprensión de los procesos institucionales que resultan de interés según la problemática planteada, a partir tanto de datos observables como no observables. Se pretende un enfoque ecológico de la investigación educativa que priorice el análisis cualitativo para la comprensión de la situación estudiada. Se utilizarán distintos instrumentos de recolección de datos: la observación participante y no participante, la entrevista semi-estructurada y abierta intencional e incidental, la realización de historias de vida, la lectura y el análisis de documentos.

Esperamos obtener información que nos permita elaborar un cuadro de la situación general de la formación de docentes de lenguas extranjeras y analizar las particularidades del *I.E.S. en Lenguas Vivas*, J.R. Fernández en el sentido expuesto a lo largo de esta presentación. Por otro lado, como resultado del trabajo de campo, esperamos obtener datos clave a partir de la opinión de los actores involucrados para revisar

y redefinir el perfil actual de los graduados de la institución y elaborar distintas propuestas de acción, en sintonía con la importancia acordada por el equipo a las transformaciones institucionales necesarias para enfrentar los desafíos que se configuran a partir del nuevo contexto.

Notas

1 Con esta hipótesis se trabajó con alumnos de segundo año del "Lenguas Vivas" que cursaron la materia Organización y Administración escolar (ciclos lectivos 2000/01) y se llegó a una interesante producción.





La localización en el espacio

Resumen del Rapport-Projet de DEA Langage en Situation

Ensayo de semántica comparativa de los
sistemas preposicionales franceses y castellano
Preposiciones francesas *a - en - dans - chez - sur*
Preposiciones castellanas *a - en - sobre*

Patricia C. Hernández*



Ana Eckel • Detalle

Un haz de luz blanca atraviesa un prisma y se descompone en lo que percibimos como una multiplicidad de colores. Tal podría ser el esquema de la traducción de ciertas preposiciones castellanas al francés. Con frecuencia, enunciados en apariencia transparentes se resisten a una traducción literal ya que, si de preposiciones se trata, la lengua de partida no siempre ofrece una

gran ayuda: la preposición española *en*, por ejemplo, puede dar lugar, según el caso, al uso en francés de *à, en, dans, chez* o *sur*. La formación de profesores y de traductores de francés hispanohablantes nos provee el ejemplo cotidiano de semejante dificultad, preocupación permanente de los estudiantes que se interrogan sobre la amplitud de las diferencias entre dos lenguas teóricamente próximas.

Sin embargo, este fenómeno parece escapar a la investigación sistemática. Los estudios existentes sobre las preposiciones, de las descripciones generales a los análisis específicos, se encuentran orientados por una visión local de cada sistema ignorando las dificultades planteadas por la expresión en lengua extranjera. La escasez de perspectivas comparativas, podría ser atribuida, por otra

parte, a la creencia, bastante extendida, según la cual la distribución de estas herramientas desprovistas de sentido, fruto del azar, no responde sino a las extravagancias de cada lengua. Cabe agregar que la teoría de las preposiciones vacías ha contribuido al destierro del estudio de estos elementos gramaticales según una lógica razonada por considerarlos imprevisibles, caprichosos e inanalizables arraigando así la imagen de las preposiciones como problemática lingüística menor.

Este ostracismo ha tocado a su fin. Los estudios de Claude Vandeloise (1986), Anne-Marie Berthonneau y Pierre Cadiot (1991), Jean-Claude Anscombe (1990), Danièle Leeman (1991), Jean Cervoni (1991), por no citar que algunos de los lingüistas que han abordado la semántica preposicional en francés, marcan una nueva perspectiva en la problemática lingüística. La idea de que los sentidos de las preposiciones son "predecibles, calculables y unidos entre sí dentro de una configuración regular de tipo polisémico"¹ abre la vía de los estudios razonados de los sistemas preposicionales. Es sobre la base de esta convicción que hemos elegido nuestro tema de investigación. Para ello, nos fue necesario circunscribir nuestra exploración: sobre la base de la tripartición de los campos de aplicación en uni-

versos espacial, temporal y nocional, retuvimos el valor espacial de las preposiciones considerando la localización en el espacio como una manifestación de "la inscripción en la lengua del cuerpo del hablante y de su experiencia del mundo"². Nuestra elección recayó en las preposiciones francesas *a*, *en*, *dans*, *chez* y *sur* comparadas con las preposiciones castellanas *a*, *en* y *sobre*. En el origen de nuestra selección se cruzan la aparente coincidencia de ciertos terminos en los dos idiomas (*a=a*, *en=en*, *sobre=sur*) que sugieren una distribución idéntica y la dispersión de su empleo cuya prueba indiscutible es la asombrosa frecuencia de las diferencias registradas.

Una convicción inspiraba nuestro proyecto: no es la forma real del espacio como tal sino su representación en la mente del hablante que determina la selección de la preposición locativa. Ahora bien, como esta selección se encuentra modelada por la lengua materna que impone una idealización particular, cada idioma construye un "imaginario representacional / del espacio"³, es decir, una cierta manera de ver las relaciones espaciales. Según nuestra hipótesis de partida, estas prioridades de visión que se traducían por instrucciones interpretativas divergentes daban cuenta, en francés, de una conceptualización confi-

guracional en tanto que relativa a la forma no del objeto a situar sino del sitio de referencia para tal ubicación. Por otra parte, nos propusimos precisar las diferencias de visión entre lengua de partida y lengua término para arribar a una descripción explícita de los criterios de selección de las preposiciones *a*, *en*, *dans*, *chez* y *sur* en función del imaginario representacional del espacio forjado por el empleo de las preposiciones *a*, *en* y *sobre*.

Para una investigación eficaz, nos pareció primordial dotarnos de un corpus de observación bilingüe que facilitara la comparación del funcionamiento de ambas lenguas en idéntico contexto. Por eso elegimos textos traducidos: esto permitió analizar los cambios de visión espacial generados por el paso del castellano al francés. Constituimos un corpus de 1106 citas bilingües extraídas de obras de Jorge Luis Borges, Julio Cortázar y Ernesto Sábato, conjunto representativo en número para limitar las distorsiones debidas a usos particulares. Luego procedimos a una clasificación por preposiciones y oposiciones binarias de traducción, agrupando las citas por afinidades según nociones vehiculadas y campos de experiencia.

Toda búsqueda impone la construcción de un marco teórico, de modo que, en la primera parte

de nuestro trabajo, establecimos la naturaleza, el semantismo y el significado de las preposiciones siguiendo principalmente las teorías de Gustave Guillaume y de Bernard Pottier así como los trabajos de Patrick Charaudeau, Claude Vandeloise y Jean Cervoni, fundamentales para abordar el estudio de las cuestiones centrales de nuestro proyecto.

La segunda parte, presentó las características del corpus de investigación seguidas del análisis de datos y de los gráficos de repartición de las preposiciones estudiadas en ambos sistemas. El análisis del corpus nos probó, por la repartición propia a cada sistema y la comparación inter-lengua, la existencia de una diferencia de visión entre el castellano y el francés.

En un tercer capítulo, la descripción del sistema castellano sobre la base del análisis del corpus y de los estudios de María Luisa López y de José Luis Cifuentes Honrubia, nos permitió despejar los grandes ejes de las instrucciones interpretativas vehiculadas por *à*, *en* y *sobre*, instrucciones que se caracteriza-



ban por una distinción muy marcada entre estatismo y movimiento y menos neta entre continente y superficie.

El objetivo de la cuarta parte fue abordar el estudio detallado de las preposiciones francesas *a*, *en*, *dans*, *chez* y *sur*, punto central de nuestro trabajo. Para ello recurrimos tanto al análisis de datos como a los estudios de Bernard Pottier, Georges Gougenheim, Pierre Cadiot y Claude Vandeloise. Integrando conceptos de estos lingüistas, implementamos un método de oposición contrastiva de pares preposicionales con el objeto de extraer los rasgos propios a cada unidad para llegar a una definición de cada término. La aplicación de los mismos criterios de clasificación a las preposiciones castellanas nos permitió no sólo construir una caracterización de las preposiciones de los dos sistemas sino también extraer las diferencias semánticas que nos condujeron a la confirmación de

nuestra hipótesis: las instrucciones interpretativas de los relatores franceses, en su empleo estático y dinámico, privilegian la forma del sitio de referencia y permiten caracterizar las preposiciones francesas como más configuracionales que sus equivalentes en castellano. Cuatro citas de nuestro corpus⁴ ilustran la especificidad configuracional del francés que traduce, según el caso, la preposición castellana *en* por los términos *en*, *chez*, *dans* et *sur*:

331 - "en Johnny no hay la menor grandeza"

= "il n'y a pas la moindre grandeur en Johnny"

829 - "Tica se rie de una manera que también noto a veces en Johnny"

= "Tica rit d'une manière que je retrouve parfois chez Johnny"

695- "todo lo que un medico podía encontrar en el hígado y en los pulmones de Johnny"

= "tout ce qu'un médecin avait pu trouver

dans les poumons et dans le foie de Johnny"

880 - "todo el mundo tiene los ojos puestos en Johnny"

= "un public connaisseur a les yeux fixés sur Johnny"

La localización no topológica sugerida en castellano por el empleo de *en* da lugar en francés a la expresión de una cualidad inherente expresada por *en*, una actitud visible traducida por *chez*, una interiorización con límites en el caso de *dans* y una superposición evocada por *sur*. La producción de la preposición apropiada en francés exigirá pues del hispanohablante un esfuerzo de adaptación ya que partiendo de una visión esencialmente localizadora, deba plegarse a una espacialización mucho más configuracional.

Tales fueron las principales etapas de nuestro trabajo cuyo resultado, lejos de ser un objeto terminado, constituye fundamentalmente el eje de

exploración en el que continuamos nuestra investigación.

Notas

1 Cadiot P., 1997, *Les prepositions abstraites en français*, Armand Colin, Paris, p.10.

2 Berthonneau A.-M., Cadiot P., 1992, "Presentation" in Berthonneau A.-M., Cadiot P. (Ed.), 1993, *Les prepositions: methodes d'analyse LEXIQUE 11*, Presses Universitaires de Lille, Lille.

3 [Charaudeau P., 1992, *Grammaire des usages de l'expression*, Hachette, Paris, p.414.

4 Cortázar J., 1970, "El perseguidor" in *Las armas secretas*, Editorial Sudamericana Buenos Aires y 1963, "L'homme a l'affût" in *Les armes secretas traduit par Laure Guille-Bataillon*, éditions Gallimard, Paris.



Didáctica de lenguas y representaciones docentes

María Eugenia Contursi
Sylvia Nogueira y Laura Miñones *



Incide muchísimo la lengua materna. Vos quieras o no, inconscientemente, hacés una comprensión rápida con lo que vos sabés, quieras o no, por más de que tratás de hablar todo en la lengua extranjera...

Pero la incidencia de la lengua materna es importante.

¿Por qué les vas a ocultar que el chico tenga esa lengua?

Hay que tratar de que hable todo en la lengua extranjera para que la aprenda, pero nunca podés ocultar o prohibir, si está...

(Entrevista N° 6, Normal N° 5,
Martín Miguel de Güemes)



En el marco de la convocatoria realizada en 1999 por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires para la realización de proyectos innovadores en Institutos Educativos, el área de Investigación y Desarrollo del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" llevó a cabo el proyecto de investigación "Didáctica de Lenguas y Representaciones Docen-

tes". En la elaboración de este proyecto participaron especialistas de diversas áreas que trabajan dentro y fuera del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández". Esta conformación del equipo que trabajó en la elaboración del proyecto apuntó a asegurar la ampliación inicial del campo de investigación para construir el objeto de análisis. De esta manera, se integraron profesionales de dis-

tintos niveles de la institución, de lengua extranjera y lengua materna y especialistas que pudieron aportar sus diagnósticos del sistema educativo (Roberto Bein, Lucila Gassó, Hilda Levy, Lia Varela, Mora Pezzutti y Sylvia Nogueira).

Para la ejecución y puesta en marcha del proyecto fueron convocados especialistas en las distintas disciplinas implicadas: Laura Campagnoli (Didáctica de inglés-lengua extranjera), María Eugenia Contursi (Sociología del lenguaje y metodología de la investigación), Laura Miñones (Didáctica de francés-lengua extranjera) y Sylvia Nogueira (Análisis del Discurso y Didáctica de castellano-lengua materna y latín). La constitución del equipo interdisciplinario se completó con la participación de estudiantes avanzados de las carreras del IES, cursantes del "Taller de Iniciación a la Investigación" en el que se encuadraron las actividades relacionadas con el proyecto. Nuestro trabajo definió como objeto de investigación las representaciones de los docentes de Lengua Materna, Latín y Lenguas Extranjeras que se desempeñan actualmente en EGB2 y EGB3 en relación con dominios tales como la definición del objeto de enseñanza; la relación entre el aprendizaje de la lengua materna y de la(s) lengua(s) extranjeras y

los principios que guían las prácticas de enseñanza-aprendizaje y su relación con los contenidos de la formación docente.

La indagación de las representaciones de los docentes se realizó a partir de una entrevista en profundidad, instrumento que se aplicó a una población de dieciocho docentes de lengua materna, de lenguas extranjeras y de latín que se desempeñan en el IES y en el Normal N° 5 "Martín Miguel de Güemes" (Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires). La aplicación de la mencionada entrevista fue realizada por los asistentes al Taller quienes tuvieron la oportunidad de iniciarse a la investigación/ acción. Exponemos a continuación en un cuadro el mapa de la muestra de docentes entrevistados:

Nos interesa reseñar aquí brevemente nuestros supuestos de partida y algunas de las conclusiones obtenidas del análisis de las entrevistas. Entre

nuestros supuestos afirmábamos que existe un bajo rendimiento -o competencia- en lenguas extranjeras y materna por parte de los estudiantes que terminan la escolaridad secundaria; que a esta escasa competencia contribuye el hecho de que las lenguas (materna y extranjeras) se enseñan como compartimientos estancos, evitando permanentemente su interrelación, la "contaminación", las "interferencias", etc.; que una mayor interrelación entre lengua materna y extranjera/s -durante su enseñanza-aprendizaje- redundaría beneficiosamente no solo en la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera sino también en un mejor rendimiento por parte de los estudiantes en ambas lenguas y que esta falta de interrelación se ve reforzada por las representaciones diversas que los docentes de lengua materna y los de lenguas extranjeras tienen tanto de su propio objeto de ense-

ñanza como del ajeno. Sosteníamos, además, que la organización de las instituciones educativas incide en la práctica docente; que las representaciones se forjan en cierta medida en la formación docente y que, a partir de la identificación del papel de la institución formadora en la generación o difusión de representaciones, es posible intervenir en la formación docente para modificar esas representaciones. De las entrevistas realizadas, procesadas y analizadas (cfr. Informe final) se desprenden como elementos más relevantes, los que a continuación exponemos:

-Las lenguas extranjeras y materna -objeto de enseñanza- funcionan en la práctica docente como compartimientos estancos puesto que se señala -en la mayoría de las entrevistas- la necesidad de superar ese funcionamiento y lo ventajoso que sería lograrlo. Los docentes señalaban insistentemente que sería necesario un trabajo coordinado entre los departamentos (i.e. "entre las lenguas") a lo largo de todo el año y no solo en el momento de realizar las planificaciones al inicio del año escolar. Algunos proyectos de trabajo coordinado entre departamentos son mencionados como actividades que deberían sistematizarse en el ámbito de cada institución, sistematización que incluye la necesidad de

	IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"		Normal N° 5 "Martín Miguel de Güemes" dicta en la institución)	
	lengua materna / latín	lenguas extranjeras	lengua materna / latín	lenguas extranjeras
1er. y 2do. año del nivel medio (EGB 3)	2	4	2	4
4to. y 5to. grado del nivel primario (EGB 2)	3	1	0 (la materia no se dicta en la institución)	1

que estos trabajos sean rentados (en horas cátedra) para evitar así su realización en tiempos "robados" (reuniones que exceden el horario de trabajo en la institución). Los docentes señalan además que las instituciones deben encargarse del seguimiento y de la evaluación sistemáticos de los proyectos de esta naturaleza.

Los docentes de lenguas extranjeras señalan con alta frecuencia la relación de su asignatura con materias tales como Geografía o Historia. Esta relación es representada como asociaciones realizadas por los alumnos frente a determinados contenidos civilizacionales de los manuales de lengua extranjera. La relación se presenta así como no sistemática y no conflictiva. La presencia de la enseñanza/aprendizaje de la lengua materna es definida por los docentes de lengua extranjera como un mal necesario: "pero nunca podés ocultar o prohibir, si está la lengua materna.." (Entrevista N° 6, Normal N° 5, Martín Miguel de Güemes).

La falta de interrelación mencionada entre lengua materna y extranjeras se ve reforzada por las representaciones diversas que los docentes de lengua materna y los de lenguas extranjeras tienen tanto de su propio objeto de enseñanza como del ajeno. Los docen-

tes de lengua materna parecen orientarse hacia la enseñanza de "la normativa" o de "saberes metalingüísticos y metatextuales". Los docentes de lenguas extranjeras, por su parte, reconocen como su objeto de enseñanza leer, escribir, hablar y escuchar textos en lengua extranjera (y la cultura otra que estos textos implican), valorando como menos importante el "saber un tiempo verbal". Este grupo de docentes no explícita con frecuencia ni numerosos objetos de enseñanza que atribuyan al área de castellano.

Respecto de la formación docente, las entrevistas analizadas permiten sugerir que la formación docente debería considerar un trabajo sistemático sobre las representaciones (de los mismos docentes) originadas en la "doxa" o en la propia biografía escolar y que la formación profesional parece no modificar: así, docentes formados en la enseñanza de lenguas extranjeras sostienen el concepto de habilidades lingüísticas innatas ("algunos pueden aprender lenguas extranjeras y otros no y lo que vos hagas en la clase, no tiene nada que ver"); docentes de lengua materna, con formación universitaria, sostienen que es necesario formar al alumno en la variedad de registros pero evalúan ortografía y reconocimiento morfológico de verbos al mismo

tiempo que no distinguen entre sus alumnos a aquellos que no tienen como lengua materna aquella lengua que la institución imparte como tal.

La formación profesional, reconocida explícitamente como buena o muy buena, es considerada sin embargo como "poco práctica"; "disociada de la realidad" o portadora de "elementos que sobran porque nunca pudieron aplicarse en clase". Al mismo tiempo, son escasas, en las entrevistas analizadas, las menciones explícitas de paradigmas teóricos adquiridos y que permiten fundamentar las prácticas de enseñanza.

Las conclusiones que aquí resumimos permitieron trazar una línea de trabajo que orienta hacia la indagación de ciertos contenidos mínimos de la formación de los docentes de lenguas. Al igual que durante los años 1999-2000, esta segunda parte del proyecto "Didáctica de Lenguas y Representaciones Docentes" se realiza en el marco de un Taller de Iniciación a la Investigación destinado a los estudiantes de los cuatro profesorado de nuestra institución.

Bibliografía

- Abric, J.C. (1994) "Les représentations sociales: aspects théoriques" en Abric, J.C. (1994) *Pratiques sociales et Représentations*, Paris, PUF.
- Bailly, D. (1984) *Éléments de di-*

- dactique des langues*, Paris, APLV.
- Besse, H. R. Porquier (1984) *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier.
- Blalock, H. M. (1960) *Estadística social*, México, FCE.
- Borg, W. M. Gall (1989) *Educational Research*, New York, Longman.
- Dabène, L. (1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- Delgado, J. M. y J. Gutiérrez (coord.) (1995) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis.
- Jodelet, D. (1992) "Représentations sociales: un domaine en expansion" en AAVV *Les représentations sociales*, Paris, PUF.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1983) *La connotation*, Buenos Aires, Hachette.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986) *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires, Hachette.
- Maingueneau, D. (1991) *L'analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*, Paris, Hachette.
- Rojas, V. (1998) "Mapping the Curriculum- Expectations for the EFL Classroom" en *ETP*, April 1998.



La Ocasión en los Estudios Descriptivos de Traducciones

Margarita Polo*



Nos propusimos empezar a estudiar -en el marco del DEA "Langage en situation"- de qué manera particular se da el contacto entre la lengua y cultura francesas y la lengua y cultura argentinas. Dada la amplitud y la vaguedad de ese objetivo, nuestro primer paso consistió en restringir el objeto de estudio a los textos traducidos en francés (y en Francia) de un único

autor argentino contemporáneo. La elección de dicho objeto estuvo guiada por la identificación de dos etapas en la relación entre los sistemas literarios francés y argentino¹ por la vía de la traducción literaria: en la primera mitad del siglo XX, la traducción regular y abundante de textos franceses, entre otros, constituyó un elemento formador del sistema literario argentino¹, mientras que en los

últimos años de ese mismo siglo, dicho impulso fue disminuyendo², a la vez que el sistema literario francés fue mostrando un interés creciente, por así decirlo, por la incorporación de textos traducidos, argentinos y latinoamericanos en general.

La Teoría del Polisistema (de Even-Zohar), al proponer que los textos traducidos deben leerse no como subsistemas aislados, sino como elementos

dentro del sistema receptor, -el cual va desarrollando sus propios paradigmas de traducción-, nos habría brindado el marco teórico adecuado para estudiar el modo de inserción y el funcionamiento de los textos argentinos traducidos dentro del sistema francés. Pero para llegar (o mejor, para empezar) a caracterizar ese paradigma nos fue necesario partir del análisis de un caso particular. Así, elegimos ceñimos a un único texto argentino traducido, la novela *La Ocasión* de Juan José Saer en traducción francesa de Laure Bataillon, para describirlo a partir de las bases teóricas y de las herramientas metodológicas de los Estudios Descriptivos de Traducciones, propuestos por Gideon Toury como la rama descriptiva de los Estudios de Traducción.

Dentro de este marco teórico, nuestro trabajo consistió en leer comparativamente el texto fuente y el texto traducido sin un concepto de equivalencia previo, lo cual nos permitió evitar el punto de vista normativo e interpretar los cambios o "shifts" introducidos por el texto traducido, no como desviaciones o errores respecto del original, sino como "soluciones adoptadas" frente a "problemas de traducción". Esas soluciones no resultarían de la individualidad del traductor, sino del paradigma de

traducción vigente en el sistema receptor.

Después de trazar algunos parámetros para un acercamiento extra-textual de la novela y del autor (tratando, sobre todo, de ubicarlos en los sistemas literarios argentino y francés), elaboramos un sistema de descripción basándonos en cuatro ejes transversales, que consideramos pertinentes para el texto a describir y que serían transferibles a otros textos del mismo autor en descripciones posteriores: la macroestructura textual, la estructura interna de cada una de sus partes, la función y la conformación del narrador y, por último, las zonas descriptivas relativas a la construcción de los lugares de *La Ocasión*.

A grandes rasgos, la lectura minuciosa de esos cuatro niveles nos permitió ver que la traducción prácticamente omite los "shifts" en los primeros tres ejes, y la literalidad del texto traducido, facilitada -según uno de nuestros supuestos de análisis- por la proximidad de las lenguas y de los momentos de producción y traducción del texto, pareciera afirmar la ausencia de la traductora. Una ausencia que es sutilmente desmentida, sin embargo, por ciertas intervenciones en el nivel, por ejemplo, de la puntuación o de la disposición en párrafos. En el cuarto eje, en cambio, los "shifts" se presen-

tan con mayor frecuencia y afectan, principalmente, al léxico que remite a la construcción del lugar "típicamente argentino" de la novela. El texto traducido vuelve exótico el texto original y subraya su marca de origen mediante recursos como la no traducción, la explicitación, la explicación; contrariando así la voluntad manifiesta del propio Saer de producir una "literatura sin atributos", como por ejemplo, el de la nacionalidad de su autor.

Propusimos leer esa intervención tan marcada y tan selectiva del proceso de traducción como una exigencia del paradigma de traducción válido en el polisistema francés, que pareciera privilegiar -al menos en el caso analizado- no tanto las estrategias puramente literarias del texto, como la posibilidad que éste ofrece de hacer conocer una cultura diferente. Pero para hacer de esta lectura una conclusión, habría que expandir el objeto de estudio y describir otros textos traducidos del mismo autor, de otros autores argentinos, de otros autores latinoamericanos.

N o t a s

1 Ver Willson, Patricia, "Página impar: el lugar del traductor en el auge de la industria editorial" en Saitta, Sylvia (comp.), *Historia crítica de la literatura argentina*, Tomo VIII, Emecé Editores, Buenos Aires (en prensa).

2 Ver Hopenhayn, Silvia, "La literatura que no llega o que no existe" en *Le Monde Diplomatique*, edición argentina de julio de 2000.



Ana Eckel • Detalle

Operaciones cognitivas y estrategias de aprendizaje

Isabel Bompet*

La enseñanza del Fle (Frances Lenguas extranjeras) se ha convertido, para muchos de los que estamos desde hace tiempo en ella, en una fuente inagotable de cuestionamientos, de preguntas que no tuvieron sino respuestas provisionarias, inmediatamente desmentidas por la realidad, es decir, los resultados obtenidos por nuestros alumnos. En los últimos veinticinco años,

hemos conocido diferentes "modas" metodológicas, a las cuales sobrevivimos y de las cuales pudimos -felizmente, en algunos casos- prescindir. Sin embargo, las preguntas formuladas según los distintos metalenguajes que cada época imponía, siguen siendo las mismas: ¿por qué, a pesar de nuestros esfuerzos, nuestros alumnos no logran "comunicarse en francés"? ¿Por qué, en cuanto se los saca del "ejercicio"

-que por otra parte han resuelto correctamente- son muchas veces incapaces de construir un enunciado que los implique en la L2?

Sabemos que la relación educativa es una relación triádica entre el profesor, el alumno y el objeto del saber. Entre estos tres "partenaires", existe prácticamente siempre una herramienta de trabajo, el manual, que presenta los "hechos de lengua" a enseñar siguiendo los preceptos

de la metodología dominante en ese momento. Ya que las prácticas pedagógicas están estrechamente ligadas a la utilización de esos manuales, me pregunté durante mucho tiempo en qué medida las actividades de "práctica de la lengua" propuestas -y reproducidas al infinito por los profesores- estimulan o perjudican la implementación de mecanismos apropiados para la construcción de una competencia de comunicación y de estrategias que favorezcan el aprendizaje.

Al examinar los principios del último modelo didáctico en boga, el enfoque comunicativo, me llamó la atención el hecho de que, siendo la "centración sobre el aprendiz" uno de los principios más declamados, ésta se limitara al examen de sus necesidades (¿las hay en la escuela?) y no tuviera en cuenta la formación del "aprender a aprender" y al desarrollo de estrategias que permitan al alumno optimizar sus competencias tanto lingüísticas como cognitivas. Así, a partir del análisis de los manuales más utilizados en nuestras clases, postulé la siguiente hipótesis: quienes conciben manuales de FLE no tienen en cuenta las operaciones cognitivas que pueden contribuir a activas en el aprendizaje y menos aún, las estrategias que podrían eventualmente favorecer. En consecuencia, no contemplan la posibilidad de presentar las diferentes actividades de una

manera que facilite la implementación de ciertas operaciones, a pesar de que sabemos que en todo grupo de alumnos existen diferentes estilos de percepción y de aprendizaje.

El marco teórico en el que encuadré mi investigación es el de la psicología cognitiva, en la cual los conceptos de operaciones, procesos, estrategias y metacognición están claramente definidos. Para mi análisis me apoyé en el modelo presentado por G. Constantino², quien postula que las operaciones de base pueden ser reunidas en el tríptico análisis, síntesis, comparación. El análisis incluye operaciones de fragmentación y clasificación, la síntesis, las de conclusión definición, resumen y recapitulación; y las de comparación comprenden la precisión, la discriminación y el juicio sobre diferencias y similitudes. Dado que estas operaciones se organizan en secuencias, es decir, procesos, recordé la distinción entre procesos de bajo nivel, relativos a los aspectos fonéticos, léxicos y morfo-sintácticos de la lengua -procesos completamente automatizados en la lengua materna- y procesos de alto nivel, relativos a la estructuración sintáctica, la coherencia textual, el alcance pragmático y la organización del discurso. Estos procesos son de alto costo cognitivo.

Dado que mi trabajo se proponía, en un primer tiempo, extraer conclusio-

nes sobre las propuestas de los manuales, clasifiqué también las actividades sugeridas. Distinguí así el ejercicio, definido por H. Besse y R. Porquier como "una tarea lingüística específica, de carácter repetitivo, limitado y metalingüísticamente marcado" de las tareas, definidas por D. Nunan como "cualquier acción estructurada para el aprendizaje de una lengua, que presenta un objetivo específico, un contenido apropiado y una larga serie de posibilidades resultantes para los que realizan la tarea"? Así, el "ejercicio" correspondería al *aprender que*, es decir, a los conocimientos declarativos, y las "tareas" al *aprender a*, es decir a los conocimientos procedimentales.

Los conceptos aquí presentados fueron la base del instrumento utilizado para analizar cuatro manuales de FLE (Panorama I, Libre Echange I, Nouvel Espaces I y Champion pour le Delf). La conclusión de este análisis, verificada por medio de los protocolos de verbalización concurrente que realicé posteriormente con alumnos, confirmó mi hipótesis a partir de los siguientes factores detectados:

-la fragmentación de la lengua, sin retorno a un nivel de funcionamiento más integrativo, lo que a nivel cognitivo se traduce en la imposibilidad para el alumno de reinsertar en el sistema vasto y complejo que es la lengua, las pequeñas unidades que ha hecho

funcionar las más de las veces en un nivel puramente frástico;

-el exceso de actividades repetitivas de tipo "ejercicio" y la falta de propuestas para permitir al alumno recuperar su autonomía enunciativa;

-la ignorancia de las operaciones cognitivas y de los procesos que se ponen en juego en la ejecución de las diferentes actividades, con un exceso de las que solicitan operaciones de análisis y la casi ausencia de actividades de síntesis y de comparación que favorezcan los procesos de alto nivel y la ausencia de herramientas que guíen la reflexión metacognitiva, esencial para que el alumno sea consciente de la manera en que aprende.

La última parte del trabajo incluye una propuesta para la concepción de las actividades de una unidad didáctica, para la que me apoyo en una progresión del modelo propuesto, coincidente con el "trayecto lógico-cognitivo" propuesto por J. Courtillon.³

N o t a s

1 Constantino D.G., Didáctica cognitiva, CIAFIC Ed., Buenos Aires, 1995.

2 Nunan D., El diseño de tareas para la clase comunicativa, CUP, Cambridge, 1996.

3 Courtillon J., "L'unité didactique" in Le Français Dans Le Monde, Recherches et applications, Méthodes et Méthodologies, Hachette, Paris, 1995.



Antología de la novela corta alemana de Goethe a Kafka

Estudios preliminares, traducción y notas:
Fernanda Aren, Silvina Rotemberg y Miguel Vedda.
Ediciones Colihue, Buenos Aires, 2001.

Dr. Wolfgang Bongers*

No se puede decir que en la literatura argentina, la novela corta o el relato no se hayan practicado y se practiquen con una perfección mundialmente admirada, siendo los mismos autores también los teóricos de sus propias obras, como es el caso de Cortázar, Ocampo, Saer y muchos más. Tanto más alegra un libro sobre la novela corta alemana que reúne varios

aspectos sugestivos para conocer y estudiar mejor las características de este género. Por un lado, contiene una contribución filológica muy valiosa en los estudios introductorios "Elementos formales de la novela corta" y "Evolución de la novela corta alemana hasta comienzos del siglo XX", escritos por Miguel Vedda y Fernanda Aren/Silvina Rotemberg respectivamente. Los autores trazan

la historia de un género literario muy importante de la literatura universal y siguen de cerca los intentos de definir el término *novelle*, un término que para los autores no se diferencie significativamente de las denominaciones *relato* y *cuento*. A este respecto y como sugiere el título, el libro hace especial hincapié en la novela corta alemana y la teoría correspondiente desde la época de Goethe

hasta algunos teóricos recientes. Por otro lado, la antología incluye seis novelas cortas, de las cuales cuatro difícilmente se cuenten entre las más divulgadas del gran número de relatos alemanes. Encontramos aquí *En el Staatshof* de Storm, *Eugenia* de Keller, *El Amuleto* de Meyer, *Eise von der Tanne* de Raabe, enmarcados por los dos relatos más conocidos de este libro, *La Melusina* de Goethe

he y *En la colonia penitenciaria* de Kafka. La antología puede ser considerada una colección de relatos para el lector latinoamericano, el libro es todo un descubrimiento de textos poco conocidos en este hemisferio. Cada texto está provisto de una introducción al tema y de notas muy valiosas para comprender mejor el proceso y el contexto de su creación. Otro aspecto positivo: todos los textos fueron seleccionados y traducidos cuidadosamente por los mismos editores del libro, de manera que podemos leer un estudio equilibrado y homogéneo que se basa en un trabajo textual exhaustivo. En este contexto sorprende algo la omisión de los criterios de selección de los textos por parte de los editores, ya que excepto los relatos de Goethe y Kafka, la colección reúne cuatro cuentos "realistas" que reflejan la gran diversidad del género en una misma tendencia literaria.

"Aún no", "ya no más": con esta caracterización de la novela corta entre las formas épica y dramática de la literatura clásica, Georg Lukács le da una significación histórica a ese género, y como Vedda explica en su ensayo, esta significación consiste en su "capacidad de plasmar y, al mismo tiempo, de enjuiciar un mundo en profunda crisis", tal como Lukács lo observa en los puntos cruciales de cambio

en las sociedades europeas de los siglos XIV y XV y durante el siglo XIX. La discusión sobre las características formales de la novela corta en Alemania, no obstante, comienza en la época clásica, y Vedda menciona las *Conversaciones de emigrados alemanes* de Goethe como el texto fundador. Además de citar algunos textos poetológicos de los propios escritores, el autor del ensayo consulta a muchos teóricos literarios muy influyentes de los siglos XIX y XX, entre ellos filósofos y literatos de gran envergadura como Vischer, Mundt, Schlegel, Schleiermacher, Lukács, Klein, Hart y von Wiese. Para definir las características y técnicas literarias correspondientes, muchos de ellos buscan distinguir entre la novela corta y la novela por un lado, y entre la novela corta y el cuento maravilloso por el otro. En comparación con la novela y la épica en general, la *novelle* se centra en la acción, no en el desarrollo generoso de los personajes; en la *intensidad* de los acontecimientos, no en la descripción extensiva, lo que, en opinión de varios teóricos, acerca la técnica de la novela corta a la forma del drama. (Cabe mencionar que Cortázar, partiendo de las mismas presuposiciones, pero integrando una perspectiva intermedial, compara el cuento con una fotografía, la novela con una película). En

cuanto a la segunda distinción importante entre la novela corta y el cuento maravilloso, este último se basa en algunos acontecimientos sobrenaturales, a los cuales se opone el mundo real de la *Novelle*. Sin embargo, en ella pueden incluirse elementos sorprendentes y maravillosos; es más, el carácter novedoso es un punto clave de la novela corta, porque en su transcurso se relata un acontecimiento "inaudito", imprevisible e irrepetible en la vida de los personajes, que a su vez parece estar condensada en el texto. Es precisamente ese clímax el que conduce a través de los puntos de inflexión (*Wendepunkte*) del relato a la culminación del final. Y este clímax —aquí Vedda cita a Musil, otro representante importante de la novela corta en lengua alemana— está sujeto a una estructura antitética que se encuentra sobre todo en la construcción de los personajes y sus visiones antagónicas del mundo.

Vedda menciona también algunos elementos narratológicos respecto de las novelas cortas. El "marco narrativo", por ejemplo, coloca el relato en un ámbito de objetividad y distancia de lo narrado. Cabe mencionar por un lado las narraciones intercaladas con frecuencia en textos más extensos como el *Quijote* o *Los años de peregrinaje de Wilhelm Meister*, por el otro la presencia en

el texto de un auditorio al cual el narrador se dirige con su relato como instancia de verosimilitud de lo narrado. En cuanto a los efectos pragmáticos, Vedda ve disminuir el efecto inmediato sobre el lector —moral o educativo—, una característica de la época clásica, frente a una simbología de objetos a través de ciertos *leitmotivs*, predominante en la sociedad mercantil del siglo XIX.

Los modelos paradigmáticos más importantes del género de la novela corta son los textos de Boccaccio (*Decamerón*, 1353) y Cervantes (*Novelas Ejemplares*, 1613). A partir de ahí, el estudio de Fernanda Aren y Silvina Rotemberg recorre las etapas más importantes de la novela corta en Alemania desde las *Conversaciones de emigrados alemanes* de Goethe (1795) y complementa de esta manera la introducción a los relatos reunidos en esta antología. Kleist y los románticos, el *biedermeier*, el realismo burgués y el naturalismo aportan textos muy importantes al género que culmina, tal vez, con los textos de Kafka, en los que el género toma otro rumbo hacia nuevas formas de expresión. Ambos estudios preparan y estimulan la lectura de los relatos; invitan al lector argentino e hispanohablante a disfrutar de estos textos antiguos y novedosos a la vez.



Traducción / minorías: iluminaciones mutuas

The Translator. Studies in Intercultural Communication.
Número especial: "Traducción y minoría", volumen 4, número 2, 1998.

Ana Eckel • Detalle



Patricia Willson*

Los alcances e incumbencias de los estudios de traducción pueden extenderse mediante dos estrategias distintas. Por una parte, se puede proceder a ampliar el significado del término "traducción", y en ese caso traducir será leer, releer, escribir, reescribir, importar objetos culturales, y viceversa. Esta suele ser la estrategia de quienes no son traductores y piensan el fenómeno de la

traducción en un contexto que no es el de su práctica específica; en general, es la de todo aquel que se sirve de nociones provenientes de otras áreas disciplinares: casi siempre hay un uso abusivo -cuando no desviado y hasta erróneo, pero siempre productivo- de los conceptos que se toman prestados de disciplinas que no son la propia. Por otra parte, se puede proceder a pensar la traducción en su sentido

estricto -esto es, como traducción interlingüística- en función de las hipótesis y objetos de nuevos paradigmas teóricos que, como se sabe, han llegado a una atomización que lleva el sello de los tiempos que corren. Los textos que motivan la presente reseña son una muestra de la segunda estrategia.

La prestigiosa editorial inglesa St Jerome, especializada en los estudios de traducción, publicó en su

segundo número de 1998 una compilación de artículos en los que se vincula la traducción con la reflexión sobre minorías étnicas, lingüísticas y sexuales. Según el compilador, Lawrence Venuti, el dossier tiene como premisa una pregunta: ¿qué puede aportar el concepto de minoría al campo de la traducción? En su Introducción al dossier, Venuti realiza una serie de precisiones conceptuales. Para él, es minorita-

ría toda posición política o cultural subordinada; el contexto que la define como tal puede ser local, nacional o global. Esta posición "es ocupada por lenguas y literaturas que carecen de prestigio o autoridad, por lo no estándar o no canónico, lo que no es leído o hablado por la cultura hegemónica". La posición minoritaria también alcanza las naciones y grupos sociales filiados a esas lenguas y literaturas, los políticamente débiles, los colonizados o privados de derechos civiles, los explotados y estigmatizados.

El concepto de minoría es a la vez relacional y lato. Por un lado, sólo puede definirse con respecto a lo hegemónico, y esto teniendo en cuenta diferentes contextos; por ejemplo, en internet, todas las lenguas son minoritarias, menos el inglés, tal como se señala en el primer artículo de la compilación (Michael Cronin, "The Cracked Looking Glass of Servants: Translation and Minority in a Global Age"). Por otro lado, abarca no sólo grupos -las minorías étnicas, la comunidad gay, las comunidades hablantes de lenguas minoritarias, por ejemplo-, sino también prácticas; entre ellas, la traducción. En efecto, según Venuti, la traducción es un caso de uso minoritario de las lenguas, es un arte menor, por su invisibilidad, por su estatuto depreciado respecto de las escrituras "de autor", que son, pues, las hegemóni-

cas, las que prevalecen.

Además de estas precisiones conceptuales, Venuti traza un breve panorama histórico, por el cual puede verse con claridad la tendencia de la producción teórica y crítica en el campo de la traducción a abandonar las hipótesis globales y abarcativas para centrarse en problemas vinculados con discursos y prácticas

de la cortesía que, dentro de la pragmática, puede iluminar específicamente la traducción de los diálogos en la ficción homosexual francesa e inglesa de la posguerra, tal como queda demostrado en uno de los artículos incluidos en el dossier (Keith Harvey, "Translating Camp Talk: Gay Identities and Cultural Transfer").



específicos. Si Catford es el caso típico del teórico que, desde la lingüística, propuso en 1965 hipótesis universalizantes sobre la traducción, hoy encontramos una modalidad de intervención teórico-crítica que tiende a la focalización, a la especialización. Venuti da el ejemplo del subcam-

po de la cortesía que, dentro de la pragmática, puede iluminar específicamente la traducción de los diálogos en la ficción homosexual francesa e inglesa de la posguerra, tal como queda demostrado en uno de los artículos incluidos en el dossier (Keith Harvey, "Translating Camp Talk: Gay Identities and Cultural Transfer").

estadounidense de la década de 1950, hasta las operaciones que una cultura hegemónica (la británica, entre 1930 y 1950) realiza al traducir relatos de viajeros italianos al Tibet, atenuando las marcas de las subjetividades individuales, todos estos artículos evitan las generalizaciones deshistorizantes para abordar hechos concretos de traducción, que tuvieron lugar en coordenadas espacio-temporales definidas.

Los análisis de traducciones consignados en estos artículos toman sólo los elementos representativos de las estrategias del traductor, aquellos que marcan de manera inequívoca una valoración del texto fuente y del autor, una idea del lector al que está destinada la traducción y, en última instancia, una concepción de la práctica. Sin embargo, se adivinan detrás investigaciones exhaustivas, la configuración de cuerpos compactos de textos en los cuales se pusieron a prueba las hipótesis.

Quizás uno de los artículos más interesantes para el lector argentino sea el de Silvia Coll-Vinent, investigadora catalana que analiza un caso de mediación: la influencia de la crítica literaria francesa en las traducciones realizadas en Cataluña y al catalán en el período de entreguerras. Según la hipótesis de Coll-Vinent, una serie de intelectuales franceses -entre los que se encuentra André Gide, director por ese en-

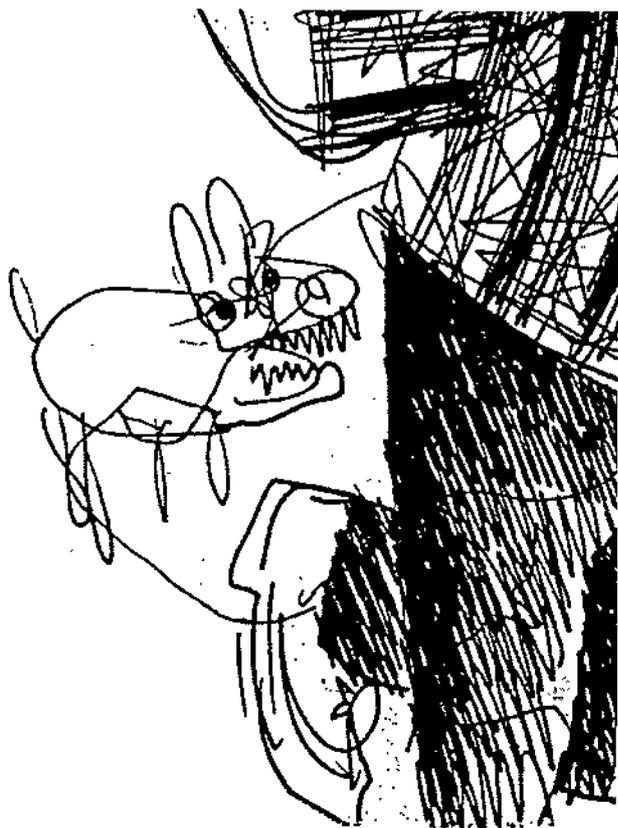
tonces de la prestigiosa *Nouvelle Revue française* influyeron en la selección de textos de expresión inglesa traducidos en la Cataluña de entreguerras. Coll-Vinent hace un relevamiento de las opiniones que diversos críticos franceses vertieron sobre la ficción de expresión inglesa, así como la impronta que estas tuvieron en el proyecto de una élite catalana que propició determinadas traducciones y no otras. El interés del estudio de Coll-Vinent radica no sólo en la demostración de un circuito indirecto de importación literaria, sino en el hecho de que un caso similar se verificó en Argentina aproximadamente al mismo tiempo que en Cataluña. En efecto, el campo intelectual francés, sus preferencias y sus rechazos frente a la literatura anglófona, tuvo una importancia central en la traducción literaria en la Argentina a fines de la década de 1930, especialmente en el proyecto editorial de la revista *Sur*. Esta coincidencia, más que estabilizar una interpretación, nos devuelve una pregunta: ¿qué de común podrían tener Cataluña y Argentina en ese período?

Volviendo a la pregunta-premisa que formula Venuti, autor también de una bibliografía actualizada sobre el tema "Traducción y minoría" incluida al final de este número de *The Translator*, podríamos decir que la respuesta que propone este dossier es la

siguiente: el concepto de minoría puede aportarle a la traducción una razón de ser, una teleología. Su finalidad no sería devenir mayoría para ocupar el lugar hegemónico, sino desafiar ese lugar y producir innovaciones; cruzar constantemente el umbral de los estándares mayoritarios y desestabilizarlos. También podríamos invertir la pregunta y pensar qué puede aportarle la traducción al concepto de minoría. La respuesta, en ese caso, ¿podría ser la misma?

N o t a s

1 La lista completa de artículos es la siguiente, por orden de inclusión en el dossier: Michael Cronin, "The cracked Looking Glass of Servants: Translation and Minority in a Global Age"; Moradewun Adejunmobi, "Translation and Postcolonial Identity: African Writing and European Languages"; Pitor Kwiecinski, "Translation Strategies in a Rapidly Transforming Culture. A Central European Perspective"; Silvia Coll-Vinent, "The French Connection: Mediated Translation into Catalan during the Interwar Period"; Kathy Mezei, "Bilingualism and Translation in/of Michel Lalonde's 'Speak White'"; Nam Fung Chang, "Politics and Poetics in Translation: Accounting for a Chinese Version of 'Yes, Prime Minister'"; Eric Keenaghan, "Jack Spicer's Pricks and Cocksuckers: Translating Homosexuality into Visibility"; Keith Harvey, "Translating Camp Talk: Gay Identities and Cultural Transfer"; Loredana Polezzi, "Rewriting Tibet: Italian Travellers in English Translation".



Representaciones narrativas de la lectura

Testimonios tangibles (Pasión y extinción de la lectura en la narrativa moderna), de Nora Catelli. Editorial Anagrama, Barcelona, 2001.

Carlos Dámaso Martínez*

Entre los libros publicados últimamente sobre la lectura, *Testimonios tangibles* es un aporte ensayístico muy original sobre las representaciones del acto de leer y de cierta tipología de lectores en la ficción de los siglos XIX y XX. Desde una concepción crítica que pretende, a la manera de Roland Barthes, como lo reconoce su

autora, este libro plantea una mirada interpretativa de estos aspectos en varias novelas y relatos del pasado, con la intención de establecer significaciones en el horizonte de una problemática de nuestro tiempo. En esa elección, Nora Catelli, ensayista argentina que vive en Barcelona desde los años setenta y doctora en filología hispánica, examina obras canónicas de Bal-

zac, Wordsworth, Nerval, Hawthorne, Fernán Caballero, José Mármol, Charlotte Brontë, Flaubert, Clarín, Zola, Conrad, Virginia Woolf y Juan Benet.

A través del trabajo de análisis de esa serie de ficciones, de la confrontación intertextual y del planteo de interrogantes y asociaciones perspicaces afirma que "la narrativa del siglo XIX se construye sobre la representación de

los lectores y la lectura". Asimismo, es destacable el modo en que elabora sus argumentos y apreciaciones sobre la importancia del "imaginario profético de la mujer lectora, desde Balzac a Freud".

En este punto, es convincente la enunciación de sus diferencias con el crítico Andreas Huyssen, que en uno de sus ensayos de *After the Great Divide*, afirma que Emma Bovary era una lectora exclusiva de folletines. Catelli comparte, en este sentido, la opinión sustentada por su colega crítica María Teresa Gramuglio de que Emma Bovary lee textos más complejos que los folletines. Y añade, a su vez, que esta particularidad dificulta la posibilidad de determinar diferencias entre lecturas femeninas y lecturas masculinas. En los capítulos donde se desarrollan estos temas, no sólo se recurre a la ficción sino que también se esgrimen precisos datos estadísticos, aportados por historiadores de la cultura, y cifras concretas de censos realizados, lo que le permite demostrar que no es cierto que existiera en esa época una notable preeminencia de mujeres lectoras.

Además de estas comprobaciones, importa distinguir en su análisis de la narrativa del siglo diecinueve, como la apropiación "de todos los resortes de la frecuentación de los libros" por parte de las mujeres que leen, puede

ser interpretada como una metáfora de la alfabetización universal. Lo que sin duda implica, en esas representaciones ficcionales, una valoración del libro, su acceso al saber y el conocimiento como un aspecto positivo que permite una adecuada integración social y cultural.

Sin embargo, hacia el siglo siguiente, en la narrativa desaparece esa celebración de la lectura. Y surge en un primer momento, en la primera década del XX, cierta "satanización explícita"; luego, "el extrañamiento y la desaparición, incluso, de sus señales y emblemas." Hay cambios estéticos, la novela realista es reemplazada por búsquedas y rupturas representativas. Y en esas nuevas poéticas, como bien señala Nora Catelli, las escenas de lectura van extinguiéndose. El cambio producido, se visualiza en las nuevas ficciones como la percepción de la crisis del libro y de sus soportes tradicionales. "No es casual -expresa Catelli- que la historia del libro, como disciplina, haya surgido de manera paralela a la conciencia de la posible extinción física de ese objeto." Al analizar el fenómeno en la obra de Joseph Conrad, describe como los actos de leer ya no se representa en el relato, sino "en sus bordes" o en las formas de la parodia.

Igualmente, la consideración de *Entre actos*, la última novela de Virginia

Wolf, le permite reflexionar sobre la degradación y extinción de la biblioteca. Señala también que esas representaciones de lectura si bien desaparecen en gran parte de la narrativa, subsisten en lo que llama "subgéneros", refiriéndose a ciertas novelas de anticipación de la ciencia ficción, como, por ejemplo, *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury, en la que la quema de libros y el lamento por la lectura, "revela un cambio notable en la clausura de la tradición clásica dentro de la sensibilidad occidental y su

percepción en la imaginaria popular." No es casual que en la segunda parte de este ensayo crítico, que lleva el título "Extinción" se desarrolle esta preocupación por la amenazante finalización de la lectura tradicional y el libro.

El XXIX Premio Anagrama de Ensayo otorgado a *Testimonios tangibles* de modo unánime por un prestigioso jurado en Barcelona, confirma, ciertamente, los méritos más significativos de este nuevo libro de Nora Catelli.



Ana Eckel ♦ Detalle