

Lenguas Vivas

Número 7. Marzo 2011.

REVISTA DEL INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR
EN LENGUAS VIVAS "JUAN RAMÓN FERNÁNDEZ"

ISSN 04574354

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

Directora

Isabel Bompert

Responsables de la publicación

Isabel Bompert

Alejandra Leoni

Nora Pelaia

Diana Ardissonne

Comité de Redacción

Patricia Franzoni

Carlos Dámaso Martínez

Roberto Bein

Alfredo R. Jaeger

Carlos B. Luis

Susana B. Mayorga

Victoria Orce

Marta Vieira Pires

Patricia Willson

Consejo Editor Honorario

Gloria Areias

Elvira Arnoux

Ana María Barrenechea

Alicia Camilloni

Élida Lois

Rosa Moure de Vicién

Clotilde Rezzano de Martini +

Consejo Consultivo

Bernardo Capdevielle

María Elena Passeron

Pablo Pozzi

Régula Rohland de Langbehn

Luisa Reinhold

Corrección y diagramación

Alejo Hernández Puga

AUTORIDADES

Rectora

Isabel Bompert

Vicerrectoras

Alejandra Leoni

Nora Pelaia

Regente del Nivel Superior

Diana Ardissonne

Consejo Directivo

Susana Lezcano

Elena Odriozola

Ana María Silva

Patricia Willson

Paula López Cano

Silvia Firmenich Monserrat

Laura Miñones

Astrid Wenzel

Susana Gurovich

Alejandro Raggio

Manuela González

Sergio De Bonis

Mariana Fernández

Oriana Cosso

Cecilia Martín

Nancy Acosta

Verónica Lemi

Victoria Martínez Mutri



BIBLIOTECA

J. R. FERNANDEZ

7

S U M A R I O

Lengua, cultura e identidad

- 2 Editorial
- 4 El español de la aldea
Gabriela Villalba
- 9 El orden metafórico: nombre y discurso
Silvia N. Barei
- 16 Identidad personal, cultura e ideología
Pablo Erramouspe
- 20 El paisaje no tiene apuro
Releer a Heiner Müller
Uwe Schoor
- 27 El silencio en el otro
Ariadna García
- 33 Memoria oral de la esclavitud: "cuando una tuvo que vivir en tiempo de la esclavitud, eso no se puede olvidar"
Testimonios de negros estadounidenses que fueron esclavos, un análisis desde lo literario
Márgara Averbach
- 45 Identidades diaspóricas e hibridación: la latinidad en los Estados Unidos
Griselda Beacon y Florencia Perduca
- 53 ¿Qué entendemos hoy por enseñar lengua?
Delia Lerner
- 68 *Mutatis Mutandis* y las revistas digitales sobre traducción
Martha Pulido

Críticas

- 72 Para una historia de la traducción en América Latina
Reseña de Gertrudis Payàs (ed.), *Biblioteca chilena de traductores (1820-1924)*
Patricia Willson
- 75 La pesquisa de Lönnrot
Reseña de Sergio Waisman, *Borges y la traducción: la irreverencia de la periferia*
Elena Donato
- 79 Antologías de traducción: ley y contra-ley
Reseña de Vera Elisabeth Gerling, *Lateinamerika: So fern und doch so nah? Übersetzungsanthologien und Kulturvermittlung*
Martina Fernández Polcuch

El IES en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández" ha elegido el intercambio de saberes, en presencia y con el desfase que imponen el texto y la lectura, para celebrar el Bicentenario de la Revolución de Mayo. Así, entre el 2 y el 4 de junio de este año tuvieron lugar las Segundas Jornadas Internacionales "Formación e Investigación en Lenguas Extranjeras y Traducción", durante las cuales el instituto acogió a más de ciento cincuenta expositores provenientes de instituciones educativas de nuestro país y de Brasil, Chile, México, Uruguay, Alemania, Canadá, Francia, Polonia y Portugal, además de a un público de entusiastas profesores y estudiantes en lenguas extranjeras y traducción. Ahora, presentamos con regocijo el número 7 de nuestra revista *Lenguas Vivas*.

Este número, "Lengua, cultura e identidad", retoma una labor que la intervención, resuelta por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, dejó en suspenso en mayo de 2007. Con la coordinación de la profesora Patricia H. Franzoni, entonces regente del Nivel Superior, el comité editorial de la revista siguió reuniéndose. Sin embargo, por unanimidad, decidió no impulsar la publicación de ningún número

de la revista hasta tanto no se restableciera la vida democrática de la institución. El material estaba casi listo para su publicación, pero debió esperar; de allí que las reseñas, por ejemplo, refieran a libros publicados en 2007 o antes.

La revista transita hoy su segunda época. A pesar de las diferencias manifiestas entre el tono y la apariencia gráfica de *Lenguas V;vas* primera época (1957-1971) y *Lenguas V;vas* segunda época (2000-presente), los editoriales que presentan una y otra tienen en común la alusión a la especificidad disciplinar del instituto y la aspiración de llegar a estudiosos de otras instituciones. También aparece la intención de intervenir en la coyuntura. En el editorial que encabezó el número "Los problemas de la traducción", de diciembre de 2000, Mora Pezzutti, la rectora que impulsó en aquel momento la reedición de la revista, afirmaba: "Al tiempo que está destinada a ser un órgano en el que el instituto reconoce su propia identidad, [la revista] se abre a otros aportes de fuera de la institución con el propósito no solo de brindar a profesionales e instituciones una herramienta más y un estímulo para profundizar la reflexión y el intercambio en campos específicos, sino también para contribuir científicamente a la toma de decisiones en el sistema educativo".

Recordamos estas palabras para hacerlas nuestras, en este editorial que introduce un tema que nos importa particularmente. Que las lenguas, las culturas y las identidades mantienen vínculos estrechos y problemáticos es un hecho indiscutido. Este número quiere interrogar la índole de esos vínculos, sin quitarles complejidad ni conflicto. Los siete artículos que siguen a continuación, cuyos autores son docentes del Nivel Superior del instituto, sumados a la transcripción de un coloquio sobre didáctica de la lengua y a las reseñas bibliográficas, dan prueba de esa complejidad. Aspiramos a que el material contenido en este número interpele al mayor número posible de lectores.

Isabel Bompert
Rectora

El español de la aldea¹

Gabriela Villalba

Una serie de cartas cifradas guía la búsqueda detectivesca de un joven personaje. Una de ellas indica: "Ased-noc está hablándote / tienes miedo del 3 negro / observa las estrellas / ellas lo saben". Intrigado, el joven pregunta a su amiga: "¿Vos sabés qué es ased-noc?"²

Ciertamente, no es el misterio de Ased-noc el que ocupa este artículo, sino el uso del voseo, tan frecuente en la literatura

argentina -perfectamente previsible en textos infantiles- pero que nos sugiere ciertos interrogantes al descubrir que se trata de una traducción. ¿Cómo se explica la aparición del dialecto rioplatense en un texto traducido? ¿Cómo se explica nuestra propia sorpresa como lectores -y como traductores- ante una traducción con rasgos de nuestra variedad lingüística? ¿Es posible que el español neutro se haya naturalizado como

lengua literaria? ¿Qué factores hacen del género infanto-juvenil un terreno fértil para la aparición del rioplatense?

Para responder estos interrogantes, nuestra investigación partió de la hipótesis de que la elección del uso de la variedad rioplatense en la traducción no obedece a una impronta identitaria ni a una demanda del público, sino a estrategias editoriales y estatales como la inclusión de la literatura infantil entre los géneros menores, la relación entre legibilidad y variedad local para el público infantil, las estrategias de mercado y la promoción de proyectos culturales tendientes a la valoración de lo nacional. Para desarrollar esta hipótesis, tomamos como parte del corpus de estudio la colección "Aldea Literaria", de editorial Cántaro. De acuerdo a nuestro análisis, el uso del dialecto rioplatense en esta colección estaría relacionado con el proyecto de promoción de la lectura de una editorial local (el rioplatense facilitaría la lectura al público juvenil); la variedad lingüística sería una elección más entre otro tipo de decisiones (por ejemplo, qué literatura se importa, quiénes traducen, cómo se traduce, quiénes comentan, etc.), en oposición a las prácticas de las editoriales multinacionales, donde las decisiones editoriales no se centran en intereses locales -al menos, no en la mayoría de las ocasiones-. En este caso, la posibilidad de que la traducción contribuya a un proyecto cultural cede ante la voluntad de las empresas de abarcar un mercado heterogéneo.

La editorial Cántaro cuenta con diferentes colecciones literarias, orientadas sobre todo al público escolar. Se funda en 1994, motivada por el nuevo mercado del libro que abre la Ley Federal de Educación y con el objeto de "generar edición argentina desde la Argentina [...] en un contexto donde grupos editoriales comienzan a comprar todas las empresas locales de literatura".⁷ Se conforma de capital exclusivamente nacional hasta el año 2006, cuando es vendida al grupo Macmillan. En el año 1996, el grupo crea Puerto de Palos, una editorial dedicada a la edición de manuales escolares. Desde entonces, la dupla Cántaro-Puerto de Palos se instala en el mercado de los libros escolares con colecciones que se caracterizaban por el atractivo gráfico, el aporte de trabajo intertextual y abundantes propuestas de actividades dentro del aula.

De las colecciones de Cántaro -que abarcan desde los llamados "primeros lectores" hasta el ciclo polimodal, y en los últimos años incluyen narrativa y ensayo para adultos⁸-, nos interesaron las dos dirigidas a adolescentes y preadolescentes, y que incluyen textos traducidos: la colección "Del Mirador" (en la que se editan textos canónicos de la literatura argentina, latinoamericana y universal, acompañados de intertextos y propuestas de trabajo) y la colección "Aldea Literaria", que edita literatura contemporánea universal para jóvenes y se pro-

pone llevar al aula obras para leer "por placer" (en oposición a las de "Del Mirador", que se leen "por obligación"). Es por esto que los libros de "Aldea Literaria" no aportan ningún tipo de material educativo adicional. Justamente, es en esta donde hallamos varios textos traducidos con abundantes rasgos de la variedad rioplatense.

La filosofía de la colección puede observarse en los paratextos de los libros. El diseño de tapa de los libros presenta a la lectura como un viaje y gira en torno a la figura de la estampilla -presente en el logo de la colección e imagen central- junto con los sellos postales que marcan el origen del texto traducido (Canadá, Australia, Inglaterra, Francia, Alemania).

Cada ejemplar se acompaña de una postal dirigida a los "queridos aldeanos", firmada por el director de la colección. Seleccionamos un fragmento significativo de una de las postales para ejemplificar la filosofía de la colección:

Junto a nuestros alumnos hemos visitado distintas aldeas del mundo, no sólo para encontrar aquello que nos distingue sino también para comprender que, aun cuando nos separan los idiomas y la geografía, la esencia de nuestras vidas es similar.

Nos preocupan el amor y la fraternidad tanto como el engaño y la discriminación; la igualdad tanto como la arbitrariedad; la comunicación como la comprensión; el mundo familiar como el de los amigos; la ima-

ginación como el temor. Somos habitantes de una gran aldea, unidos por la voluntad de encontrar en la lectura aquello que nos hermana y nos permite comprendernos mutuamente.⁴

Al proponerse acercar noticias, imágenes, sensaciones de otras tierras, cada obra funciona en sí misma como una postal. En este sentido, la editorial selecciona novelas que respondan a las inquietudes de los adolescentes desde el punto de vista temático, lingüístico y estético; se busca que las obras lleguen a los jóvenes desde un lenguaje ameno, que la lectura sea placentera y fluida tanto desde el original como desde la traducción.

Aquellas apreciaciones sobre de la industria editorial nacional, sumadas al análisis del paratexto de los libros -donde aparecen valores como la identidad, el parentesco y la diversidad- nos llevaron a creer en la existencia de una decisión explícita y fundada acerca del uso de la variedad rioplatense. Sin embargo, de las entrevistas realizadas se deduce que, a fin de no cerrar las puertas a la exportación, *la pauta es traducir siempre lo más neutro posible*. ¿A qué atribuir, entonces, la presencia del voseo en las traducciones?

Sostendremos entonces que en el camino que va desde la pauta editorial a los textos traducidos en concreto interviene un complejo conjunto de factores, en el que las represen-

taciones del lenguaje y la traducción, entre otras, y la propia práctica del traductor ocupan un lugar no menor en el resultado obtenido.

La asociación del lenguaje "neutro" con la lengua literaria, y de las variedades regionales con la lengua coloquial proviene de diversos factores históricos e ideológicos que redundan, como lo demostraran Acuña y Moure⁵, en una representación desvalorizada de los hablantes argentinos respecto de la variedad, lo cual deriva en una "inseguridad lingüística" frente a la norma madrileña. Creemos que esto mismo sucede en la traducción, dando lugar a una suerte de inseguridad en la elección de la variedad a la que traducir y en las distintas etapas de decisión lingüística.

En nuestro corpus, tanto los textos donde se utiliza el *tú* como aquellos donde se utiliza el *vos*, oscilan entre usos rioplatenses y neutros -léxicos y morfosintácticos-, desplegando una serie de estrategias -conscientes o inconscientes- de evitación del español "argentino", como pueden ser la elisión del pronombre de segunda persona del singular en los diálogos y la utilización de formas verbales válidas para ambos pronombres; la selección de vocabulario general antes que local; el uso del pretérito perfecto -casi en desuso en el dialecto rioplatense- y otras.

La variedad se impone fuertemente en ambos tipos de traducciones, y en ellos se observa una cierta tensión por contener-

la. En el primer grupo, se resuelve utilizando el *tú*, "filtrándose" el rioplatense en el léxico, en los tiempos verbales, en las expresiones coloquiales; en el segundo, si bien se opta por el voseo y hay una mayor presencia de rasgos rioplatenses, permanece la práctica de la traducción de "neutralizar" recurriendo a la norma.

Los textos donde más se impone el rioplatense parecen ser aquellos donde el narrador, además de tratarse de un niño o un joven, juega con diferentes registros y con su propio cronolecto, y donde el lenguaje coloquial tiene un papel preponderante. Sin ir más lejos, en el texto citado al inicio del artículo se puede observar cómo la dicotomía *lengua literaria-tuteo* encuentra plena vigencia en las prácticas de escritura y lectura frente a la dicotomía *lengua coloquial-voseo*: los poemitas cifrados se escriben en *tú* ("tienes miedo del 3 negro / observa las estrellas") y los diálogos y la narración de un preadolescente se escriben en *vos* ("¿Vos sabés qué es ased-noc?").

En el trabajo "Vidrios rotos (metáforas ópticas en la construcción social del traductor)" -aún inédito-, Laura Fólca analiza en el discurso de traductores y editores cómo la representación actual del traductor es la de un "ente invisible" y cómo esta concierne no sólo la recepción de la obra (el lector espera leer un texto "fluido"), sino también las decisiones y estrategias del traductor. Fólca

señala que la invisibilidad del traductor, basada en la representación del traductor como sujeto que trabaja por vocación, opera en distintos niveles tales como el borramiento de las condiciones materiales que rigen su práctica, el borramiento de su posición en el campo intelectual, la pobre problematización de la traducción como objeto de estudio en el ámbito científico, el escaso rédito económico y el casi nulo reconocimiento autorral, del mismo modo que presupone, en el plano de la práctica escrituraria, el borramiento de la variedad lingüística.

En este sentido, el estatuto deficiente del traductor respecto del autor afecta la escritura del texto; evitar la variedad implica evitar la voz del traductor. El buen traductor pasa desapercibido, no tiene voz, es un intermediario entre el autor y el lector. El escritor, por el contrario, no está llamado a neutralizar su lengua, sino a encontrar su propia voz, su propio lenguaje literario, que generalmente va de la mano de la variedad. Y esto es así incluso si el escritor ejerce como traductor. El escritor-traductor suele tener mayor legitimación al momento de tomar decisiones sobre el texto a traducir. Un buen ejemplo a mencionar es la colección "Shakespeare por escritores"⁶, de editorial Norma, donde diferentes escritores latinoamericanos traducen obras de Shakespeare con un margen de libertad que les permite decidir acerca de la variedad lingüística y la forma

literaria (prosa, poesía, métrica).

Gideon Toury, en "The nature and role of norms in translation"⁷, propone entender la práctica del traductor como una práctica sujeta a varios tipos de "normas" adquiridas socioculturalmente que pueden funcionar en distintos grados. Estas normas operan en cada paso del acto de traducir y se reflejan en los niveles del texto resultante. De este modo, el acto de traducir -realizado siempre dentro de un marco cultural determinado- tiende a manifestar ciertas regularidades; estas no son absolutas, pero que de sufrir algún tipo de desviación suelen ser identificadas por las "personas-en-la-cultura" como fallas del traductor. Las normas conforman lo que habitualmente se considera como una traducción "adecuada" o "correcta".

Toury distingue dos grandes grupos de normas: por un lado, las normas "preliminares", referidas a las políticas de traducción vigentes (qué textos importar en una cultura particular en un momento determinado) y a las lenguas de traducción; por otro lado, las normas "operacionales", que dirigen las decisiones tomadas durante el acto de traducir y afectan tanto a la estructura como a la superficie textual y a la formulación verbal.

Las estrategias de evitación de la variedad que mencionamos anteriormente para nuestro corpus, así como la práctica extendida del uso del español neutro en la traducción en Argentina,

bien pueden ser analizadas dentro de este encuadre teórico. Proponemos entender como una especie de norma preliminar a la imposición por parte del mercado editorial de una *koiné* literaria que satisfaga la exportación, al mismo tiempo que las estrategias del traductor -tendientes a la utilización de un español neutro- pueden ser analizadas como estrategias sujetas a normas operacionales.

Comenzamos este trabajo con la sorpresa de encontrar textos rioplatenses, no neutros; es decir, con una suerte de ruptura en la regularidad de las normas que llevan al traductor argentino a traducir en un lenguaje neutro. Luego, señalamos que en los textos esa regularidad permanece vigente aunque se filtren rasgos del español rioplatense. Nuestra hipótesis definitiva es que, al considerarse a la literatura infantil como un género "menor", las normas resultan menos estáticas y permiten mayor permeabilidad. Por otra parte, se trata de un género con reglas propias, donde lo coloquial y la captación del lector por medio de la cercanía lingüística tienen un lugar central. En consecuencia, se produce una tensión entre las normas de traducción y las reglas del género en nuestro sistema literario actual, que puede verse reflejada en la oscilación entre el uso del neutro y del rioplatense.

La literatura infantil actual se encuentra en pleno desarrollo y búsqueda de potencialidades

estéticas, lúdicas y lingüísticas. La traducción, en cambio, con su estatus devaluado, permanece tensa, dividida entre diferentes exigencias, sin encontrar su propia lengua, su propia identidad. La invisibilidad del traductor oculta su papel de agente en la transmisión cultural, borra su voz de los textos y pone en duda el valor de la identidad lingüística en la literatura, lo cual es doblemente válido en el caso de la literatura infantil ya que participa ampliamente tanto en la adquisición de la competencia lectora como en la formación del público lector.

Consideramos que un lugar importante para comenzar a problematizar estas cuestiones son las aulas de las instituciones de formación de traductores. En las carreras de traductorado nos enseñan a evitar los argentinismos y a practicar el tuteo *porque así nos lo van a pedir en las editoriales*; a reproducir hábitos (normas) que silencian nuestra propia práctica y hacen que, sentados frente al monitor, nos preguntemos hasta cuándo el español de la traducción no será uno con el español de nuestra aldea.

Notas

1 Este trabajo es fruto del proyecto de investigación "La variedad rioplatense en la traducción de textos infantiles y juveniles", incluido en el proyecto grupal "Escenas de la Traducción en Argentina", dirigido por la Dra. Patricia Willson en el I.E.S.L.V. "J. R. Fernández".

2 Wildner, M. (2004): *Lluvia de estrellas*. Trad. de Alejandra Obermeier. Buenos Aires: Cántaro, pp. 40 y 44.

3 La información referida a la editorial surge de una entrevista realizada al director de la colección "Aldea Literaria", Guillermo Höhn, a quien agradezco la amabilidad de brindarme su tiempo y atención. También debo agradecer por sus comentarios a las traductoras Alejandra Obermeier y Valeria Castelló-Joubert y a Teresita Valdetaro, ex directora de la colección "Del Mirador".

4 Extraído de la postal que acompaña a *Lluvia de estrellas* (Cántaro, 2004).

5 Véase Acuña, L. (1997): "El español de la Argentina o los argentinos y el español". En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 12, pp. 39-46; Acuña, L. / Moure, J. L. (1999): "Los hablantes de Buenos Aires opinan sobre su lengua". En *El hispanismo al final del milenio*, III, Córdoba: Comunicarte Editorial, pp. 1513-1523; y Moure, J. L. (2004): "Norma nacional y prescripción. Ventajas y perjuicios de lo tácito". En III Congreso Internacional de la Lengua Española, Centro Virtual Cervantes.

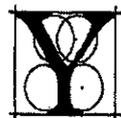
6 El título mismo de la colección sugiere la deficiencia del traductor.

7 Toury, G. (2000) [1978]: "The nature and role of norms in literary translation". En L. Venuti (ed.): *The Translation Studies Reader*. Londres: Routledge, pp. 198-211.

El orden metafórico: nombre y discurso

Silvia N. Barei*

1. Punto de partida



Ya es un lugar común entre los estudiosos de los discursos sociales señalar que todos los lenguajes de la cultura no sólo sirven a los procesos de comunicación sino que son vehículos de significados, o mejor aún, de sentidos cuyo anclaje sólo se concreta si se inscribe en condiciones particulares de producción y recepción. No nos ubicamos en

un universo de discurso de manera abstracta, sino que nuestra práctica cotidiana del discurrir está activada por el lugar y las circunstancias en que éste se produce y por los generadores de sentido a partir de los cuales entendemos no sólo el contenido del mensaje, sino el mundo que nos rodea.

En este trabajo voy a detenerme en el funcionamiento social del lenguaje centrándome en dos aspectos: la construcción

de un orden metafórico (como orden cognitivo e ideológico) que afecta nuestro modo social de comprender el mundo; y la construcción discursiva de las identidades, entendido el problema del nombre no como denotación sino como atributo semántico múltiple.

El caso que tomaré sumariamente y a modo de ejemplo es la sentencia de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, fechada el 30 de septiembre de 2003, en autos: "Vázquez Ferrá, Evelyn Karina s/recurso extraordinario".

2. Lenguaje y relaciones sociales

Sabemos que el lenguaje verbal no es solamente un medio de transmisión de significados, sino también un instrumento de construcción de la conciencia social, es decir, de la memoria, de la identidad y de la intersubjetividad. Hay un relato contado por Eduardo Galeano que nos sirve para comenzar a pensar el tema. Dice así:

El pastor Miguel Brun me contó que hace algunos años estuvo con los indios del Chaco paraguayo. Él formaba parte de una misión evangelizadora. Los misioneros visitaron a un cacique que tenía prestigio de muy sabio. El cacique, un gordo quieto y callado, escuchó sin pestañear la propaganda religiosa que le leyeron en lengua de los indios. Cuando la lectura terminó, los misioneros se quedaron esperando.

El cacique se tomó su tiempo. Después, opinó:

-Eso rasca. Y rasca mucho, y rasca muy bien.

Y sentenció:

-Pero rasca donde no pica.

Eduardo Galeano, "La función del arte". En *El libro de los abrazos*.

Este ejemplo, además de ser conmovedor, bien vale para expresar la distancia que suele existir entre la palabra y el orden de los hechos sociales, entre los conjuntos históricos y sus manifestaciones discursivas, entre las cuestiones narrativas o argumentativas y sus correlatos ideológicos. Es decir, la distancia que hay entre la mano que "rasca" y el lugar en donde realmente "pica" ya que toda palabra constituye una especie de "laboratorio social" en donde las ideas se forman y desde donde proyectan sus nexos con la praxis, nexos complejos sometidos a lógicas y retóricas particulares.

Al observar la relación entre las formas de producción discursiva y otros textos de la cultura entendemos que ciertos mecanismos retóricos -como, por ejemplo, el uso de las metáforas o las formas de nominación- no son privativos únicamente de los discursos verbales, sino que también es propia del mecanismo de lo social y además permite explicar los modos en que un sujeto o una institución -o un conjunto social- elabora la información y le da determinados sesgos ideológicos.

Paul Ricoeur sostiene que la cultura funciona según una

"metafórica general" que está en el origen del pensamiento lógico y por lo tanto rige el de todo sistema, deshaciendo un orden establecido "sólo para crear otro orden".¹

En términos de nuestra investigación, lo llamamos "orden metafórico": éste modela nuestra forma de conocimiento del mundo y todas las posibilidades del lenguaje, desde las más simples hasta el lenguaje del arte como sistema complejo.²

Nuestro sistema perceptual y conceptual es metafórico y en la vida cotidiana alude a campos de comprensión inmediata que muestran, sin embargo, formas ideologizadas de la comunicación social. Una metáfora determinada puede ser la única vía que tenga un sujeto para destacar aspectos de su experiencia o de sus sentimientos, y esa metáfora, dado el carácter discursivo de la ideología, es utilizada seguramente con dos acentuaciones ideológicas diferentes por sujetos pertenecientes a estratos socioculturales diversos o con distintos intereses particulares.

Pensado en términos de representación, el orden metafórico "modeliza"³ la realidad en tanto transmite modos de pensarla y percibirla, por ello es que existe una relación coherente entre los valores de una sociedad y su sistema metafórico: la construcción de las metáforas no es "imparcial" y da cuenta de los axiomas -muchas veces enfrentados- que regulan una sociedad.

3. El orden metafórico como orden cognitivo-ideológico

Siegfried Schmidt sostiene que el mundo en el que nos movemos "es una dimensión conceptual constructiva que nosotros creamos y ensayamos en nuestra comunidad socio-cultural mediante interacciones que son relevantes para nuestra vida, pensamiento y conducta tanto individual como social".⁴

Podríamos decir que, en el plano individual o personal, el orden metafórico es un *orden cognitivo*, es decir, rige modos de funcionamiento de la mente que nos permiten entender el mundo de determinadas maneras.

Pensamos metafóricamente puesto que nuestro sistema conceptual se basa en la interrelación de metáforas que pueden o no fundamentarse en la experiencia; parten de vivencias simples para dar cuenta de situaciones o conceptos más complejos, por ejemplo: *se me va la vida*. En otros casos, la metáfora surge de combinaciones conceptuales sin raigambre en lo experiencial, por ejemplo: *este niño es un ángel*.

En el plano social, es decir, colectivo, es un *orden ideológico*: está ligado a formas de funcionamiento del poder que nos hace (o quieren hacer) ver el mundo de determinadas maneras. Hay una refracción evidente de un orden sobre el otro ya que desde la noción de *intersubjetividad* entendemos que los sujetos interactúan y construyen "realidades" socialmente acep-

tadas según las condiciones que el medio impone a su existencia.

El desplazamiento del centro de gravedad de un eje metafórico-ideológico puede no solo apuntar a la necesidad de una crítica o una transformación social, sino además posibilitar que su realización ocurra efectivamente. Frases regidas por sistemas metafóricos ("hagamos el amor y no la guerra", "la flor contra el fusil", "paz, pan y trabajo", "la imaginación al poder", etc.) apuntalan prácticas de resistencia de diversa índole -vinculando estructuras del sentimiento que van de lo íntimo a lo social- de la juventud de los 60-70, subvirtiendo lo que se leía como prácticas del poder: el hambre, la guerra, la destrucción, los lugares comunes de la política, etcétera.

Las metáforas circulan en discursos dominantes o contradiscursos de un tiempo histórico, un estado de cosas, un sistema de prácticas y un código de comunicación (personal y social) de una esfera de la cultura; en el caso citado, la cultura -o mejor, las prácticas contraculturales- de los jóvenes de los 60. De la plurivalencia de la metáfora ideologizada, la lucha por la respuesta y la transformación de los sentidos deviene un aspecto fundamental para entender de qué modo opera el orden metafórico como lugar de registro de las articulaciones entre lo social y lo simbólico.

Creemos que hablar de un orden metafórico nos permite dar cuenta del campo complejo

del "poliglotismo cultural"⁵, y por ello en los ejemplos citados anteriormente advertimos que el modo de designar se corresponde con formas de lo real, es decir, el lenguaje metafórico, designa construcciones culturales que se viven en tanto sean prácticas concretas de los sujetos y afecten la construcción de las identidades: son modos de autorreferencia (v.gr., "los argentinos somos derechos y humanos") y de distinción entre *nosotros* y *los otros*.

Recordemos que Bajtín/Voloshinov -controversia aparte- señalaban que el signo es la "arena de lucha" de los lenguajes sociales y más aún, de las clases. Esto indica que un mismo signo -digamos en términos de nuestra investigación, una misma metáfora- admite una variación de interpretaciones que posibilita su contrastación ideológica.

4. Estrategias de la designación

Dentro de una retórica social del discurso, un aspecto particular -entre muchos otros- en el cual interesa detenerse si es que queremos aportar algo al complejo problema de la identidad está relacionado con las estrategias del nombrar.

Hemos dicho que el lenguaje crea modelos de mundo, o sea, que es portador de una información acerca del mundo que es también una sanción, una evaluación. Una cuestión importante al respecto tiene que ver con el modo en que el discurso construye identidades y la relación

con la verdad o la realidad nombrada. Entre uno y otro puede haber una distancia máxima (los personajes ficticios de una novela) o una mínima (sujetos de existencia histórica aludidos por su nombre). Pero el arco que va entre el nombre y el nombrado despliega distintas posibilidades de atribuir identidades y pone en juego a su vez la posibilidad de establecer determinadas verdades en la sociedad.

Qué significa entonces "nombrar" y cómo lo hacemos discursivamente es una cuestión que puede considerarse central si hemos de decidir quiénes somos comunitariamente (por ejemplo, "los argentinos somos de tal o cual forma") y quiénes somos individualmente (quién soy yo, quién es mi prójimo, quién es el otro, etcétera).

El discurso designa la identidad de dos maneras centrales (esto no significa que no haya otras): mediante los nombres (genéricos o individuales) y mediante los pronombres (personales, demostrativos, formas deícticas, etcétera).

En nuestra concepción, el lenguaje es siempre connotativo, por lo tanto los nombres junto con la referencia indican un sentido: implican una serie de atributos que aluden a alguien que es nombrado. Ahora bien, el problema es que este conjunto de características puede variar según quién realice el nombramiento, en qué circunstancias históricas, en qué contexto político, con que intenciones, etcétera. Juan Pérez es para

su madre un hijo con atributos positivos, para su mujer, un hombre con otros atributos, para sus hijos, un padre preocupado por su bienestar, para el Estado, un marginal, para la policía, un peligroso delincuente, para su abogado un inocente hasta que se demuestre lo contrario, etc.

Sin el nombre no es posible la referencia y sin embargo esta no es inamovible. Cuando se habla de sujetos de ficción -ya sean personajes del cine o la literatura- este problema no es grave ya que no tienen existencia extradiscursiva y, por lo tanto, a nadie le preocupa si Tomatis (un personaje de las novelas de Saer) es santafesino, intelectual, es nadie o es el mismo Saer.

Es todo ello y es también otras cosas y de allí deriva la riqueza de la construcción ficcional.

El problema se presenta cuando el nombre que designa entidades o sujetos que tienen existencia real está ligado a un universo de variaciones que no permiten discutir la referencia del sentido.

¿Cómo y en función de qué un nombre le corresponde a un sujeto en particular y cómo ello define esa complejidad de referencias que llamamos "identidad"?

Las historias personales, los marcos contextuales, las creencias, la resignificación del pasado, se hacen entonces necesarias. Lo que se denomina *identidad-referencia* no puede estar separado de la *identidad-sentido*.⁶

Ahora bien, el sujeto se nombra a sí mismo porque otros lo han nombrado primero: la familia, el Estado, la Iglesia, lugares hegemónicos de inscripción del discurso en los que se dice algo y también se hace algo con el nombre. Es decir, mediante mecanismos retóricos -como hemos visto anteriormente- el lenguaje instaaura prácticas (presenta, expone, argumenta, autoriza, deniega, clausura, confiere fuerza de ley, convierte en verdad, legitima, etcétera).

¿De qué manera estas prácticas discursivizadas son constructoras de identidades?

Veamos un caso: el de Evelyn Vázquez, hija de Susana Pegoraro -desaparecida en 1977, embarazada de 5 meses- y de Rubén Santiago Bauer. Nacida en la ESMA, habría sido entregada a Policarpo Vázquez (quien se desempeñaba en la Base Naval de Mar del Plata) e inscrita en el Registro Civil con el nombre de Evelyn Karina Vázquez Ferrá.⁷

5. Nombre y anomia: violencias familiares y judiciales

Quien inicia la querrela por el reconocimiento de identidad es la supuesta abuela biológica, pero la sentencia de la Corte Suprema de Justicia de la Nación es una respuesta a un recurso interpuesto por Evelyn Vázquez Ferrá, quien no era parte inicialmente en el juicio contra Policarpo Vázquez y su esposa, Ana María Ferrá, imputados por los delitos de falsedad ideológica,

supresión de estado civil y retención de un menor de 10 años.

En esta sentencia, la "familia" apropiadora es denominada metafóricamente "padres en el afecto", desconociendo las dos formas de filiación que reconoce la ley argentina (biológica y por adopción).⁸ Como señalan María Teresa Sánchez y Ana Levstein:

Lo que no puede admitirse de nuestro más alto tribunal de justicia, es que desconozca las normas de fondo que establecen las distintas formas de filiación. Nuestra legislación sólo establece dos formas: la filiación biológica y la filiación por adopción. No existe ningún reconocimiento legal del delito que se está juzgando y que da marco global a la causa: apropiación ilegal de una menor y supresión de su identidad y estado civil. Dice la sentencia:

"12º) Que, finalmente resultan inadecuados los argumentos del *a quo* que parecen extender la situación procesal de los imputados a la de los testigos con una analogía que no se observa que exista -dada la evidente diferencia de situaciones entre una figura y la otra- y desentendiéndose por completo de las normas procesales que facultan a abstenerse de testimoniar en contra, entre otros, de los ascendientes".

Los jueces no pueden desconocer, o hacer "como" que no conocen que los imputados no son los "ascendientes" de "Evelyn". Los imputados mismos lo han reconocido: han expresado que a la niña la recibieron de manos de personal de la Armada

en 1977 y los propios jueces han descripto en su fallo esa situación. Por eso, llamarles *ascendientes* a quienes se han apoderado, apropiado de Evelyn, resulta un agravio más para la presunta abuela, que no parece lograr a través de un proceso jurídico que Evelyn acepte su verdadera historia.⁹

Esto implicaría reconocer su verdadera identidad, su relación de parentesco y su nombre. Es decir, su verdadero apellido, Bauer Pegoraro, u otro si la prueba de sangre demostrara que quien dice ser su abuela estuviera equivocada. Pero de todos modos, su nombre no será nunca el nombre de los apropiadores.

Una cuestión importante para analizar este caso es que si el nombre implica ya no una denotación sino una serie de atributos, un sentido y no sólo una referencia, "Evelyn" es mucho más que un nombre de alguien que se presenta ante la justicia: alude a una joven de cierta edad, ciertas características físicas y sociales, hija, hermana, nieta, etcétera; es también una niña "apropiada ilegalmente", presuntamente "hija de padres secuestrados y desaparecidos", "nacida en cautiverio", lo cual inscribe al nombre en un orden metafórico-ideológico de fuertes connotaciones históricas y sociales.

Para los jueces, la identidad de la menor a quien se suprimió la identidad, sus relaciones familiares y su historia no interesaban mucho en la causa. Sólo

Maqueda en sus considerandos sostuvo que "la dilucidación acerca de la identidad biológica [...] integra el ámbito de averiguación de la presente causa penal"¹⁰. La argumentación del Tribunal desnudó en ese momento sus propias aporías y dejó entrever un espacio de enfrentamientos que expuso -a su pesar, ciertamente- sus lógicas (o ilógicas) internas.

Al negar la prueba de sangre con la cual podría hacerse evidente el delito de apropiación ilícita, la justicia lo perpetuó manteniendo la incógnita de la identidad, sin volver sobre el ilícito del pasado y, por lo tanto, clausurando la posibilidad del devenir del sujeto, su nombre y su identidad).

Incomprensiblemente, el lenguaje, que debe alojar a la verdad o arrojar luz sobre los hechos, se usó para encubrir: no cuestionó el nombre falso y por lo tanto legitimó el delito y construyó un orden metafórico-ideológico en el que agregaba una categoría no existente en el derecho -"padres en el afecto"; la sentencia dice: "aquellos con quienes tiene intensos lazos afectivos", "lazos afectivos estrechos", "inalterables lazos de afecto" o "intensa subordinación afectiva"- sustituyendo metafóricamente a la categoría de "apropiadores" mediante una sustantivación y adjetivación de fuerte efecto subjetivo y, por supuesto, de fuerte consenso social.

Evelyn tuvo derecho a "abstenerse de testimoniar en contra,

entre otros, de los ascendientes", como lo dice la ley para nuestra protección y la de nuestra familia. Pero los "ascendientes" no lo eran realmente, ni siquiera cumplieron un trámite de adopción sino que cometieron un grave delito para simular serlo. A tal punto es así que, en sus considerandos, Enrique Petrachi y Eduardo Moliné O'Connor se vieron obligados a admitir que "no sólo no merecen el apelativo de "padres", sino que son quienes mantuvieron a la víctima fuera de la esfera de custodia de los "padres verdaderos".

Evelyn, por lo tanto, no es Evelyn, y la abuela no supo en ese momento si había encontrado a su nieta. Resulta notable la discusión que figura en los considerandos en torno al documento retenido por la justicia y que el fallo ordena restituir en función del derecho constitucional al "nombre propio" o al "estar nominalmente identificada". Un documento (del latín *documentum*: ejemplo) es una prueba, una acreditación, pero si Evelyn no es Evelyn porque su nombre verdadero ha sido secuestrado junto con su identidad y su documento no puede probar quién es realmente, entonces su nombre es "algo que falla". Como sostiene el psicoanalista Raúl Vidal, tiene "el valor de un artificio que logra transferir lo intransmisible, que cuenta más de lo que es posible contar, que va más allá de lo que se dice".¹¹

Para los organismos de Derechos Humanos, Evelyn se cons-

tituyó en un sujeto emblemático que estaba efectivamente "sujeta" a otros: presa, maniatada, atrapada en una identidad que no le era propia. Resulta curioso -por no decir notable- que el verbo "atar" también sea utilizado por los jueces para referirse a "quien se siente atado por sentimientos de una estrecha comunidad de vida". Hay todo un orden metafórico que podría analizarse aquí, cuyas expresiones más destacables son "sujeto pasivo", "lazos estrechos", "subordinación afectiva".

También sería interesante analizar el orden metafórico ligado a las formas de nombrar el cuerpo de la víctima, metáforas espaciales ya que el cuerpo es también una figura y sobre todo ocupa un lugar en el espacio: desde las metáforas más generales y conocidas (como las referencias al cuerpo en la "esfera doméstica" o el "espacio familiar") a las más complejas utilizadas por los jueces que muestran claramente las fronteras personales, culturales, sociales, jurídicas en las que se quiso ubicar a Evelyn y que no hicieron más que constituir un nuevo "jaque a su identidad"¹². Podrían analizarse, entonces, "umbral de protección", "edificación de un valladar" o "escudo de protección".

6. Brevisima conclusión

Este breve recorrido por el discurso de esta sentencia muestra clara y dolorosamente que el

lenguaje verbal, aún aquel que se presenta como más denotativo, transmite significados que pueden ser manipulados y que es al mismo tiempo un instrumento de construcción de la conciencia social, es decir, de la memoria, de la identidad personal y colectiva y de la intersubjetividad.

Si volvemos nuevamente sobre las palabras del sabio cacique del Chaco paraguayo, podríamos reutilizarlas contra el embate del discurso de los poderosos: esta sentencia "rasca, y rasca mucho, y rasca muy bien... Pero rasca donde no pica". O lo que es peor, rasca donde hay una herida.

N o t a s

- 1 Ricoeur, P. (2001): *La metáfora viva*. Madrid: Ed. Trotta, p. 34.
- 2 Barei, S. y otros (2006): *El orden de la cultura y las formas de la metáfora*. Facultad de Lenguas, UNC.
- 3 Tomamos de la semiótica de la cultura (Lotman y Escuela de Tartu) la categoría de *modelización* que entiende que las lenguas naturales son modelizantes en primer grado (construyen visiones de mundo) y los otros textos de la cultura (artísticos, periodísticos, jurídicos, religiosos, etc.) lo son en un segundo grado.
- 4 Schmidt, S. (1985): "El constructivismo radical". En Chicó Rico (ed.): *Teoría/crítica*. Madrid: Ed. Verbum, p. 37.
- 5 Lotman, Y. (1996).
- 6 Ferro, R. (1998): *La ficción. Un caso de sonambulismo teórico*. Buenos Aires: Ed. Biblos, p. 37.
- 7 La causa llega a la Corte ya que en primera instancia se dispone la retención del DNI de Evelyn y la realización de análisis

hematológicos, los que se realizarán con "el auxilio de la fuerza pública para el caso de negativa", decisión que es confirmada por la Sala 1 de la Cámara Nacional de Apelaciones en lo Criminal y Correccional Federal. Evelyn Vázquez Ferrá recurre este fallo de primera instancia. En la sentencia, a la abuela –que ocupa el lugar de la querrela– le es negada la prueba de sangre de su presunta nieta para confirmar la filiación que reclama, alegando que "la medida constituye una inadmisibles intromisión del Estado en la esfera de la intimidad", de la "dignidad", de la "integridad física" y otras "garantías constitucionales" de la joven "recurrente". Firman el voto los doctores Adolfo Rodolfo Vázquez, Carlos S. Fayt, Enrique Santiago Petracchi, Eduardo Moliné O'Connor, Augusto Cesar Belluscio, Antonio Boggiano y Guillermo A.F. López. Sólo existe un voto en disidencia, el del Dr. Juan Carlos Maqueda, que confirma la medida de realización de análisis hematológicos, con un amplio fundamento donde incorpora análisis de legislación, doctrina y jurisprudencia nacional e internacional. Actualmente y ante el agotamiento de los recursos internos, la abuela realizó la denuncia ante la CIDH (Comisión Interamericana de Derechos Humanos) contra el Estado Argentino por violación a los artículos de la Convención Americana de Derechos Humanos.

8 El artículo 240 del Código Civil sostiene que "la filiación puede tener lugar por naturaleza o por adopción". En los art. 248 y 253 hay especificaciones con respecto a la filiación.

9 Levstein, A. / Sánchez, M. T. (2006).

10 De allí que este juez sostenga en su dictamen "en disidencia parcial" que "es necesario tener en cuenta las circunstancias históricas en las que se produjeron los hechos" y que debe realizarse la prueba de sangre para establecer claramente la filiación de los niños nacidos en cautiverio.

11 Vidal, R. (2004): "Contar al desaparecido". En revista *Me cayó el veinte*, 9, México: Ed. Me cayó el veinte, p. 93.

12 Con la prueba de ADN obtenida posteriormente al dictado de esta primera sentencia, se verificó la identidad de Evelyn Bauer Pegoraro.

B i b l i o g r a f í a

AAV (2004): *Los niños desaparecidos y la justicia. Algunos fallos y resoluciones*. Tomo III. Buenos Aires: Abuelas de Plaza de Mayo.

Aristóteles / Horacio (1972): *Artes poéticas*. Madrid: Ed. Gredos.

Barei, S. / Aran, P. (2002): *Texto/memoria/Cultura*. Córdoba: Ed. Univ. Nac. de Córdoba.

Ferro, R. (1998): *La ficción. Un caso de sonambulismo teórico*. Buenos Aires: Ed. Biblos.

Lotman, Y. (1993): "La Retórica". En revista *Escritos*, 9. México: Universidad de Puebla.

Lotman, Y. (1996): *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Valencia: Ed. Frónesis / Cátedra.

Ricoeur, P. (2001): *La metáfora viva*. Madrid: Ed. Trotta.

Sánchez, M. T. / Levstein, A. (2006): "Hostilidad/hospitalidad en una sentencia". En Barei, S. y otros: *El orden de la cultura y las formas de la metáfora*. Fac. de Lenguas, UNC.

Schmidt, S. (1985): "El constructivismo radical". En Chico Rico (ed.): *Teoría/crítica*. Madrid: Ed. Verbum.

Vidal, R. (2004): "Contar al desaparecido". En revista *Me cayó el veinte*, 9. México: Ed. Me cayó el veinte.

Voloshinov, V. / Bajtin, M. (1992): *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Ed. Alianza.

Identidad personal, cultura e ideología

Pablo Erramouspe*

*¿Qué soy yo, Dios mío?,
¿qué ser y naturaleza es la que tengo?*

Agustín de Hipona,
Confesiones

Si decimos, por ejemplo, que la pregunta del epígrafe, ahora remota, persiste en nuestros planteos actuales sobre la identidad personal, podemos volver sobre ella y señalar que tal pregunta es remota *ahora*, que su carácter remoto es un *modo de su actualidad*. Ese modo supone la densidad semántica de haber permanecido, bajo diferentes formulaciones, a lo largo de más de quince siglos. La cuestión de la

identidad personal ha persistido en preguntas ulteriores. Preguntas cada vez más cercanas a nosotros. Preguntas más recientes, más próximas, que aún no han terminado de acomodarse entre signos de interrogación que aún no han terminado de trazarse.

El pronombre posesivo y el personal (*nuestros, nosotros*) requieren responder otra pregunta (*¿quiénes?*), pero indican, dado el texto en el que aparece, un sujeto histórico: nosotros, los

actuales, los de comienzos del siglo XXI, los que nos cuestionamos sobre la identidad personal en esta época. Tal historicidad parece implicar una distancia que no sólo es cronológica sino también cultural, un tiempo que no se mide solamente por siglos sino por cambios diversos, relacionados a su vez con cambios de pensamiento. Una pregunta formulada por un hombre es en cierto sentido una pregunta formulada por la humanidad o, por lo menos, por su época. Una pregunta realizada durante el fin de la antigüedad citada ahora, lejos del incierto fin de la modernidad, ya no es la misma pregunta.

Tal vez la novedad de la pregunta para su época residió menos en la interrogación misma que en la afirmación que introdujo, a saber: que hay un yo y que a ese yo le es lícito expresarse como tal filosóficamente; ser él también un *concepto*. La forma interrogativa es también una forma dialógica, pero ya no al modo platónico: supone un interlocutor novedoso, se trata de una pregunta que un hombre le hace a Dios, que se encuentra más hondo dentro del que pregunta que su yo mismo.

Tal conversación *interior* le permite a Agustín jugar con la primera persona y moverse con sutileza y soltura entre la interrogación real y la retórica. No sería temerario considerar ese uso de la primera persona y sus avatares interiores como la prehistoria de la *subjetividad* moderna (o bien como la prehis-

toria de una modernidad cuyo principio será la subjetividad). La pregunta donde esa subjetividad germina expresa ya una *carencia* que perdurará en sus desarrollos ulteriores.

La *historia* propiamente dicha comenzaría con esa misma pequeña palabra "yo" pronunciada siglos después por Descartes. Como la formulación agustiniana contra los académicos, como el argumento de San Anselmo, se trata de una expresión cuya reiteración siglos después es sólo aparente, ya que su significado difiere sustancialmente del que tenían sus primeras versiones. Como una especie de Pierre Menard de la Historia de la Filosofía, Descartes vuelve a formular conceptos que, por ser formulados en otro contexto, ya no son los mismos. Más de dos siglos antes de que alguien lo escribiera en cierta célebre carta, ya ocurre aquí que "yo" es otro. Una de las posibilidades del uso agustiniano de la primera persona se actualiza: la sustancialidad de la subjetividad -que llegará con Hegel a la subjetividad como sustancia, en un sentido que anula todá subjetividad o toda sustancialidad "abstracta"- llega con Hume a la primera forma de su disolución, en un recorrido histórico no casualmente similar al de la expresión que Hegel recoge de Lutero y que Nietzsche vuelve a formular con un significado sutilmente opuesto al de los anteriores: "Dios ha muerto".

Aquel novedoso interlocutor de Agustín, que se encon-

traba más hondo que su propio yo -y con el cual, debido a eso, podía conversar, confesarse y formularle la pregunta con cuya ilustración comenzaron estas páginas- ya no vive ahí, ni en otra parte. ¿Hacia dónde puede dirigir ahora su pregunta ese yo debajo del cual parece no haber nada? Tal vez podríamos reemplazar la derrumbada instancia divina por la profana y creciente de "cultura".

Toda identidad personal es una identidad cultural. Esto parece obvio, sin embargo tal obviedad comienza a alterarse cuando preguntamos qué es eso de identidad cultural. Se puede decir que el "sí mismo", o la personalidad, no son más que la expresión singular de una forma de vida general, que el individuo es una dimensión particular de las costumbres y creencias de la comunidad a la que pertenece. O bien, que el sí mismo resulta de la internalización del juego social, o que es el emergente individual de un proceso de socialización o endoculturación. Otra consideración -complementaria- es la de la identidad cultural como *identificación* con un determinado modo de vida. Sería una reproducción de modo singular de un modo grupal o comunitario. La identidad (la *id-entidad*, la entidad del id, la consistencia del sí mismo) pasa a ser, en éste caso, la propiedad que determina a la clase o conjunto de individuos que la comparten: ¿Qué soy? Soy argentino, soy peronista, soy de Boca, etcétera.

Ahora bien, si la identidad personal es una identidad cultural en este sentido, pareciera no poder eludir el ser una *contradic-tio in adjecto*, ya que su carácter reiterativo la caracterizaría como *repetición*, cuya única especificidad radicaría en ser particular pero no singular, en tanto ofrezca alguna diferencia específica respecto de un determinado género de vida. El mejor de los atenienses sólo se diferencia de grado con el resto de los atenienses y esa diferencia lo identifica de modo directamente proporcional con la comunidad ateniense como forma de vida. Así, la identidad personal sería *more hegeliano*, un momento abstracto de la identidad cultural.

Sin embargo y curiosamente, desde el romanticismo, que era en gran medida el clima o el medio contra el cual se esfuerza por definirse Hegel, la imagen del individuo y su identidad personal pretende más el atributo de la diferencia y aún de la distinción cualitativa que el de la identificación; la autonomía respecto de la propia sociedad en base a una diferencia con la cultura a la que pertenece.

Hegel recuerda que, fatalmente, cada cual es hijo de su tiempo, y que su misma "diferencia" no haría más que expresarlo. El uso de la expresión "hijo de su tiempo" podría inclinarnos a usar expresiones análogas y a hablar, por ejemplo, de "padre de su tiempo" (mismo así de sobrino, tío o nieto de su época). Toda esta familia expresiva supone un parentesco con

su tiempo: uno es, por lo menos, un pariente de su época. Desde el romanticismo se intentó ser un pariente lo más lejano posible, o bien anular de algún modo el parentesco. El sustento de esta pretensión consistió en que lo que denominamos *individuo* se habría configurado como tal por su diferencia.

Una aparente conciliación de estas posiciones podría formularse diciendo que, en determinada cultura, el individuo se expresa como diferencia. La misma complejidad de tal cultura generaría como expresiones tuyas contradicciones que de ese modo también le serían propias. Teniendo en cuenta todo esto, la fórmula de la que partimos —la identidad personal expresa la identidad cultural— variaría según la cultura que sea el caso. En el último caso, la identidad personal implicaría la diferencia cultural. Tal diferencia en la época romántica de la cultura burguesa remite a individuos excepcionales: el héroe, el santo, el genio, el sabio.

Con el desarrollo del liberalismo, esa pretensión se extendió de modo paradójico: se democratizó, se universalizó. Cada uno pretende ser diferente al resto. Dada tal configuración, lo excepcional sería ser alguien común.

Ahora bien, lo que podríamos llamar "la promoción ideológica del individuo" se vincula no sólo con una forma de vivir sino también con la forma de *so-brevivir* que tiene una sociedad, es decir, con su modo de pro-

ducción. El auge de la autonomía, la autoría, la propiedad, se vinculan con un sistema social cuya esencia es la mercancía. La libertad de trabajo requiere individuos que libremente vendan su fuerza de trabajo. La ilusión de su libertad y su individualidad es necesaria para mantener la realidad de un sistema social que los somete y los aliena. De modo que la identidad personal no sería más que la visión invertida de una identidad impersonal, de donde la identidad cultural, en una sociedad cuya esencia es la mercancía, parece no ser más que una identidad ideológica; es decir, una identidad ilusoria, una falsa identidad, fantasmagórica o irreal. De aquí también, acaso, lo irreal de la forma de vida generada por tal modo de producción (gran parte de la obra de Kafka sería ilustrativa al respecto). El capitalismo, como reino de la necesidad, como el "sueño de una cosa", como sistema cuyo sujeto real es impersonal, ha sido caracterizado también como el "sistema de los objetos" (Baudrillard).

Situada en ese sistema, la identidad puede también ser caracterizada como un objeto. De su primigenia relación con la autonomía, la libertad y la subjetividad, la identidad parece transitar a lo largo de este análisis hacia su relación con la heteronimia, la dominación y la objetualidad. La identidad personal nos puede parecer ahora como un factor de dominación por parte de las contradicciones impersonales de un sistema so-

cial. La identidad personal como identidad cultural en tanto identidad con una forma de vida, no sería más que la identidad im- personal como identidad cul- tural en tanto integración a un modo de producción capitalista, a un sistema de objetos y, dentro del mismo, a su producción como objeto de consumo.

Identidad cultural también puede tomarse como un concepto propio de una cultura que cree hallar en tal expresión la conciencia general de una realidad universal que la precede. La conciencia empírica de las manifestaciones de esa realidad sería múltiple y, en cada caso, distinta. Pero la conciencia de la identidad cultural *como tal* sería patrimonio de una cultura parti-

cular, cuya peculiaridad consiste paradójicamente en su acceso a la universalidad. Resulta curiosa la posición -el "autoposicionamiento"- de esta cultura, ya que su pretensión de universalidad la coloca fuera de la multiplicidad particular, en todo caso, como su término, su conciencia definitiva o su concepto absoluto. Tomada esa multiplicidad como despliegue histórico, su consumación se completa con su autoconciencia.

También cabe sospechar si esa exterioridad o posterioridad en que se sitúa por su universalidad no quedan *vacías*. Si nuestra cultura general, que habla acerca de las culturas y *la* cultura, no carece precisamente de lo que define materialmente

a una cultura, a saber, su contenido singular, salvo que pensemos esa generalidad como su singularidad. Esta consideración puede remontarse a la polémica de Nietzsche contra los hegelianos como Strauss. Si la cultura consiste en "la unidad de estilo en las manifestaciones de un pueblo", careceríamos de cultura; nuestra "unidad de estilo" no sería más que uniformidad o repetición, un simulacro de unidad. Del mismo modo, y por razones semejantes, careceríamos de identidad. Nuestra misma conciencia, todo nuestro saber antropológico, sociológico, histórico, no sería más que el saber científico como simulacro de una identidad cultural.

El paisaje no tiene apuro

Releer a Heiner Müller

Uwe Schoor

Le voyageur égaré.

Le voyageur sans boussole.

La vie sans l'homme.

Jean Dubuffet,
cuadros de la serie
"La vie sans l' homme"

El texto en cuestión -que por sus representaciones fuera de contexto se le suele poner un título propio que en realidad no posee: *El hombre en el ascensor*- es una provocación para cualquier director de teatro. Aparentemente sin aviso previo, el monólogo interrumpe la trama principal de la obra *La misión*¹ (escrita por Heiner Müller en 1978/1979), en la que tres viajeros, en calidad de emisarios de la joven Repúbli-

ca Francesa, procuran provocar una rebelión de los esclavos en Jamaica, exportando así la revolución a la región. Actúan sin saber que la historia ya les ha cambiado la consigna: subió al poder Napoleón. El hombre en el ascensor, ya en el siglo XX, parece vivir una extraña *remake* de este viaje: un encargo, una misión, existe solo en su imaginación. Algún encargo sería la explicación más normal para la cita con el jefe, pero mientras

los otros usuarios se bajan en los pisos correspondientes a sus tareas cotidianas, al empleado el ascensor lo lleva a un piso no determinado, donde sale a una calle de pueblo en Perú.

La propuesta es releer la obra de Müller registrando las torsiones que revela una mirada que contrasta el viaje de los emisarios Galloudec, Sasportas y Debuissou –dedicado a llevar la chispa de la revolución al Caribe– y el ascenso de aquel empleado que sube del sótano a la oficina de su jefe, donde piensa que recibirá información acerca de un encargo de cuyo contenido u objetivo no se enterará nunca. Una breve digresión estará dedicada a la expulsión del viajero conquistador Francisco de Orellana, llevada a cabo por las tierras y aguas del Sur. Siguiendo pistas que da el texto de Heiner Müller, cuya postura frente a su maestro Brecht se comentará brevemente en una segunda digresión, en el ascenso poco feliz del hombre en el ascensor se pueden registrar huellas de otros textos literarios; la lectura propuesta en este artículo se limita a mencionar obras de Shakespeare y Kafka.

Digresión I: La tregua breve. El paisaje que expulsa al intruso

En un texto escrito el 7 de enero de 1938, Borges habla de la melancolía despertada por pensar en la conquista:

El cuarto centenario de la primera fundación de nuestra ciudad

–conmemoración sin duda elocuente, *che nel pensier rinnova la paura*– tuvo la curiosa virtud de demostrar un hecho desconcertante: la melancolía que en nosotros despierta la sola idea de la conquista y colonización de estos reinos. Melancolía que solo parcialmente podemos imputar al estilo arcaico de los discursos seculares –a las partículas enclíticas de rigor, a los “hijosdalgo” y “voacedes”– y a la necesidad de venerar a los Conquistadores: hombres animosos y brutos. Melancolía que exhalan por igual la preterida *Alzire* de Voltaire (*Alzire*, princesa del Perú, es hija de Montéze o Moctezuma, no de Atahualpa) y la *Fuente de O'Neill* y cuya única excepción es acaso este *Viaje al país sin muerte*, del médico berlinés Alfred Döblin.²

No se trata de averiguar aquí si el texto de Döblin, concebido en la Biblioteca Nacional de París y escrito en el exilio, resiste unos 70 años después de su publicación una revisión crítica de la posible excepcionalidad concedida por Borges. Por lo menos, un paisaje compuesto por Döblin al concluir el primer libro de la novela no ha perdido nada, de su fuerza sorprendente. A la naturaleza se le confiere la capacidad de desarrollar una energía de rechazo. El bosque y el llano se cierran detrás de los blancos. La corriente despide a los barcos de De Orellana. El viento se lleva sus huellas, sopla, echa espuma: *No ha sido nada*. Devora los restos del aire que respiraron. El río avanza hacia el este y grita hacia el mar: *Ustedes nunca estuvieron acá*.³

Este paisaje activo de ficción, por supuesto, no se corresponde con ninguna naturaleza real que hubiese sido capaz de expulsar a los conquistadores⁴. La naturaleza no suele brindar apoyos de este tipo, ni la novela misma, volviendo a enfrentarse a la próxima ola de conquistadores acompañados por misioneros de la iglesia, pierde mucho tiempo acariciando la idea de poder borrar lo imborrable.⁵ Sin embargo, la imagen queda grabada: Es precisamente Francisco de Orellana –a quien se le atribuye haber bautizado el río Amazonas– quien queda expulsado del país sin que el paisaje guarde huella alguna de su estadía. La novela concede de este modo una tregua, aunque de poca duración, ya que la escena cierra precisamente una parte del texto titulada “Amazonas”.⁶

1. El viaje de los emisarios

Desde el comienzo del drama, no quedan dudas sobre el destino de los tres emisarios: un marino entrega la última carta de Galloudec, muerto en Cuba, a Antoine, hombre de confianza en los tiempos de la preparación de la acción, ahora un hombre sumamente cauteloso que tarda en admitir que es el destinatario de la carta. El documento revela que Sasportas, de piel oscura, murió en Jamaica, donde sus antepasados sufrieron anteriormente el yugo de la esclavitud. Solo a Debuissou, probablemente, le estará dado morir de muerte natural; por lo menos hasta

ahora, el hijo de dueños de esclavos "se encuentra bien", escribe un Galloudec obsesionado por la convicción de tener que dar cuenta de la misión no cumplida, por devolver el encargo para que otros puedan aceptarlo en un futuro no especificado. Su preocupación y la vaga esperanza expresada en la frase "*Vielleicht richten andere mehr aus*" (Quizás otros consigan más) hacen escuchar un eco modesto del canto "*Geschlagen kehren wir nach Haus / Die Enkel fechten's besser aus*" (Derrotados volvemos a casa, los nietos lucharán con más éxito), supuestamente de los tiempos de la guerra de los campesinos.⁷

Con esta introducción, Müller da a entender que su obra es "*Erinnerung an eine Revolution*", el acto de recordar una revolución. Sigue con el tramo dedicado a contar la preparación de los tres para la acción en Jamaica. Como un acto de autosugestión cuyo objetivo es la agudización de los sentidos necesaria para poder resistir en la lucha, se lleva a cabo un "drama dentro del drama", cuyo final prefigura incluso la rebelión: los esclavos sacan a Debuissou —que hace de espectador del "teatro de la revolución"— de su trono y suben a Sasportas, que da por terminada la revolución blanca y condena a muerte a Debuissou por tener la piel blanca, por tener pensamientos blancos, por ser hijo de dueños de esclavos. Como sabe el espectador por la carta que se cita al comienzo de

la obra, ese condenado será el único sobreviviente de los tres.

2. El ascenso

Con el cambio de lugar, tiempo, número de actores y modo de hablar, el espectador tiene que pasar bruscamente a la situación del ascensor, que se vuelve cada vez más confusa. Como este elemento del escenario lo acerca al mundo cotidiano, lo puede relacionar inmediatamente con el intento de Galloudec de delegar la tarea de la lucha a las próximas generaciones. El espectador tardará un poco en darse cuenta de que la preocupación de Galloudec ha sido sustituida por la de un empleado que acude a una cita con el jefe, donde lo que importa es que la corbata esté en su lugar.

El ascenso empieza con una percepción acústica: *klappern-des Metallgestänge* (las piezas metálicas del ascensor producen un ruido, posiblemente el primer detalle sospechoso) suena a "vas a ver: se rompe pronto". La palabra usada para el movimiento del ascensor desde el sótano hacia arriba es *Aufstieg* (ascenso), una palabra poco frecuente en este contexto, ya que remite más bien a un sujeto que realiza la subida, es decir, al acto consciente de subir (por ejemplo una montaña). Como la palabra *ascenso*, también *Aufstieg* tiene un uso metafórico en el sentido de mejorar uno su lugar dentro de un orden jerárquico, o como ascenso social. La idea de haber sido llamado a la oficina del jefe

para recibir un encargo está relacionada con la posibilidad de que al cumplir con lo encargado se dé alguna chance de achicar la distancia entre la propia posición y la del "Número 1". Cabe mencionar que se trata solo de una suposición del hombre del ascensor con la que intenta explicarse las razones por las que no ha sido informado sobre el objetivo de la cita con el jefe; la misión, por lo tanto, corre peligro de quedarse por completo en la esfera de una fantasía.

El hombre que entra en la jaula del ascensor para llegar puntualmente a una cita con su jefe no tiene nombre. Recurriendo a la información que nos llega en una forma parecida a un fluir de la conciencia de unas 2000 palabras, se lo podría llamar "el hombre que en sus pensamientos llama a su jefe 'Número 1'", "el hombre que no sabe en qué piso reside su jefe", "el hombre que se imagina recibir un encargo, quizás una misión". La carencia de un nombre y de un encargo es posiblemente lo más característico del personaje. Llamémoslo entonces "el hombre sin encargo".

"Quizás otros consigan más" es el hilo de esperanza que le queda a Galloudec en su lecho de muerte. Sean los que fueren los eslabones en la cadena de luchas que siguen, el hombre sin encargo seguramente ya no forma parte de ella. El contenido de su encargo imaginario no está definido. Puede ser cualquiera, a modo de experimento se podría poner "defender los

derechos humanos", "matar a Fidel", "derrotar a la telefónica local" sin que necesariamente cambiara algo en su disposición de llevarlo a cabo. El salvarse o no de una disponibilidad total posiblemente dependa del peso de una desviación juvenil: bajo la tortura -en comparación con el destino de Galloudec y Saspontas, no tan grave- de ser dominado por un ascensor un poco fuera de serie, confiesa haber leído libros de poesía en el colegio, admitiendo que los de física quizás le hubieran sido más útiles. Sin embargo, haber leído a Shakespeare le sirve: tiene una noción clara de que unos cuatro siglos de historia no han causado daño a la sentencia "los tiempos están desquiciados"⁸. *The time is out of joint. Die Zeit ist aus den Fugen.*⁹ Verbalmente, se coloca al lado de Hamlet, pero como la cita célebre no prosigue, la observación de los tiempos sacados de quicio parece servir meramente para explicar y explicarse el fracaso que se produjo en el intento de cumplir con las reglas de la puntualidad alemana, cuya instrucción principal dice que la puntualidad verdadera consiste en estar cinco minutos antes de la cita: FÜNF MINUTEN VOR DER ZEIT / IST DIE RECHTE PÜNKTLICHKEIT¹⁰. Sin embargo, el héroe termina acusándose de haber fallado y puesto en peligro posiblemente la misión entera. Incluso llega a considerarla el último remedio posible para evitar el hundimiento (*Untergang*). Por otro lado, para la queja que

sigue en Hamlet ("ah, condenada desgracia, ¡haber nacido yo para enderezarlos!"¹²) ya no hay motivo. O sea, se le corta la palabra a Hamlet antes de que la pieza de Shakespeare se vuelva "didáctica".

Digresión II: "Usar a Brecht sin criticarlo es traición". Optar por Kafka

Para Müller, discípulo de Brecht y uno de sus críticos más convincentes en la manera de manejar su apuesta dramática sin descartarla simplemente como superada, "Brecht intentaba reducir a Kafka a la figura del moralista que escribe parábolas".¹³ En ocasión de pronunciarse sobre trabajos de Walter Benjamin, Müller sostiene:

La pregunta planteada entre líneas en Benjamin es si la parábola kafkiana no es más vasta, no puede absorber más realidad (y entrega más) que la parábola de Brecht. Y eso no aunque, sino porque describe gestos sin sistema de referencias, sin orientarse a un movimiento (praxis), no reductible a un significado, más extraña que extrañadora, sin moraleja. Los desprendimientos rocosos de la historia reciente le han ocasionado menos daño al modelo de la colonia penitenciaria que a la construcción ideal dialéctica de las piezas didácticas.¹⁴

La afirmación habla de un pasado que era futuro cuando Walter Benjamin advirtió: "[...]

ya el día de mañana puede traer una destrucción de proporciones tan enormes que nos veremos separados de los textos y producciones de ayer como por siglos".¹⁵

Es lógico entonces que el contrapeso contemporáneo que Heiner Müller opone a la misión en Jamaica no respire la armonía que el lector encuentra, por ejemplo, en el preludio del drama de Brecht titulado *El círculo de tiza caucásico*, donde dos pueblos, en vez de enfrentarse en una lucha feroz por un terreno, se ponen de acuerdo pacíficamente sobre cómo usarlo en beneficio de ambos. El ascensor, al que el hombre sin encargo entra con la confianza de que presionar un botón le va a llevar al piso que corresponde, se muestra cada vez más sacado de sus coordenadas de tiempo y lugar y cada vez más cerca del mundo de Kafka.

3. Auftrag, Aufstand, Aufstieg (encargo, rebelión, ascenso)

Las palabras Auftrag, Aufstand y Aufstieg¹⁶ forman un tejido no solo fonético. Todo el viaje en el ascensor parece ser resultado de un mensaje transmitido por un teléfono descompuesto: donde los luchadores gritaban Aufstand (rebelión), el hombre en el ascensor parece haber entendido Aufstieg (ascenso). Así se produce un desfasaje complejo con la misión fracasada de los tiempos revolucionarios. Todos los datos pa-

san por un black box: la misión se pierde, toma la forma de un encargo imaginario. La sogá que ahorcó a Sasportas se transforma en una corbata, el dolor en el cuello no es mortal. El destino Jamaica se convierte en Perú. La lucha ya no es la rebelión sino un enfrentamiento hombre a hombre, medieval.

Por Kafka, sabemos que los asuntos cotidianos, como una cabalgata al pueblo vecino o ir de un lugar a otro aparentemente cerca para concretar un negocio, son complicados y requieren un esfuerzo enorme. Müller se apodera de uno de esos temas tratados por Kafka y le da otra vuelta de tuerca. Se trata del breve texto "Ein alltäglicher Vorfall" ("Un acontecimiento cotidiano").¹⁷

Tanto en el cuento de Kafka como en el texto de Müller, unos cambios raros en las distancias y los plazos para recorrerlas impiden que tenga lugar el acontecimiento cotidiano previsto, el llegar al pueblo H para concretar un negocio y el llegar a la oficina del jefe respectivamente. Los desencuentros que se producen entre A y B en el texto de Kafka, en el de Müller se concentran en un gran desencuentro entre el empleado subordinado interesado en el ascenso y su jefe, el "Número 1". La escalera —en Kafka, el lugar donde A permanece mudo, soportando apenas el dolor que le causa el tobillo torcido, perdiendo así la última posibilidad de encontrarse con B— en el ascenso del empleado sin nombre es solo una alter-

nativa teórica: precisamente, el temor de romperse el cuello en el intento apurado de recuperar el tiempo perdido usando la escalera le hace permanecer en un ascensor que poco después no tendrá quien lo domine.

Hay una diferencia importante en la noción de la pérdida de ejes fiables: el sujeto A nunca termina de entender por qué el mismo camino, que en un primer intento no le causa ningún esfuerzo extraordinario, se convierte en un obstáculo casi insuperable en el segundo (sin que el personaje se haga acreedor de un reproche). El hombre del ascensor obviamente falla desde el principio en organizar su tarea cotidiana. Más precisamente, le falla la memoria matemática: no se acuerda en qué piso se encuentra la oficina del jefe. Repite varias veces que al jefe en sus pensamientos le llama el "Número 1", pero en la cuestión del piso sus pensamientos oscilan entre el cuarto y el vigésimo, sin que los intentos de concentrarse lo saquen de la duda. La duda sigue perturbando su mente, de modo que, pasado el cuarto piso, tiene que ponerse a considerar paralelamente dos posibilidades: la de estar ya alejándose de su destino y la del "vamos bien", todavía acercándose al mismo. Por lo tanto, el camino alternativo, la escalera, le permitiría corregir su error y llegar a tiempo a la cita con su jefe sólo con una probabilidad del 50%, corriendo el peligro de quedarse en el camino como A, con los huesos rotos.

Al fin y al cabo, el ascenso del hombre sin encargo no tiene nada que envidiar a un naufragio común y corriente: mientras sus compañeros de viaje, con las corbatas bien puestas, abandonaron el barco a tiempo y están a salvó (muy probablemente llegaron puntualmente a sus oficinas y obedecen a sus jefes), él se encuentra en tierra firme desconocida (en ningún momento queda claro cómo llegó a la lucidez de reconocer el paisaje extraño como tierra peruana), lejos del destino previsto y tan perturbado por su alrededor extraño que incluso empieza a sentir nostalgia de su jaula, posiblemente ya hundida por exceso de velocidad en la vuelta al sótano.

En Perú, los andamios celosamente defendidos durante el ascenso pierden su capacidad de brindar un resto de seguridad: al hombre sin encargo deja de importarle la corbata, cuya postura correcta le preocupaba tanto en el primer tramo de la subida. Incluso piensa deshacerse de ella para no llamar atención, la considera ridícula; finalmente la guarda en el bolsillo, no para poder volver a usarla sino para no dejar huellas. El contacto con el paisaje está dominado por la percepción de todos los peligros imaginables, los habitantes son extraños o se le vuelven extraños. Aporta un dato importante sobre el pensamiento del viajero sin nombre ver que aún en la vulnerabilidad de una estadía en tierras desconocidas —sin dominar la lengua, con poco dinero en moneda local— no pierde su

soberbia: en un terreno donde en un pasado lejano habrá funcionado el ferrocarril, a la reconquista de la naturaleza verde se le oponen dos chicos que intentan construir una cruz de máquina a vapor y locomotora. El hombre, masticando como un chicle su inquietud acerca de lo que puede ser su encargo en esta zona "más allá de la civilización" -y lejos de compartir sus saberes adquiridos en aquella "civilización"-, se limita a comentar en su monólogo interior: "Como europeo, yo con solo mirarlo veo que su esfuerzo es en vano: este vehículo no se va a mover, pero no se lo digo a los chicos, el trabajo es esperanza".

Mientras el personaje sigue camino, la obra vuelve a lo suyo y sigue recordando una revolución. La palabra la tiene el futuro sobreviviente Debuissou: declara no realizable la tarea por la cual habían emprendido el largo viaje, tarea obsoleta por un cambio político que se ha producido en Francia, donde gobierna Napoleón. El grito "MUERTE A LOS LIBERTADORES" se vuelve la última verdad de la revolución. No por casualidad es Debuissou quien, en su disposición a la traición pasiva (volviendo, simplemente, a los brazos de *primeramor*, a la propiedad de sus padres, a la injusticia autorizada por las leyes vigentes), llega a una consideración lúcida sobre la dialéctica del proceso histórico: "Posiblemente, lo que nos pareció la aurora de la libertad fue solo la máscara de una nueva esclavitud más terrible".¹⁸

Sasportas se hace con un cuchillo una cruz en la palma de la mano. Con ella deja una marca de sangre en la cara de Debuissou, despidiéndose así para siempre del traidor, entregándose al peligro de morir en una rebelión declarada suspendida; Galloudec lo acompaña.

En un desfasaje con el tiempo de la realización teatral, la imagen final aparece antes de que la puesta en escena despidiera al espectador con una última mirada a la soledad del traidor.

Mientras el hombre salido del ascensor sigue camino en una llanura del Perú, buscando el enfrentamiento con su "antípoda", el "doble con su cara de nieve", queda claro que las tierras no tienen por qué desarrollar fuerzas para echar al visitante no invitado. En el horizonte aparece una solución, aún más sustentable que muchos programas para proteger el medioambiente: aquel paisaje "no tiene otro trabajo que esperar la desaparición del género humano".¹⁸ A riesgo de resultar un tanto pesado, un hombre blanco no invitado a Perú sigue insistiendo en tener su chance de una lucha cuerpo a cuerpo.

N o t a s

1 *Der Auftrag. Erinnerung an eine Revolution* se estrenó en 1980 (Berliner Volksbühne) y se publicó por primera vez en 1981. Existe una edición comentada en Heiner Müller (2002): *Werke 5 (Stücke 3)*, Fráncfort a. M.: Suhrkamp. Se han con-

sultado dos traducciones al castellano: Heiner Müller, *Camino de Wolokolamsk / La misión*. Traducción y edición de Jorge Riechmann, Madrid: Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena, 1989; Heiner Müller, *La misión. Recuerdos de una revolución*. Traducción de Gabriela Massuh (copia del original mecanografiado disponible en el Centro de Documentación de Teatro, Danza y Música; Buenos Aires, s/d.). Sin embargo, para las observaciones muy puntuales que pretende aportar este artículo en muchos casos se ha optado por una traducción no literaria.

2 Borges, Jorge Luis: "Die Fahrt ins Land ohne Tod, de Alfred Döblin". En *El Hogar*, Buenos Aires, 7 de enero 1938 (recogido en Borges, Jorge Luis (1986): *Textos cautivos*. Buenos Aires: Tusquets).

3 Cf. Döblin, Alfred: *Das Land ohne Tod*. En Döblin, Alfred (1991): *Amazonas. Romantrilogie*. Múnich: Dtv, p. 84.

4 En la literatura, en cambio, no es un acontecimiento aislado. Recuérdese el paisaje amable que se convierte en bosque para terminar comiéndose a los intrusos en el poema de Brecht "Ballade von des Cortez Leuten", publicado en su antología *Taschenpostille* (1926). Sin que tuviese un contexto histórico concreto, un motivo similar aparece en una novela temprana de Alfred Döblin: *Berge, Meere und Giganten* (1924).

5 En la discusión religiosa del Padre Las Casas con los indígenas, sin embargo, se ve que Döblin cuenta con algo que más tarde se llamaría *writing back*. Véase Scherpe, K. R. / Honold, A.: "Auf dem Papier sind die Indianer weiß, im Ritual die Weißen farbig. Fremdeitsforschung in der Literaturwissenschaft" (proyecto de investigación en la Humboldt-Universität Berlin). En: <<http://www2.rz.hu-berlin.de/literatur/projekte/fremdfor.htm>>. Última consulta: 15/04/2007.

6 Hasta hoy, la edición más difundida de la obra se llama *Amazonas. Romantrilogie* (cf. nota 1), a pesar de que no es un título elegido por el autor.

7 Ernst Bloch relaciona los versos con el líder de los campesinos Thomas Müntzer y la derrota en Frankenhäusen (1525). Es posible que su amplia difusión se deba a una canción mucho más reciente, escrita en 1880 y dedicada a otra figura famo-

sa de la guerra de los campesinos, Florian Geyer. Aunque los versos aparecen casi siempre en el contexto de una estética de la resistencia de la izquierda, también fueron cantados en el movimiento juvenil alemán para procesar la derrota sufrida en la Primera Guerra Mundial.

8 Se cita la traducción de José María Valverde, cf. Shakespeare, William: *Hamlet. Macbeth*. Barcelona: Planeta, 1980, p. 29.

9 Müller usa la traducción de A. W. Schlegel.

10 En la versión de Heiner Goebbels: *Der Mann im Fahrstuhl / The man in the elevator* (ECM Records GmbH, 1988), la regla se repite unas doce veces, como si todavía hubiese tiempo para aprender la lección. Las mayúsculas son del original.

11 Shakespeare, W. (1980): *Hamlet. Macbeth*. Barcelona: Planeta, p. 29.

12 Wizisla, E. (1996): "Über Brecht, Gespräch mit Heiner Müller". En: *Sinn und Form*, 2, p. 237. Esta cita y las dos siguientes están tomadas del libro *Walter Benjamin und Bertolt Brecht. Die Geschichte einer Freundschaft*. Frankfurt

a.M.: Suhrkamp, 2004. La traducción de las tres citas es de Griselda Mársico.

13 Müller, H. (1981): "Keuner ± Fatzer". En: *Brecht-Jahrbuch 1980*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, p. 15.

14 Benjamin, W. (1980): *Gesammelte Schriften*. Bd. II/2, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, p. 540.

15 Las tres palabras en alemán son masculinas, bisilabas y con el acento en el prefijo *auf*.

16 En muchas ediciones hasta la fecha, el cuento se llama "Eine alltägliche Verwirrung" ("Una confusión cotidiana"). La palabra confusión, aparentemente tan propia del mundo de Kafka, no aparece en el original. La entrada del Oktavheft G (II, 2) no lleva título, donde Max Brod lee "alltägliche Verwirrung" (la "confusión cotidiana" que dio origen al título erróneo) debe leerse "alltäglicher Heroismus" ("heroísmo cotidiano"). Una iniciativa amable para con los lectores es The Kafka Project, que pone los manuscritos de Kafka a disposición de todos: "The Project was started in 1998 with the purpose of publishing online all Kafka

texts in German, according to the manuscripts". Mauro Nervi, *The Kafka Project*. En: <<http://www.kafka.org>>. Última consulta: 14/04/2007.

17 Pocos lectores en la RDA habrán pasado por alto la necesidad de leer el drama como crítica al estalinismo y sus consecuencias para los países socialistas. En su momento, ninguna reseña, ningún trabajo sobre la obra publicado en la RDA lo mencionó.

18 La serie "La vie sans l'homme" de Jean Dubuffet es de 1960. Queda pendiente un intento de armar con la pintura de Dubuffet, especialmente con la de posguerra, un recorrido por los paisajes -posteriores- del teatro de Heiner Müller, aun cuando no fuera posible encontrar una relación demostrable.

* El autor agradece a las integrantes del curso de Literatura alemana III (IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", 2006) su participación en el intercambio de opiniones sobre, entre otros, Kafka y Müller.

El silencio en el otro

Ariadna García

*Este silencio tiene de residual
lo que guarda de reacio a los enunciados
que se empeñan en doblegarlo.*

Santiago Kovadloff

Una parte de mí es multitud: otra parte extrañeza y soledad". Este verso, escrito por João Ferreira Gullar¹ para su poema *Traduzir-se*, simboliza en lo que dice y en lo que calla buena parte de la naturaleza humana. En él, *ser* se confunde con *parecer*, y en este sentido traducirnos en lo que tenemos de propio y ajeno es no saber dónde termina una parte y donde comienza la otra. Así, traducir una lengua o cultu-

ra, como traducir el silencio, es sólo un intento por aproximarnos para ver o entender mejor aquello que parecía distante y diferente, y que aún resultándonos ajeno forma parte de nuestra propia naturaleza.

Cuando como profesores de una lengua extranjera o interlocutores que traen consigo ciertas experiencias y conocimientos actuamos frente a cualquier público o audiencia, quedamos expuestos a los ojos y oídos de

otros asumiendo diferentes roles en función de la ocasión y de quienes nos oyen, nos preguntan o simplemente dialogan con nosotros. Es así que solemos enfrentarnos a una variedad de sentidos de una frase o situación, a la incapacidad, en ciertos momentos, de transmitir con claridad aquellos conocimientos que adquirimos durante nuestro proceso formativo, a preguntas que nos llevan a dudar y a releer; y en esos momentos en que nos sentimos solos, abandonados a nuestra suerte y monologando de cara al silencio. Es importante tener presente que en esos encuentros siempre se distinguen dos figuras contrapuestas (protagonista/antagonista) que comparten la angustia del conocimiento o de su falta, el desafío implícito en el acto de enseñar y de aprender.

Somos actores que siguen un libreto y buscan expresar o comunicar conceptos y experiencias que consideran valiosos. Pero a diferencia de lo que sucede en la escena, profesores y alumnos no adoptamos un rol fijo, preciso y determinado desde el primero hasta el último acto de la obra, y esa alternancia de roles es la que genera en la enseñanza el movimiento necesario para que nazca y se desarrolle la interacción, para que en el uso de la lengua —como afirma Helena Maria da Silva— se negocien relaciones de roles, se llegue a un acuerdo. Sin que esto signifique que sólo habrá interacción a partir del uso de la lengua, pues “la interacción

se define como intercambio o alternancia de interlocutores o comportamientos sin que se considere como constitutivo el papel del lenguaje y del (inter) discurso en las acciones simbólicas humanas [...]”² (Morato, E.M. apud Frizman 1996: 4).

Destacar la importancia de los roles a partir del aula como espacio de representación significa ir más allá de la comunicación como mensaje y abarcar los diferentes comportamientos comunicativos que menciona J. Streeck: las miradas, la postura, las hesitaciones, los movimientos del cuerpo que organizan la interacción. En otras palabras, partir del cuerpo como forma de expresión significa, de acuerdo con F. Erickson³, reconocer el contexto (los diversos estilos comunicativos y culturales que proliferan en él) y considerar el comportamiento verbal y no verbal durante la interacción.

De esa manera, según E. Goffman, tanto el silencio como la postura corporal son considerados respuesta, pues esta es “un conjunto de actos lingüísticos o de otra naturaleza que pueden ser vistos como inspirados por un diálogo, discurso o conversación anterior y que nos dice algo sobre la posición o alineamiento del individuo con la situación, contribuyendo a delimitar el evento” (Goffman 1981: 35).

Al afirmar que el silencio forma parte de la interacción, coincidimos con E. P. Orlandi cuando contrapone a los sentidos de pasividad y negatividad, tradicionalmente atribui-

dos al silencio, un enfoque que lo considera como un modo de estar en el sentido. Para eso, se debería ir más allá de la categorización de Gilmore, donde el silencio se manifiesta como cooperativo (alumnos oyentes que facilitan el mantenimiento de la dinámica tradicional en el aula) o subordinado (en el caso de mal humor o reticencia de los alumnos).

Si el análisis del silencio expresa la situación del individuo —su intención, así como su alineamiento dentro de la situación—, entonces debemos considerar los múltiples sentidos que pueden derivar de esta manera de expresión subjetiva y, por lo tanto, individual. Esto significa que en ciertos momentos el silencio podría ser sinónimo de distancia y respeto, miedo y sumisión, mal humor y resistencia, indiferencia, extrañeza, incompreensión, timidez, anulación delante del grupo, etcétera. En este artículo no buscamos definir el silencio, pues, como afirma José Luis Ramírez⁴, “codificar un significado del no decir nada en general sería como saber qué valor concreto van a adoptar los comodines de una baraja antes de comenzar el juego y haber repartido las cartas”. Es nuestra intención apenas considerarlo como signo de interrogación que cuestiona la concepción del lenguaje como transparente y determinado, con sentidos fijos y cristalizados. Él es el responsable de poner en evidencia que no todo lo que decimos puede

ser claro y directo, o adquirir un único sentido. Por *decir* entendemos no sólo aquello que emitimos con palabras, ya que debemos destacar que el silencio tanto puede ser auditivo como visual.

Las palabras citadas anteriormente como sinónimos o posibles interpretaciones del silencio se caracterizan por cierto matiz negativo, principalmente si partimos del mandato que nos impone a los profesores de lengua extranjera evitar el silencio a toda costa, como si fuese un obstáculo insalvable en el acto de enseñar.

Por otro lado, pareciera ser que el silencio en la cultura de Occidente siempre ha estado cubierto de un matiz "oscuro". Antonin Artaud⁵, en su libro *El teatro y su doble*, compara el teatro de occidente con el de oriente y le reprocha a aquel el exceso de importancia que se le da al lenguaje hablado o a la expresión verbal en desmedro del lenguaje plástico y físico. Se estipula así una especie de competencia o la pretensión de que el lenguaje físico del teatro exprese con la "exactitud" de las palabras los sentimientos y las pasiones. Artaud finalmente destaca que lo esencial es averiguar si en el dominio del pensamiento y la inteligencia no hay actitudes que escapen al dominio de la palabra, y que los gestos y todo el lenguaje del espacio alcancen con mayor precisión.

Entonces, tal vez el silencio no represente un problema tan sólo para los profesores de

lengua sino también para todo Occidente, pues, según G. Steiner, hasta el siglo XVII toda la producción cultural occidental se apoyó en el lenguaje verbal. Incluso en el arte del siglo XIX: el realismo exhibía todavía la predominancia de lo verbal en la vida intelectual y afectiva, ya que el arte representaba realidades que podían expresarse con palabras. La gran transformación tuvo lugar con el surgimiento del arte abstracto, que se reveló contra esa tendencia rechazando la mera posibilidad de "traducir" la obra de arte a un equivalente lingüístico. Santiago Kovadloff⁶ (1993: 130) explica esta nueva representación de la realidad en estos términos:

Una forma es abstracta no porque deja de remitir a un objeto sino porque remite a ese objeto como movimiento y, en tal sentido, como algo literalmente irreproducible. [...] La pintura quería ser un símbolo. Se trata de pintar una experiencia de lo inclasificable. De valerse de las formas para insinuar en ellas lo que no alcanza a ser formalizado. Y para eso, lo central es que los elementos plasmados se conviertan en paradójica manifestación, ya no de lo que puede verse, sino de lo que no puede verse.

En el caso que nos ocupa, podría agregarse que es manifestación paradójica no de lo que se puede oír sino de aquello que se puede callar. Françoise Fonteneau⁷, en su libro *La ética del silencio*, afirma que el silencio permite una ética inde-

cible y otra del decir a medias. Es también en cierto modo el equivalente del simulacro que Klossowski define como "una tensión entre el modo de incommunicar y su imposibilidad"⁸. Así, se podría decir que hace falta educarnos en el silencio, como algunos se educan en la pintura, para no atentar contra una forma de expresión que tiene sus códigos y sus "reglas" de significación.

Sería interesante no perder el sentido *líquido* de esta expresión; es decir, muchas veces pretendemos imponerle un significado al silencio que él mismo rechaza pues, como culturalmente somos seres de "palabra", no estamos acostumbrados a la "cultura del silencio". No somos conscientes, como afirma Bajtín⁹, de que el lenguaje de gestos y mímica es el más antiguo medio de comunicación de la humanidad. Tal vez la actitud de siempre tener algo que decir sea fruto de nuestro deseo de certidumbre, de lógica, de algo que no derrumbe la estructura que armamos con las palabras o con el discurso. Quizás no tengamos -como destaca Kovadloff en el epígrafe del presente artículo- que forzar o doblegar a esta forma de expresión que no resiste al discurso, puesto que es parte de él, porque el silencio no es más que el escondite de una o más palabras que rebotan en el caos del pensamiento sin lograr desenredarse para recaer ordenadamente audible o inconscientemente visible.

Lamentablemente, además de pertenecer a una cultura que sobrealora "el decir", aunque este muchas veces conduzca a un vacío de sentido, también la nuestra es una cultura de la imagen, aunque solamente en su perfil estético. No percibimos que la misma es principalmente metáfora, es decir, significa mientras calla. Por ejemplo, el caso de la vestimenta puede revelar gran parte de lo incomunicable en el ser humano. Pues, según Klossowski, la vestimenta funciona como una prolongación del pensamiento. Y a este significar, si le pusiéramos atención, nos conduciría a una lectura -de los hechos, actitudes, pensamientos, sentimientos, etcétera- mucho más profunda de lo que estamos acostumbrados. En plena guerra, por ejemplo, son las banderas, los colores del uniforme o cierto tipo de armas los que identifican al enemigo hasta acallar la lucha del más fuerte con la muerte. En un concurso de baile, es la interpretación de la música por el cuerpo lo que determina al ganador, sus expresiones y movimientos vencerán al jurado de la profundidad de su comprensión. Ya en la pintura, es la selección de colores, el tipo de pinceladas, los planos, la perspectiva, lo que orienta sobre los sentimientos, quejas, denuncias o la simple exposición del pintor al que la disfruta.

De la misma forma, si consideráramos el ámbito educativo en su recorte áulico compren-

deríamos que muchas veces, en la relación alumno-docente, se logra apenas una lectura superficial de los comportamientos de ambos interlocutores. Pareciera olvidarse que el silencio y su manifestación física son una lectura esencial tanto en este como en cualquier otro ámbito. No debemos olvidar que "toda conducta humana es signo de una serie de saberes tácitos, hábitos y disposiciones"¹⁰. Por esta razón, nuestras acciones y movimientos revelan, muchas veces, más de lo que tenemos la intención de decir y expresar.

Por otro lado, retomando a Steiner, podemos concluir que el silencio es, en el ámbito cultural, un acto característico del espíritu moderno.

En el mismo sentido, a partir de tal valoración, Bajtín redimensiona la noción de interacción al considerar a las relaciones monológicas y unilaterales como dialógicas por principio, puesto que el silencio es para él una respuesta y el solo hecho de ser oído ya representa en sí una relación dialógica. Pero a pesar de que seamos conscientes de esto, evitar el silencio le genera una gran angustia al profesor de lengua pues solo puede iniciar o desarrollar su tarea docente a partir de la oralidad. Por otra parte, evitar el monólogo es el objetivo de este actor que no desea monopolizar el discurso porque eso significaría monopolizar la propia lengua impidiendo así su aprehensión por parte de los alumnos.

Cuando nos encontramos con el silencio en el aula, generalmente tratamos de dilucidar el porqué de su presencia. En ese momento, aparecen las posibles clasificaciones que mencionamos antes y tal vez otras que se suman para incomodar todavía más y transformar el hallazgo en una batalla de suposiciones. Además de generar angustia y de ser un motivo de estrés, pensar en las razones por las cuales el silencio se impone -y aún estar convencidos de haberlas encontrado- no nos lleva al modo de evitarlo. Por esto, considero que no hay una manera efectiva de actuar frente al silencio, porque o lo ignoramos y entonces se quiebra, o lo respetamos y nos rechaza, o lo censuramos y él reacciona. Pareciera que un principio de solución fuese considerar que, al formar parte de la interacción, el silencio no es un obstáculo por vencer y de esa manera podríamos convivir con él sin que nos genere angustia ni estrés.

Por otro lado, "el significado del silencio en la interacción puede ser entendido como una forma de conectarse con otras personas sin resignar la propia independencia". Según D. Tannen, habría una *fase positiva* relacionada con la necesidad de aprobación y una *fase negativa* relacionada con la necesidad de no aceptar imposiciones de los otros. Esto resulta de la naturaleza paradójica de las relaciones interpersonales: se busca una aproximación que, al mismo

tiempo, quiere evitarse porque amenaza a la integridad del individuo. También Gilmore señala que el silencio es paradójal, ya que en la escuela es visto como indicador de una buena actitud, pero, en ciertos casos, también es visto como una ofensa pasible de castigo.

Es necesario destacar la naturaleza paradójal del silencio para entender mejor las dificultades que tenemos que vencer al intentar comprenderlo.

Retomando el verso de Ferreira Gullar, si podemos sentirnos solos aún en el medio de una multitud, el silencio puede ser malinterpretado como una "no comunicación" o una "no interacción" y, en consecuencia, ser considerado una interferencia o una forma extraña que debe ser discriminada o evitada. Esta suposición es fruto de una sociedad moderna y tecnológica que urbaniza todos los espacios con el ruido y la palabra para ahuyentar los cada vez menores momentos de introspección y autonomía; es muy similar a la actitud de las personas en los centros urbanos que describe Italo Calvino¹¹ en su libro *Las ciudades invisibles*: "[...] las personas que pasan por las calles no se conocen. Al verse imaginan mil cosas una de la otra, los encuentros que podrían ocurrir entre ellas, las conversaciones, las sorpresas, las caricias, los mordiscos. Pero nadie saluda a nadie, las miradas se cruzan un segundo y después huyen, buscan otras miradas, no se detienen". Una

forma de "silencio social" que ayuda a fragmentar o a aislar a las personas hasta tornarse absurdamente extrañas a los otros y a ellas mismas. Ante esta forma de actuar, Calvino propone en este mismo relato una suerte de actitud más "cooperativa" que ayudaría a dejar de "suponer" para así simplificar y acelerar el proceso de construcción de "identidades": "Si hombres y mujeres empezaran a vivir sus efímeros sueños, cada fantasma se convertiría en una persona con quien comenzar una historia de persecuciones, de simulaciones, de malentendidos, de choques, de opresiones, y el carrusel de las fantasías se detendría".

Tal vez sea necesario aceptar que el hombre es tan paradójal como la lengua que lo conforma. Entonces, en el caso de aquellos alumnos que en el aula conviven en silencio consigo mismos y parecen representar una preocupación para el profesor, sería suficiente entender que esa es una forma subjetiva de expresión. Por lo tanto, muchas veces el docente no debe luchar contra esa agonía y sí aceptar una ayuda casi celestial o, en otras palabras, un *deus ex machina* que en ciertas tragedias griegas surge -de las alturas y de repente- para resolver el conflicto entre los protagonistas. O en otras palabras, como diría Michel Foucault¹², "hay que aceptar la introducción del azar como categoría en la producción de los acontecimientos".

Porque sea el ámbito que

fuere como espacio de comunicación o actuación, nuestro pensamiento nunca se poblará de certezas respecto de la solidez del mundo, de la identidad y de "la cohesión de nuestra vida en él"¹³. Ya que por un lado, "las palabras no pueden ser utilizadas por la inteligencia como si fueran ropas a medida"¹⁴ y por otro lado, "la realidad vivida desborda siempre el sentido de nuestros signos expresivos que nunca pueden denotarla exhaustivamente"¹⁵. Gran parte de dicha incapacidad se traduce en lo que llamamos o "decimos" con la lengua o con el cuerpo. Y esto ocurre porque, según Ortega¹⁶, "la lengua es como un perpetuo combate y compromiso entre el querer decir y el tener que callar". Algo que se asemeja a los momentos de extrema congoja en donde el ser humano, incapaz de verbalizar por el medio occidental -léase *la palabra*-, se "calla" con lágrimas de impotencia.

N o t a s

1 Gullar, F. (2004): *Na Vertigem do Dia*. Río de Janeiro: José Olympio.

2 Laplane, A. L. Frizman de (2000): *Interação e silêncio na sala de aula*. Río Grande do Sul: UNIJUÍ.

3 Paschoval, Z. de (1992): *Linguística Aplicada - Da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. San Pablo.

4 Ramírez, J. L. (1992): "El silencio". En: Castilla del Pino, Carlos (comp.): *Seminario de antropología de la conducta, 1989, Universidad de Verano San Roque, Cádiz*. Madrid: Alianza Editorial.

- 5 Artaud, A. (2005): *El teatro y su doble*. Buenos Aires: Sudamericana.
- 6 Kovadloff, S. (1993): *El silencio primordial*. Buenos Aires: Emecé.
- 7 Fonteneau, F. (2000): *La ética del silencio*. Traducción de Víctor Goldstein. Buenos Aires: Atuel-Anáfora.
- 8 Lugan-Dardigna, A. M. (1993): *Klossowski, El hombre de los simulacros*. Traducción de Claudia Lavié. Buenos Aires: Atuel-Anáfora.
- 9 Voloshinov, V. N. / Bajtín, M. (1998): *¿Qué es el lenguaje?* Buenos Aires: Editorial Almagesto.
- 10 Ramírez, J. L. *ibid.*
- 11 Calvino, I. (1995): *Las ciudades invisibles*. México: Minotauro.
- 12 Foucault, M. (2005): *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- 13 Enaudeau, C. (1999): *La paradoja de la representación*. Buenos Aires: Paidós.
- 14 Vygotsky, Lev. S. (1977): *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Editorial La Pleyade.
- 15 Ramírez, J. L. *ibid.*
- 16 Ortega apud José Luis Ramírez.



Memoria oral de la esclavitud: "cuando una tuvo que viví en tiempo de la esclavitú, eso no se puede olvidá"

Testimonios de negros estadounidenses que
fueron esclavos, un análisis desde lo literario

Márgara Averbach

Cuando en 1988 la crítica de la literatura "negra" de los Estados Unidos dio un salto con la publicación de *The Signifying Monkey*, de Henry Louis Gates Jr.,¹ ya hacía mucho que estaba clara la relación entre la literatura escrita de los negros estadounidenses por un lado, y la cultura popular, la oralidad y la música de ese grupo social por otro. Durante años se creyó que, en la década de 1920, el movimiento *Harlem*

Renaissance —que contó, entre otros, con autores como Sterling Brown, Langston Hughes, Jean Toomer, Countee Cullen, Claude McKay, James Weldon Johnson— había tenido que inventar una literatura "diferente" de la blanca partiendo solamente de la música. Pero desde la llamada "ampliación" del canon, se entendió que la tradición literaria negra ya era grande en el siglo XIX, y había sido esta tradición la primera en crear un

género originariamente estadounidense (no calcado de Europa): la *slave narrative*.

Las *slave narratives*, escritas por esclavos fugitivos antes y durante la Guerra Civil estadounidense, publicadas por los grupos abolicionistas que las utilizaron para su causa, introdujeron en la literatura estadounidense en general -y en la negra en particular- innovaciones estructurales, temáticas y lingüísticas. Sin un estudio amplio que considere tanto las *slave narratives* masculinas (por ejemplo, la de Frederick Douglass²) como las femeninas, de las cuales la más conocida es la de Harriet Jacobs³, es imposible comprender la literatura negra del siglo XX, en la que surgieron autores como los del Harlem Renaissance, y luego escritores como Alice Walker, Richard Wright, James Baldwin, Gwendolyn Brooks y la Premio Nóbel, Toni Morrison.

Las *slave narratives* escritas tienen su origen en las historias orales de los esclavos fugitivos que examinaban sus recuerdos de la esclavitud desde la libertad y que luego, como parte de la lucha en contra de la Institución Sureña, convertían esos recuerdos en libros de memorias. Los testimonios traducidos aquí se seleccionaron a partir de una colección de testimonios orales recogida en tiempos del presidente Franklin Delano Roosevelt entre hombres y mujeres negros que habían vivido la esclavitud primero y la abolición después. En los fragmentos se pueden

rastrear estrategias discursivas, temáticas y retóricas que reaparecen (muy enmascaradas) en las *slave narratives* escritas y más adelante, más abiertamente, en la literatura del siglo XX. Una comparación cuidadosa entre este material y el libro máximo de la tradición negra sobre la esclavitud, *Beloved*, de Toni Morrison⁴, mostraría hasta qué punto están unidos por pautas culturales y estrategias de representatividad, manejo de lenguaje, manejo de la ironía y estrategias de conocimiento.

Las *slave narratives* escritas del siglo XIX evitaron cuidadosamente el uso del llamado *vernacular*, la jerga oral popular negra: dentro de las estrategias de la lucha contra la esclavitud, era importante demostrar que los negros tenían una inteligencia humana comparable a la de los blancos, y el uso del inglés "correcto" (estándar) era una prueba importante. Los abolicionistas que tenían el dinero y los medios necesarios para publicar las memorias creían en esta demostración y los esclavos fugitivos escribieron en un idioma "académico" que sabían que las editoriales aceptarían. Sin embargo, los rastros del *vernacular* están ahí porque el *vernacular*, como argumenta Henry Louis Gates Jr., es la base de la identidad de los negros estadounidenses, junto con la música. Ese idioma y la música fueron las herramientas principales de la cultura negra en la defensa de su identidad y hasta de su integridad física. El *vernacular*

deriva del idioma del conquistador, el idioma del "amo", pero lo modifica para adaptarlo a otras ideas, usos y realidades.

Gates llama al conjunto de estas adaptaciones e innovaciones *Signifyin(g)*, -donde la mayúscula y la g entre paréntesis diferencian la palabra de *signifying* en el inglés estándar⁵-. Gates sostiene que hay hilos culturales que cruzaron el Atlántico en los barcos negreros durante el llamado *Middle Passage*. Ciertas ideas, estrategias de representatividad y mitos -cierta "visión del mundo", diría Goldmann- consiguieron llegar así al otro lado del océano y se puede rastrear en la diáspora negra americana, desde Brasil y Argentina hasta Canadá⁶. De todas estas huellas, Gates selecciona para el análisis la figura de un *trickster* yoruba llamado Esu. Como todo *trickster*,⁷ Esu es un mediador cómico, un mensajero entre mundos, un intérprete. Para Gates, lo esencial es que su manera de "interpretar" o leer la realidad es no occidental ya que rechaza el significado fijo y el pensamiento binario y opta por la indefinición, la ambigüedad, la multiplicidad de sentidos. Sin embargo, Esu es un "lector divino"⁸ y su lectura hace comprensible el texto que transmite la voluntad del dios Ifa aunque no lo fije nunca en una sola relación significante-significado⁹. Esu es un principio de incertidumbre, y la incertidumbre y la ambigüedad -y por lo tanto, la complejidad del mundo y el rechazo de las explicaciones

binarias de la "verdad"- están presentes como rasgos principales en muchos de los ejemplos de testimonio oral que analizaremos más adelante y son también estrategias constantes en la literatura de los autores negros contemporáneos. En el viaje a América, Esu se convierte en el *Signifying Monkey*, y esta figura -que contradice y ataca la relación entre negros y monos, típica del discurso racista: es un mono que *significa*- es el centro de las estrategias retóricas que analiza Gates en su libro. Para nuestros propósitos, es esencial comprender el sentido que da este crítico a la actividad llamada *Signifyin(g)*, que podríamos traducir como *Significa(r)*.

Para resumir en forma muy breve una larga explicación interesante pero de corte casi deconstruccionista,¹⁰ Gates afirma que *signifying* (en el inglés de los blancos) tiene que ver con la búsqueda de un sentido único para cada significante. En cambio, lo que los negros estadounidenses llaman *Signifyin(g)* consiste en jugar con las palabras buscando el doble sentido, la duda y la inestabilidad de conceptos. Es una serie de juegos que tiene que ver con el insulto, la burla oral y la manipulación lingüística y pretende -y esto es esencial para cualquier análisis de testimonios o literatura escrita sobre la esclavitud desde el punto de vista del esclavo- una reversión del esquema de poder en el que el más débil (el negro, el mono) se burla del más fuerte (el león) y lo vence con las palabras.

Gates aclara que, cuando se impone un nuevo sentido a un significante (como han hecho los negros con muchas palabras, entre ellas el verbo *significar*), el sentido anterior sigue ahí y el efecto es el de un palimpsesto en el que se ve la primera pintura a través de la segunda. Por esa razón, llama a este tipo de discurso *double voiced*, de dos voces. El discurso *double voiced* rechaza el pensamiento binario occidental y su deseo de establecer relaciones de tipo función (uno a uno) entre significante y significado. Por otra parte, el tono cómico del rechazo relaciona a la persona que *Signifies* con la figura del trickster.

El *Signifyin(g)* está profundamente ligado a la cultura popular negra y tiene expresión en competencias de juegos de palabras, composición de letras de rap, "payadas" entre raperos, y otras actividades culturales de los negros estadounidenses rurales y sobre todo urbanos. *Significa(r)* es el nombre de una serie de estrategias retóricas -que Gates describe y analiza¹¹-, relacionadas con una comprensión no occidental de lo lingüístico y también con la defensa de la diferencia cultural frente al expolio económico, el desprecio y los intentos de "asimilación".

En los fragmentos seleccionados, los entrevistados hacen gala de usos lingüísticos del tipo descrito anteriormente para "narrar" la esclavitud, y la "narran" para apropiarse de ella e instalar su propio relato frente al relato del poder. La oralidad

propriadamente dicha, presente en las cintas, está marcada aquí en diversos elementos (vocativos, preguntas directas, pronunciación típica del vernacular, guiños al entrevistador) y es el fondo concreto sobre el cual estos ancianos negros reconstruyen y representan la esclavitud desde un punto de vista personal, pero también grupal y crítico. A pesar del dramatismo y el horror de los testimonios, es constante la aparición del humor, los juegos de palabras y la apelación a la mentira y a la sonrisa como máscaras y también como armas de defensa contra amos y capataces. Es esencial prestar atención a la conciencia clara que tienen los ex esclavos de temas nada inocentes dentro del debate sobre la esclavitud, temas que aún actualmente la derecha estadounidense trata de borrar, sobre todo el fondo económico de la llamada "Institución Sureña" y la relación de la explotación del trabajo negro con su contraparte, el miedo tremendo de los blancos del Sur a la comunidad negra en general.¹²

Para Gates, la estrategia discursiva central del *Signifyin(g)* es la revisión crítica. La comunidad negra repite el discurso colonizador desde la crítica y la burla y lo reescribe (oralmente) mostrando las costuras de un tejido que los blancos quieren definir como totalmente homogéneo, sin mecanismos secretos.

En este sentido, todos estos fragmentos *revisan* la narración blanca de la esclavitud, representada popularmente por *Lo*

que el viento se llevó¹³, y muestran lo que trata de ocultarse. El resultado es un relato crudo, lleno de escenas de terror y sufrimiento, pero la estrategia del Signifyin(g) hace que los que cuentan utilicen casi siempre el humor, tal vez porque ninguno de ellos quiere recordarse como "víctima" indefensa, tal vez porque ese humor tiene consecuencias políticas en el presente; tal vez porque el contar mismo tiene que ver con cierto tipo de poder, de apelación a la justicia y está directamente relacionado con la exigencia de una reparación económica por los 400 años de esclavitud. Es una forma de afirmar que no basta con que el presidente pida perdón en el Congreso ni con reconocer el enorme esfuerzo de los negros secuestrados en África en la construcción de los Estados Unidos. Hace falta empezar a revertir las marcas que la esclavitud ha dejado en sus herederos, tanto en el grupo de los dominados como en el de los colonizadores.¹⁴

Algunos ejemplos

Leah Garrett

Leah Garrett, como tantos otros en esta selección, quiere desenmascarar la esclavitud. Como corresponde a la cultura del Signifyin(g), la demostración de la maldad de los predicadores —que se dicen defensores del bien— se hace a través de un *exemplum*, un relato de crueldad absoluta en el que la narradora ataca uno por uno a vastos sectores de la cultura blanca del sur: predica-

dores, mujeres, niños, otros amos. Como en la novela de Harriet Beecher Stowe¹⁵, aquí se postula la idea de que la esclavitud contaminaba a todos, de que, en realidad, no había "amos buenos". En una imagen espejada, del lado de los esclavos, nadie está a salvo tampoco: ni las mujeres, ni los chicos, ni los hombres que defienden a sus esposas. Nadie. Esta lectura estructura una visión panorámica de las actitudes de todos los involucrados en la Institución.

La última historia está centrada en la resistencia. El esclavo que hace huir a su mujer es un trickster y queda claro que la vida en el bosque es mucho mejor que la vida como esclavos —más cómoda incluso: se enumeran las diversas comodidades de la cueva donde habitan—. El matrimonio vive delante de las narices de los amos, en secreto, durante años. Desde la imagen, los hijos parecen Esu, el trickster africano, tal vez ya convertido en mono (pequeño, moreno, peludo, la descripción es exacta). En última instancia, como sucede con los tricksters, el castigo es más para el amo que para el esclavo, porque aquí el blanco pierde una esclava por querer castigarla.

La historia explica desde el comienzo del testimonio que para los ex esclavos es importante contar la esclavitud desde su voz y explicar desde su lado lo que sucedió.

Sé tanta cosa sobre lo tiempo de la esclavitud que nunca la voy a poder contar toda... En eso día, lo sacerdote eran tan malo y mezquino como cualquier otro hombre. Había un hombre que la gente llamaba un buen predicador pero era uno de los hombres más pero más malo que conocí... Cuando estuve en la esclavitud bajo ese hombre, hizo

tanta cosa mala que Dio lo mató muy pronto. Su esposa o chico se enojaban con uno y si le decían algo a él, siempre te azotaba. La mayó parte del tiempo, azotaba a su esclavo cuando no habían hecho nada de nada. Una mañana de domingo, su esposa le dijo que la cocinera nunca hacía nada de lo que ella le decía... Apenas lo terminó de decir, él saltó de la mesa, fue a la cocina y sacó a la cocinera al porche donde siempre azotaba a lo esclavo. Ella rogó y rezó pero él no prestó atención. La puso en que lo que llamábamos la hamaca y la azotó hasta que ella dejó de gritar. La pobre ya tenía problema de corazón; por eso estaba en la cocina, pero él la dejó colgada ahí y fue a la iglesia, predicó y dijo que servía al Señor... Cuando volvió a casa, ella estaba muerta. Cada vez que el amo lo tenía a uno ahí arriba, nadie lo podía bajar. A veces un hombre ayudaba a su esposa, pero la mayó parte de la vece, lo azotaban por eso después.

Otro amo que tuve tenía un tonel pa azotá a su esclavo. Este tonel tenía do o tre aro alrededor. Lo ataba a uno alrededor del tonel y lo azotaba hasta que uno sangraba. Todo el mundo hacía que uno se desnudara pa azotarlo, no le importaba que alguien lo viera a uno desnudo. Alguno chico iban a buscar palo y lo pinchaban a uno mientras el amo lo golpeaba con el látigo. A veces, eso chico también pegaban en la cabeza, y su ma y pa no sabían lo que era paralos.

Otra forma que tenía el amo de azotá era en un yunque que tenía en lo establo. Ahí azotaba cuando estaba enojado en serio. Tenía tronco junto con

agujero pa lo pie, la mano y la cabeza. Tenía una forma de abrí eso tronco y ponélo a uno ahí. Despué, hacía que el cochero le diera a uno tanto latigazo y lo dejaba a uno ahí tanto día y tanta noche. Po eso lo tenía en el establo pa que a uno no le lloviera encima. Todo lo día, uno recibía el mismo número de latigazo. Nunca se podía sentá.

Yo tenía un primo con do hijo. La mayó tenía que cuidá de lo nieto del amo. Lo escalone del frente eran muy alto y un día la pobre se cayó po ahí con el bebé. La esposa y la hija aullaron y se pusieron terrible y cuando volvió a casa el amo, seguían aullando como si el bebé estuviera muerto o muriéndose. Cuando le contaron, levantó una madera y golpeó a la pobre chica y la mató ahí mismito. Despué le dijo a lo esclavo que la llevaran y la tiraran al río. Su mamá rogó y rezó pero él no prestó atención; hizo que tiraran a la pobre nena ahí mismo...

Uno de lo esclavo se casó con una joven y la pusieron a trabajá en la "Casa Grande". Un día, la Señora le saltó po algo y la chica la golpeó pa defendese. La Señora le dijo que iba a hacé que el Amo la pusiera en lo tronco y la azotara. Cuando la chica fue al campo y contó eso a su esposo, él le dijo dónde escondese y que se quedara hasta que él fuera ahí a buscala. Esa noche, le llevó la cena. La llevó a una cueva y puso aguja de pino pa que ella pudiera dormí. Le arregló la cueva ésa como una casa, sí, toda, pa ella, puso un horno y sacó un caño desde el pantano. Todo el mundo se preguntó cómo había hecho pa tendé ese caño, porque no cocinaban has-

ta la noche cuando nadie veía el humo. Puso un techo de tronco de pino en la cueva, hizo varia cama y mesa, de madera de pino y vivieron en esa cueva durante siete año. En ese tiempo, tuvieron tre chico. Nadie estaba con ella cuando nacieron lo tre chico, sólo su marido. Lo chico no tenían ropa, apena un pedazo de tela que le ataban en la cintura. Eran peludo como gente salvaje y salvajes, mucho. Cuando salían de la cueva, corrían cada vez que veían un conejo.

Y lo siete año vivieron en la cueva, y la gente ayudó con comida. El esposo la llevaba hasta cierto lugá y ella iba y la recogía. La gente pasaba por la cueva mil veces pero nadie sabía que esa gente vivía ahí. Nuestro Amo no sabía dónde estaba ella y llegó la libertá ante de que ella pudiera salí del todo.¹⁶

Delicia Paterson¹⁷

La historia de D. P. está basada en el oximoron, una figura típica del Signifyin(g) y una herramienta en la rebelión contra el binarismo europeo. Algunos ejemplos: los amos eran buenos pero la azotaron una vez por resistirse a un castigo; la venden, pero ella, que supuestamente es una cosa, un bien intercambiable, se resiste a la venta y maneja las cosas a su manera, rechaza un amo; el amo tiene derecho a castigarla pero cuando lo intenta, ella se resiste y se escapa; es propiedad del amo pero decide cuándo quiere volver, etcétera.

En cada uno de estos sucesos, D. P. deshace los presupues-

tos de la esclavitud desde adentro, por lo menos dentro de la narración, lo que la convierte en una persona casi independiente, una rebelde, en nada parecida al estereotipo del esclavo de las representaciones estilo *Lo que el viento se llevó*.

El episodio del juez, en el que ella se declara decidida al suicidio antes que ser esclava de un hombre al que no tolera y consigue que el juez no la compre, es ejemplar: D. P. utiliza el lenguaje (no hay resistencia física: se trata de una amenaza verbal) para declararse libre; no puede dejar de ser esclava totalmente, pero el lenguaje le permite decidir quién *no* va a ser su amo. El argumento, como todo en la esclavitud, es económico: el juez no se atreve a comprar algo que podría perder fácilmente. Dentro de la teoría de Gates, ella *Significa* al juez, lo manipula para que se retire. Su manipulación y su "libertad" tienen límites (no puede hacer que la compre el padre) pero ella se las arregla para ser mucho más que una cosa.

Nací en Boonville, Missouri, el 2 de enero de 1845. El nombre de mi madre era María y el de mi padre era Jack Wiley. Madre tenía cinco hijos pero solamente crió a dos de nosotros. Mi amo era Charles Mitchell hasta que tuve 15 años. Ellos eran bastante buenos con sus esclavos y tenían muchos. Solamente me azotaron una vez en los 15 años que pasé ahí y eso fue porque estaba trabajando en el jardín con una de las hijas de mi amo y yo le salí con algo que no te gus-

tó así que ella va y me da una cachetazo por eso.

Me puse tan loca que levanté una azada y la corrí todo el camino hasta la casa grande y claro que me azotaron por eso. Ni siquiera tenía que dormir en las chozas. Dormía en un camastro con los hijos del amo. Yo era un sol en cualquier lugar en que trabajara porque era siempre muy limpia y cuidadosa y buena trabajadora.

Cuando tuve 15 años, me llevaron al juzgado y me subieron a la tarima para venderme. El juez Miller de mi condado estaba ahí. Yo lo conocía bien porque era uno de los dueños de esclavos más ricos del condado y el más malvado. Era tan cruel que todos los esclavos y muchos dueños lo odiaban por eso. Él me vio en la tarima y sabía que yo era una buena trabajadora así que cuando empezó a ofrecer dinero por mí en la subasta, yo levanté la voz en la tarima y dije:

-Juez Miller, no ofrezca dinero por mí porque si lo hace, yo no voy a vivir en su plantación. Voy a buscar un cuchillo y me voy a cortar el cuello de oreja a oreja antes de que usted sea mi dueño.

Así que él se retiró y dejó que otros ofrecieran dinero. Mi propio padre sabía que yo estaba en venta, así que trajo a su amo para que me comprara y pudiéramos estar juntos. Pero cuando el amo de mi padre oyó lo que le dije al juez Miller, le dijo a mi padre que no quería comprarme porque yo era una descarada y nunca había tenido un negro que fuera descarado y no quería una descarada. Eso rompió el corazón de mi padre pero yo no podía hacer nada al respecto.

Otro negrero que estaba junto al amo de mi padre dijo Yo no tendría un negro que no tuviera algo de agallas. Así que me vendieron a un inglés sureño llamado Thomas B. Steele por \$1500. El señor Steele tenía una vieja esclava que hacía años vivía en su casa como mucama de la casa y su esposa no la quería y había tenido que venderla para mantener la paz en el hogar y me puso en su calesa y me llevó a casa con su esposa y le dijo:

-Te traje otra chica, Susanna, pero no quiero que le pongas ni un dedo encima cuando desobedezca. Me lo dices a mí y la castigo yo.

Vivi en esa familia hasta que terminó la Guerra Civil. La familia de la esposa del señor Steele tenía una familia muy grande y visitaban mucho a los Steele. Al señor Tom no le gustaban porque eran yanquis y los Steele eran de los Rebeldes.¹⁸ Así que cada vez que el señor Tom estaba de viaje y sabía cuándo se iba, su esposa traía a toda su familia a su casa y la visitaban, y eso iba contra los deseos de él. Él me dijo que le informara cada vez que sus parientes venían a la casa y cuánto tiempo se quedaban y le dijera todo, cuando él volviera a casa y que él dejaría órdenes en la casa para que me dejaran trabajar en el campo para que no tuviera que atender y molestarme con esa familia tan grande. Cuando él se iba, los parientes de su esposa venían a la plantación así que yo tenía que trabajar en la casa para ellos y era tanto trabajo que no tenía tiempo ni de mirar el campo.

Cuando el amo volvió, le dije. No había trabajado en el campo y

por qué. Él y su esposa tuvieron una pelea muy fuerte sobre eso y ella me odió mucho tiempo, la idea de que su esposo le creyera a una negra y no a ella y la maltratará por eso... Pero él no la dejaba molestarme por nada así que me quedé con ellos hasta que un día, mientras yo tenía un abanico en la mano para espantar las moscas mientras ellos comían, ella le dijo algo que yo había hecho que no le había gustado. Para quedar bien con ella, nada más, él me sacó el abanico de la mano y me golpeó un poquitito con él. No me dolió nada pero me puso tan loca que fui directamente a la cocina, dejé todos los platos, me puse el sombrero y me escapé. Me quedé dos semanas lejos. Él mandó a todos los que él suponía que sabían dónde estaba yo para que me persiguieran y les dijo que me dijeran que si yo volvía a casa, nadie me molestaría. Yo me escondí en los bosques por dos semanas enteras y no tuve nada de miedo. De noche, iba a alguna de las chozas de los esclavos que eran mis amigos y comía y me quedaba toda la noche. Así que volví solamente después de dos semanas de ser esclava fugitiva y nadie me molestó nada. Fui con ellos a San Luis durante la Guerra Civil.¹⁹

Fannie Berry

En este fragmento, con evidentes marcas de jerga, hay una serie de problemas y estrategias relacionados con la sexualidad. Estos problemas aparecen siempre en las slave narratives escritas por mujeres, pero, como se

trata de slaves narratives escritas, no suele haber jerga en ellas y las autoras siempre piden disculpas por sus actos contra los blancos y por su sexualidad. Tanto las disculpas como el lenguaje estándar tienen su raíz en los deseos y estrategias políticas de los abolicionistas, muy religiosos, a quienes las ex esclavas necesitaban complacer.

Frente a la violación, las armas de defensa de las esclavas eran casi nulas. Esta narración centra la defensa en los instrumentos de trabajo; como la lejía, y en el conocimiento (la esclava sabe que el amo está limitado en sus actos por la presencia de su esposa). En este sentido, la esclava es un trickster, capaz de defenderse con lo que tiene y de bromear también.²⁰

El fragmento incluye un episodio de Signifyin(g): cuando la negra dice al que la revisa en la subasta que vea si no tiene dientes en la vagina. Esta metáfora del salvajismo y la peligrosidad de la mujer es, en realidad, un símbolo de su capacidad para defenderse y hacer daño al amo en la parte del cuerpo que él usa para atacarla. Como suele pasar con los tricksters, la defensa se traduce en beneficios para toda la comunidad: el amo deja de molestar a otras mujeres.

Sukie se llamaba. Era una chica negra grande y fornida, sí, que nunca tuvo mucho que decir. Le cocinaba a la señorita Sarah Ann pero el Amo siempre estaba tratando e hacía que Sukie fuera su chica. Un día Sukie estaba en la cocina haciendo jabón. Tenía

tre cacerola grande e lejía que justo, justo estaba po herví en el fuego cuando el Amo entró pa decirle algo sobre algo.

Y se le echó encima pero ella no contestó ni una palabra. Entonce, él le dice a Sukie que se saque el vestido. Ella dice no. Entonce, él la toma y se lo saca de lo hombro. Cuando hizo eso, olvidó lo de azotála, supongo, porque la agarró y trató de echála al suelo. Entonce, la chica negra ésa se enojó. Le dio un golpe al Amo y la hizo soltála y después, le dio un empujón y le metió el trasero en la cacerola caliente e jabón. El jabón estaba cerca e hacése y lo quemó que casi lo mata. El Amo se levantó sosteniéndose el trasero y salió corriendo de la cocina y no se animaba a gritá porque no quería que la señorita Sarah Ann supiera nada e eso.

Bueno, uno día má tarde va y se lleva a Sukie y la vende a un negrero. Y la ponen sobre la tarima y lo negrero la samina y la pellizca y le abre la boca y le mete lo dedo pa ve cómo tiene lo diente. Entonce Sukie se enoja pero mucho y se levanta el vestido y le dice a lo negrero que miren a ve si hay algún diente ahí abajo. El viejo Jim, el cochero del Amo, cuenta todo porque lo ve bien. El Amo nunca molestó a una chica esclava e nuevo.²¹

Tempie Herndon Durham

Las bodas son "sitios" perfectos para buscar en ellos la destrucción de las máscaras de la Institución Sureña, ya que, en muchos casos, se celebraban

abiertamente y hasta con ceremonia pero no tenían validez alguna. Se fingía una ceremonia algo distinta de la blanca pero falsa, ya que no significaba que habría una vida común en el futuro ni que se respetarían las decisiones personales en cuanto a las personas con las que se quiere compartir el futuro. En el relato detallista de T. H. D., los amos forman parte de la celebración y la aceptan. Los objetos simbólicos (vestido, guantes, anillo, velo) se realizan con los materiales que se tienen a mano. Como las estrategias discursivas, estos dependen del ingenio de los involucrados y no del dinero: el caso del anillo es ejemplar. Los símbolos están copiados de la cultura europea (un anillo, un vestido, un velo) pero, por su construcción, adquieren valores diferentes.

La ceremonia de la escoba forma parte de la cultura negra, pero aquí es el amo el que la exige. La narradora le critica su autoritarismo y su necesidad de "divertirse" a costa de otros, en este caso el novio. No debe olvidarse que el desprecio de la "hombria" de los hombres negros, el deseo de humillarlos, es parte importante de los manejos culturales de los amos durante la esclavitud y se relaciona con una red compleja de miedos y necesidades de los blancos²². Del lado esclavo, estos manejos contribuyeron a la discriminación contra la mujer entre los negros, evidente en actos de protesta como la famosa "Marcha del millón de hombres".

Después del casamiento, el relato pasa directamente a las condiciones de vida y al vacío legal de la ceremonia. En una vuelta de tuerca inteligente, la narradora termina tocando el tema económico: el valor de una esclava estaba en su capacidad para tener hijos. No hay comentarios sobre el destino de esos hijos, pero la alusión es evidente.

Cuando crecí, me casé con Exter Durham. Él pertenecía a Amo Snipes Durham que tenía una plantación el otro lado e la línea del condado en el condado e Orange. Hicimo una gran boda. Una boda en el porche e la casa grande. El amo George mató un carnero y la señorita Betsy hizo que Georgianna, la cocinera, hiciera una gran torta e boda toda cubierta e blancó como nieve con una pareja e novio en el medio, e pie, con la mano junta. La mesa se puso en el patio bajo lo árbole, y nunca vio usted comida como ésa. Todo lo negro vinieron a la fiesta y el amo George tuvo un trago para todo. Esa sí que fue una fiesta. Yo tenía un vestido blanco, zapato blanco y guante blanco largo hasta el codo y la señorita Betsy me hizo hacé un velo e novia con una cortina e red blanca e una ventana. Cuando tocó la marcha nupcial en el piano, yo y Exter marchamo desde el porche al altá que había hecho la señorita Betsy. Era el altá má lindo que haya visto en mi vida. Contra la enredadera rosa que estaba llena e rosa roja, la señorita Betsy puso varia mesa llena e flore y vela blanca. Extendió una sábana, una sábana re linda e lino para que no paráramo lo do y había una almohada blanca

para arrodillános ahí. Exter me había hecho un anillo. Lo hizo con un botón rojo. Con el cuchillo. Lo cortó todo redondo y lo pulió tanto que parecía una cinta e satén alrededor e mi dedo. Ése sí que era un anillo lindo. Lo usé como cincuenta año, después se puso tan finito que lo perdí un día en la pileta e lavé cuando lavaba ropa.

El tío Edmond Kirby hizo el casamiento. Era el predicador negro que predicaba en la iglesia e la plantación. Después e que el tío Edmond dijo la palabra sobre mi y Exter, el amo George tenía que divertirse... Dijo:

-Ven, Exter, tú y Tempie tienen que saltar sobre la escoba hacia atrás; lo va a hacé pa vé quién va a se el jefe de tu casa.

Todo el mundo se puso alrededor a mirá. El amo George levantó la escoba como a treinta centímetro del suelo. El que salte sobre eso hacia atrás sin tocá el palo va a sé el jefe e la casa, y si lo do saltan sin tocá nunca el palo, no va a habé jefe, lo do van a entendése a la igualdá. Yo salté primero y ojalá me hubiera visto usted. Navegué justo po encima de la escoba como un grillo, pero cuando saltó Exter, tenía mucho trago encima y ló pie tan grande y tan torpe que se le enredaron en la escoba y se cayó e cabeza. El amo George se reía y se reía y le dijo a Exter que yo lo iba a mandá tanto que no él se iba a atrevé a hablá a meno que yo le dijera que lo haga. Después de la boda, fuimo a la choza que había adornado a la señorita Betsy, pero Exter no se podía quedá má que esa noche porque pertenecía al amo Snipes Durham y tenía que ise a casa.

Se fue al día siguiente pa esa plantación, pero volvía toda la noche e lo sábado y se quedaba hasta el domingo e noche. Tuvímo once hijo. Nueve nacieron ante e la rendición y do después e que fuimo libre. Así que tuve do hijo que no nacieron esclavo. Yo valía mucho pa el amo George porque tuve tanto hijo. Cuanto má hijo tenía una esclava, tanto más valía. Lucy Carter fue la única negra e la plantación que tuvo má chico e lo que yo tuve. Tuvo doce pero lo hijo e ella eran enfermizo y lo mío eran fuerte como mula y saludable. Nunca estaban enfermo.²³

Matthew Jarret

Un testimonio impresionante sobre la falta de validez de la ceremonia y la conciencia que tienen los esclavos de ella. Aquí, la marca de la falsedad de lo que se hace está en el silencio, en lo que *no* se dice cuando se los casa. Es importante notar la oposición entre "nosotros" y "ello" -aquí sí una oposición binaria- desde la amargura.

Nosotros lo esclavo sabiamo que la palabra no unian. No significaba nada a meno que uno dijera: "Lo que Dio unió, que el hombre no lo separe." Pero ello nunca decían eso. Ello decían: "Ahora están casado".²⁴

Felix Haywood

Este testimonio es una muestra impresionante de la ambigüedad y la complejidad de

las estrategias de representación del veinacular de los negros. Las opiniones sobre la guerra, sobre su presencia/importancia, van y vienen entre "uno no sabía que estaba pasando..." y "sabíamos lo que estaba pasando todo el tiempo." Sin embargo, lo que se explica es claro y no confuso: la guerra estaba ahí, pero no tenía importancia porque no cambiaba las cosas para los esclavos. Por otra parte, para los amos, las heridas eran solamente "en el dedo gordo del pie". La descripción de F.H. es un ejemplo de Signifyin(g) en el que el narrador se burla del "heroísmo sureño", tan publicitado por la literatura pro Sur.

Esta complejidad se repite en el momento de analizar el supuesto "heroísmo" de muchos "conscriptos". Van a la guerra porque no pueden evitarlo, pero dicen que van convencidos. Máscara y realidad. Y mientras tanto, para los esclavos, todo sigue igual. Este estado de cosas está simbolizado por la descripción de hechos muy cotidianos en medio del conflicto: una picadura de araña, juegos infantiles.

El narrador vuelve a jugar con el Significa(r) cuando discute con los que promueven el escape al Norte. Desde su espacio particular y local, él entiende que las ideas fijas de los abolicionistas son incorrectas y las corrige jugando con antónimos: no hay que correr al Norte (*run North*) sino caminar al Sur (*walk South*). La frase es redonda y el efecto, cómico. Los que vienen

a aconsejar la huida no entienden la geografía del lugar, están completamente mareados o no conciben la existencia del Sur. Para un esclavo en ese estado, la libertad está en México, al que se describe como un paraíso.

Los poemas sobre la liberación vuelven a negar las visiones simples del momento: hay alegría, sí, pero también nostalgia por la comida y la cantidad de ropa con que contaban. Y dentro de ese relato doble, ambiguo, hay incluso bromas y exageraciones frente a los nietos.

La última reflexión sobre lo que pasó después de la guerra, sobre la forma en que la libertad no dio a los negros lo que ellos creían que tendrían, es profunda y muy compleja. En primer lugar, el narrador dice que la libertad no es un lugar ni una ciudad aunque otros lo creyeran así (no está en los estados libres ni en Canadá, por ejemplo). El comentario apunta directamente no sólo a la necesidad de una libertad interior sino a la desilusión de la Gran Migración, cuando los negros descubrieron que el Norte no era muy diferente del Sur.

Por otra parte, como la libertad se mide por la "igualdad de oportunidades" y en la cultura estadounidense esa "igualdad" se mide en éxito económico, la reflexión de F. H. es clara: los negros debieron haber sido más ricos que los blancos por su habilidad y porque los blancos dependían de ellos, un punto de vista profundamente sincero y lógico. Eso no sucedió, y lo más

extraordinario del testimonio es que F. H. culpa de eso a la falta de resistencia de los negros, al hecho de que no lucharan con mayor fuerza contra la Institución que los había dispersado por el mundo en la diáspora africana.

Es raro cómo la gente quiere sabé siempre sobre la Guerra. La guerra no fue tan grande como cree la gente. A veces, uno no sabía qué estaba pasando... Fue el final de la guerra lo que cambió las cosas. Eso fue cuando todos nos despertamos y nos damos cuenta de que pasó algo. Ah, sabíamos lo que estaba pasando todo el tiempo porque el viejo Gudlow iba al correo todos los días y nosotros sabíamos. Teníamos diarios en esos días como ahora.

Pero la Guerra no cambió nada. Vimos armas y vimos soldados y un miembro de la familia del amo, Colmin Gudlow, se fue a peleá..., a alguna parte. Pero no recibió ningún balazo excepto en un solo lugá..., y eso fue en el dedo gordo del pie. También hubo vecinos que fueron a peleá. Algunos de ellos no querían. Se los llevaron (conscriptión). Yo estoy pensando que muchos de ellos fingían que querían i apenas veían que tenían que i. El rancho siguió como había sido antes de la guerra. La iglesia siguió igual. Mew Johnson, el predicadó, se ocupó de que la iglesia siguiera adelante. Los chicos no sabían que estaba la Guerra. Jugaban a las bolitas, al sube y baja y andaban a caballo. Yo tenía al viejo Buster, un buey, que me llevaba tan bien como un caballo. Nada era diferente. De vez en cuando,

nos daban latigazos pero en general, la vida era buena, casi tan buena como una batata. La única desgracia fue cuando una araña negra me picó en la oreja. Se me hinchó la cabeza y salió líquido o algo. Yo estaba mucho muy enfermo y el doctor Brenner, ah, él me cuidó muy bien. Los blancos siempre cuidaban bien a la gente cuando estaban enfermos. Los hospitales no podrían hacerlo mejor hoy. Sí, tal vez fue una viuda negra, pero la llamábamos "diablo que pica."

A veces, alguien venía y trataba de que corriéramos hacia el Norte y fuéramos libre. Nos reíamos cuando decían eso. No había razón para irse al Norte. Lo único que teníamos que hacer era *cominó* y *camina* al *Su*, y estaríamos libres apenas cruzáramos el Río Grande. En México, uno era libre. No les importaba de qué color era uno, negro, blanco, amarillo o azul. Cientos de esclavos fueron a México y les fue muy bien. Nosotros sabíamos de ellos y cómo querían se mejicanos. Educaban a sus hijos para que hablaran solamente mejicano...

Pero lo que quiero decir es, no pensábamos en correr y escapar. Éramos felices. Teníamos nuestros latigazos, sí, pero igual nos llenábamos de galletas cada vez que los blancos tenían galletas. Nadie sabía lo que era la falta de comida. Les digo a mis hijos que sabíamos de pantalones lo mismo que un chanchito sabe del paraíso; pero les digo eso para hacerlos reír. Teníamos toda la ropa que quisiéramos y si uno quería zapatos tenía zapatos y con punta de bronce también. ¡Y camisas! Ah, señor, ¡esas eran camisas que eran camisas! Si al-

guien se quedaba atrapado por la camisa en una rama de un árbol, tenía que morir ahí si alguien no cortaba la cosa. Esas camisas se partían menos que un pedazo de cuero.

El final de la guerra, eso vino así..., como cuando se suenan los dedos.

Fue el aleluya...

Abe Lincoln liberó a los negros /
con armas y con cañoneros; /
y ya no pueden darme latigazos. /
Tengo mi boleto, /

me voy de este pueblo, /

y a la Orilla Dorada ya estoy viajando /²⁵

De pronto, había soldados en todas partes, venían en montones, cruzaban y caminaban y pasaban a caballo. Todo el mundo cantaba. Todos caminábamos en nubes doradas. ¡Aleluya!

¡Viva la Unión para siempre! /

¡Bravo, muchachos, bravo! /

Tal vez sea pobre ahora, /

pero no seré esclavo... /

y el grito de libertad y de lucha
estoy gritando /²⁶

Todo el mundo se volvió loco. Todos nos sentíamos como caballos y nadie nos había hecho eso, solamente nosotros mismos. Éramos libres. Así no más, éramos libres. No parecía que eso pusiera mal a los blancos tampoco. Siguieron dándonos comida como antes. Nadie se llevó nuestras casas, pero enseguida la gente de color empezó a moverse. Parecía que querían estar más cerca de la libertad, para así saber qué era,

como si la libertad fuera un lugar o una ciudad. Yo y mi padre nos quedamos, nos quedamos cerca como una garrapata aferrada a un gatito enfermo. Los Gudlow nos pusieron en un rancho. Mi padre, él arreaba el ganado, ganado sin marca, para los blancos. Era ganado que era de ellos, eso sí; habían ido a buscar agua a lo largo del río San Antonio y el Guadalupe. Entonces, los blancos nos dieron a mi padre y a mí ganado para nosotros. Mi padre tuvo su propia marca, (7B), y tuvimos una manada para empezar, de setenta.

Sabíamos que la libertad estaba con nosotros, pero no sabíamos qué venía con ella. Pensábamos que nos íbamos a hacer ricos como los blancos. Pensábamos que íbamos a ser más ricos que los blancos, porque éramos más fuertes y sabíamos trabajar y los blancos no sabían y ya no nos tenían para que les trabajáramos para ellos. Pero no salió así. Pronto descubrimos que la libertad puede dar orgullo a la gente pero no los hace ricos.

¿Alguna vez se puso a pensar que pensar no ayuda nada cuando uno lo hace demasiado tarde? Bueno, así fue con nosotros. Si todas las madres de los hijos de un negro hubieran tirado la azada y tomado un arma para pelear por su propia libertad junto con los yanquis, la guerra hubiera terminado antes de empezar. Pero no lo hicimos. No pudimos despegarnos de nuestros amos. No podíamos matarlos ni podíamos salir volando. Mi padre y yo hablábamos de eso. Decidimos que éramos demasiado débiles y que la libertad no iba a ser algo que fuera a darnos mucho aunque tuviéramos educación.²⁷

William H. Adams

Este fragmento tiene una estructura aparentemente incoherente que, sin embargo, se parece a la de una serie de ejes alrededor de un centro. Los temas se mueven alrededor del núcleo del deseo de libertad y la forma en que se ocultaba ese deseo frente a los amos. Se lo ahogaba con troncos (cuando se expresaba con ruido) o con mentiras (cuando los amos preguntaban quién quería que el Sur ganara la guerra).

La estructura rechaza las estrategias de orden típicas de Occidente -la cronología o la relación causa-efecto- y recorre el mismo tema desde distintos puntos de vista. Por ejemplo, la iglesia de los esclavos es secreta porque es un lugar de libertad dentro de la esclavitud, un espacio privado y prohibido. Lo mismo sucede con los sentimientos reales sobre la guerra, que sólo se expresan en soledad.

La historia que cuenta el tío Mack, el trickster, tiene marcas evidentes de las historias de Esu, cuyas lecturas ambiguas se hacían sobre los dibujos que formaban los collares sagrados de cuentas sobre una bandeja ceremonial.²⁸ La historia describe una estrategia típica de un trickster para enfrentar la dominación. Como en toda historia de resistencia, se trata de "dar vuelta la tortilla", de subvertir el par binario y convertirlo en lo contrario, como piden las técnicas de deconstrucción.

Lo esclavo no tenían iglesia entonces, pero llevaban una gran olla de azúca y la daban vuelta en el suelo y ponían tronco alrededor para matá el sonido. Y ahí rezan pa se libre y cantan y bailan.

Cuando llega la guerra van y buscan esclavo de toda la plantacione y lo llevan a construí lo parapeto. Vi mucho soldado. Cantan una canción que e má o meno así:

Lincoln montaba una mula; /

Jeff Davis montaba un caballo blanco, /

Jeff Davis e nuestro Presidente, /
Lincoln e un tarado /²⁹

Me acuerdo e cuando lo esclavo se escapaban. John Ballinger tenía un montón e perro y lo llevaba a seguí a lo esclavo fugitivo. A vece, lo perro no agarraban al negro. Entonce Ballinger, maldecía y pateaba a lo perro.

Nosotros no teníamos que tené pase pero en otra plantacione sí, o lo patrullero te atrapan y te daban latigazo. Eran blanco pobre que no tenían esclavo. No lo llamábamo blanco en eso día, no, señó, a eso lo llamábamo "Buskrys."

Justo ante e la guerra, un predicadó blanco, viene a lo esclavo y dice:

-¿Quieren quedase en su casa donde tienen todo pa comé y criá su hijo o quieren sé libre pa i donde sea, sin casa, como lo animale salvaje? Si quieren quedase en su casa, recen pa que gane el Su. Todo lo que quieren rezá pa que gane el Su, levanten la mano.

Todo levantamo la mano porque teniamo miedo de no hacelo pero claro que no queríamos que ganara el Su.

Esa noche, lo esclavo tuvieron una reunión en el bajo. Tío Mack, se levanta y dice:

-Una ve en Virginia, habia do negro viejo, tío Bob y tío Tom. Estaban muy enojado uno con otro y un día decidieron cená y enterrá el hacha. Así que se sentaron y cuando el tío Bob no estaba mirando, el tío Tom puso un poco de veneno en la comida el tío Bob, pero él lo vio y cuando el tío Tom no estaba mirando, dio vuelta la bandeja y así él recibió la comida con veneno. -El tío Mack dice- Eso e lo que lo esclavo van a hacé, dá vuelta la bandeja y rezá para que gane el Norte.

Despué e la guerra, hubo mucha emoción entre lo esclavo. Cantaban y se alegraban mucho. Alguno parecían confundido, alguno como con miedo. Pero bailaban y tuvieron una enorme fiesta...³⁰

Conclusiones

Estos pocos ejemplos están recorridos por algunos rasgos esenciales, de los cuales los principales son: primero, el uso constante del vernacular y la presencia de marcas de oralidad; segundo, la forma en que la "visión del mundo" no occidental marca la estructura y el razonamiento de muchos de ellos; tercero, la conciencia que demuestran los ex esclavos de las relaciones de poder implícitas

en su situación; cuarto, la forma en que relatan las estrategias de defensa, desde la apropiación inversa hasta el uso de los elementos que tienen a la mano y la lengua misma.

Todos estos elementos reaparecen en la literatura negra del siglo XX y XXI, en autores como los que fueron parte del Harlem Renaissance: Toni Morrison, Alice Walker, James Baldwin, Richard Wright, Gwendolyn Brooks y otros. El conocimiento de estos testimonios es esencial para la comprensión profunda de la literatura de ficción que se enfrenta a la esclavitud misma o a las marcas que ha dejado la esclavitud en la población afro estadounidense, sobre todo dos novelas en las que el "vernacular" y la visión no occidental tienen un papel preponderante: *The Color Purple*, de Alice Walker, y *Beloved*, de Toni Morrison.

Notas

1 Gates, H. L. Jr. (1988): *The Signifying Monkey, A Theory of African-American Literary Criticism*. Oxford: Oxford University Press.

2 Publicadas por primera vez en Massachusetts, en abril de 1845, las memorias de Frederick Douglass fueron sólo unas entre muchas otras memorias de esclavos publicadas por los abolicionistas. Durante años, la literatura no las estudió ya que las consideraba solamente un "documento histórico". Actualmente hay fragmentos en todas las antologías de la literatura estadounidense.

3 Jacobs, Harriet: *Incidents in the Life of a Slave Girl. Told by Herself*. Editado por L. Maria Child, 1861. Se volvió a publicar

como *The Deeper Wrong, Incidents in the Life of a Slave Girl*, 1862. El editor del texto fue Jean Fagan Yellin, 1987. También se editaron las cartas de Jacobs en esa edición y en *We Are Your Sisters: Black Women in the Nineteenth Century*, 1984, editada por Dorothy Sterling.

4 Morrison, T. (1987): *Beloved*. Londres: Picador.

5 Las definiciones y conceptos de la tesis de Gates que resumo aquí se desarrollan en los tres primeros capítulos de *The Signifying Monkey*.

6 Estas huellas explican las cercanías entre obras de autores negros de América que escriben en idiomas distintos, por ejemplo, Langston Hughes y Nicolás Guillén.

7 Ver la definición clásica de Paul Radin en *The Trickster, A Story in American Indian Mythology*, Nueva York: Schocken, 1972.

8 *The Signifying Monkey*, pp. 13-17.

9 Ver la explicación de la ceremonia en la que Esu lee los mensajes del dios Ifa, pp. 9-22.

10 Ver la explicación de Gates en los capítulos 2 y 3. Especialmente en el capítulo 3, Gates se aleja bastante de sus propósitos declarados en el prólogo, en el que afirmaba que quería dirigirse a todo su pueblo, no a una elite de entendidos.

11 Ver capítulo 3, pp. 89-126.

12 Miedo que se ha transmitido ahora a la vida urbana, como puede verse entre miles de otros ejemplos, en el famoso *Bowling for Columbine* de Michael Moore, en el segmento en que se afirma que los blancos creen que todos los crímenes los cometen hombres negros jóvenes.

13 Famosa novela de Margaret Mitchell y luego famosísima película de Victor Fleming, estrenada en 1939, con Vivien Leigh, Clark Gable y Leslie Howard.

14 Ver la Unfair Gains Conference de George Lipsitz, en CAAS, UCLA, 2 de febrero de 2002.

15 H. B. Stowe. *Uncle Tom's Cabin*, publicada originalmente en 1852 como parte de un esfuerzo de propaganda contra la esclavitud.

16 Leah Garrett, entrevistada en Richmond Co., Georgia. *American Slave*, vol. 2, pp. 11-16.

17 Este testimonio está en lenguaje estándar en el original.

18 Un signo de interrogación al costado del original marca un error aparente en la identificación de la filiación política, ya sea de los Steele o de la otra familia.

19 Delicia Patterson, entrevistada en San Luis, Missouri. *American Slave*, serie 2, vol. 11, pp. 269-276.

20 Ver el "olvidó lo de azotála, supongo".

21 Fannie Berry, entrevistada en Petersburg, Virginia, 26 de febrero de 1937. *Weevils in the Wheat*, pp. 30-50.

22 Además de la sospecha constante de los blancos frente a los "jóvenes negros", esto se relaciona también con la costumbre de llamar "boy" a los negros hombres, aunque tuvieran más de 50 años y con el hecho de que ese "boy" se sintiera como un insulto.

23 Tempie Herndon Durham, entrevistada en Durham, N.C. *American Slave*, serie 2, vol. 14, pp. 284-290.

24 Matthew Jarrett, entrevistado en Petersburg, Virginia. *Weevils in the Wheat*, p. 158.

25 Abe Lincoln freed the nigger / With the gun and the trigger; / And I ain't goin' to get whipped any more. / I got my ticket, / Leavin' the thicket, / And I'm a headin' for the Golden Shore!

26 Union forever / Hurrah, boys, hurrah! / Although I may be poor, / I'll never be a slave... / Shoutin' the battle cry of freedom.

27 Felix Haywood, entrevistado en San Antonio, Texas. *American Slave*, vol. 4, p. 130-134.

28 Ver Gates, op. cit., pp. 9-22.

29 Jeff Davis rode a big white hoss, / Lincoln rode a mule; / Jeff Davis is our President, / Lincoln is a fool.

30 William H. Adams, entrevistado en Fort Worth, Texas. *American Slave*, serie 1, vol. 4, Texas, parte 1, pp. 9-11.

Identidades diaspóricas e hibridación: la latinidad en los Estados Unidos

Griselda Beacon

Florencia Perduca

ada uno de nosotros es muchas personas sincrónica y diacrónicamente. Nuestras múltiples y cambiantes identidades son una cuestión de posición y espacio. La identidad no es un objeto a priori, un substrato o esencia, sino un *locus* social, un producto de interrelaciones de poder dentro del sistema geopolítico. La identidad cultural "esta construida por dos vectores: el de la similitud y continuidad y

el de la diferencia y la ruptura" (Hall 2000: 436). La identidad diaspórica se puede entender en términos de interrelaciones dialógicas entre estos dos vectores. Mientras uno refleja un sentido de continuidad con el pasado, el otro refracta una profunda discontinuidad.

En "Cultural Identity and Diaspora" (1990: 225), Stuart Hall define la identidad como "las diferentes maneras en las que nos posicionaron las na-

rrativas del pasado, y cómo nos posicionamos con respecto de ellas". La identidad no es una cualidad pre-existente, completa e impermeable al fluir de la historia. La identidad se torna lábil y fragmentaria al estar sujeta al continuo interjuego entre la historia, la cultura y los espacios de poder (*ibid.*). Hall también habla de la insondable distancia que existe entre el hablante y el sujeto de la enunciación, y de la imposibilidad de que haya una identificación directa entre ambos. En su opinión, "lo que sugieren las recientes teorías de la enunciación es que, aún cuando hablamos en nombre de nosotros, sobre nosotros mismos y nuestra propia experiencia, el sujeto que habla y el sujeto del que se habla nunca son idénticos, nunca permanecen en un mismo plano" (p. 222). En este sentido, el lenguaje mismo, que puede ser visto como instrumento de delimitación y de expresión de la propia identidad, es el catalizador de la dualidad. Como argumenta Bajtín (1992: 293), "para nuestra conciencia, el lenguaje se ubica en las fronteras entre nosotros y los otros. De la misma manera en que la identidad no es unívoca, unitaria, ni estable, sino que está en un constante estado de cambio, las culturas son temporales, están en relación a otras culturas y están en un constante proceso de transformación".

El fluctuante mundo posmoderno, marcado por la descolonización, la caída de los grandes relatos, la deconstrucción, y la

inestabilidad de los sujetos y de los significados, pone de manifiesto una ruptura en el paradigma identitario. Términos seminales tales como "diáspora", "etnia", "hibridez", "frontera", "diferencia", entre otros, se contaminan, entrecruzan, y re-significan para lograr plasmar o inscribir una nueva noción de identidad. De esta manera, en una especie de vorticismo lingüístico, las palabras se regeneran para expresar nuevas formas de representación. Así, se produce un quiebre en la noción de "etnia", entre la concepción dominante que la conecta con "nación" y "raza", y una nueva concepción que la asocia con "los márgenes de la periferia". La noción de "diferencia", como "separación radical e insuperable", cobra un sentido más derribeano (1982) y se torna "condicional, posicional y coyuntural". La visión hegemónica de "diáspora", entendida como "esencia o pureza de una tribu dislocada", se resignifica en "heterogeneidad y diversidad". La "hibridez", vista como "la mezcla entre dos especies puras", se transforma en "un proceso continuo de transculturación". La frontera, considerada "una línea divisoria o de separación", se transforma en "una zona porosa de contacto, interacción y mestizaje". La deconstrucción de estos términos posibilita la inserción social de las nuevas identidades diaspóricas (McLeod 2000; Manzanos 2003).

Para Stuart Hall (1990; 1992), la identidad es un objeto social y, como tal, es inteligible y cobra fuerza solamente dentro

del plano social. La identidad cultural, vista como posicionamiento o como acto performativo, se erige como un espacio que posibilita la hibridación y la (re) creación del ser. Si la identidad es performativa, es producto del discurso y, por ende, es susceptible de ser infinitamente rearticulada. Entonces la capacidad de las minorías de (re)crearse en relación a la cultura hegemónica está íntimamente relacionada con la habilidad de éstas de hacer circular (contra) discursos que echen por tierra la violencia epistémica (Spivak 1985) de la cultura dominante. Las minorías recurren entonces a estrategias tales como la hibridación (Bhabha 1994), la carnavalesización (Bajtín 1991, 1992), la contra-escritura (Aschroft *et al.* 1995), entre otras, para reposicionarse y reinscribirse en relación a la propia cultura y a las otras culturas; y aun cuando se presentaran como meros reflejos especulares de la cultura dominante, estarían siendo agentes de su propia (re)construcción identitaria.

Hibridación e identidad en "The Myth of the Latin Woman" de Judith Ortiz Cofer y "Las aciosas" de Ruth Irupé Sanabria

La construcción de la latinidad en los Estados Unidos por parte de sujetos dislocados es un proceso complejo, que involucra distintos actores en un interjuego de constantes negociaciones identitarias. Los pro-

cesos migratorios de las diversas comunidades latinoamericanas del siglo xx hacia los Estados Unidos colocan, en un mismo espacio geográfico, subjetividades que enfrentan y/o asumen la hibridez identitaria desde perspectivas que desafían prejuicios, estereotipos y políticas sobre lengua, cultura e identidad. En dos ensayos testimoniales y confesionales, Judith Ortiz Cofer, migrante del Puerto Rico caribeño, y Ruth Irupé Sanabria, exiliada de la Argentina, reescriben la experiencia diaspórica, que entendemos "como una forma transnacional de creatividad cultural, irreductible a cualquier tradición nacional o base étnica." (Mellino 2008: 133). Ambas escritoras ven la identidad, entendida como esencia pura y trascendente, como uno de los "grandes relatos" de la modernidad que la posmodernidad, el posestructuralismo y el poscolonialismo ya han deconstruido. Ellas no (re)conocen la identidad desde su esencia o pureza sino desde la heterogeneidad y la diversidad que plantea la propia diáspora, una experiencia que, según la define Stuart Hall (1990: 236), "se va produciendo y reproduciendo constantemente de una forma nueva, a través de la transformación y de la diferencia". Por esta razón, las autoras exploran la identidad como espacio de inestabilidad e indeterminación, "una producción que nunca está completa, siempre en proceso, y siempre constituida desde la representación y no desde afuera" (*ibíd.*).

Así, los márgenes liminales entre culturas se vuelven permeables y porosos, permitiendo la hibridación y la construcción de una identidad diaspórica.

Este trabajo aborda los puntos de encuentro y de divergencia entre Judith Ortiz Cofer y Ruth Irupé Sanabria como sujetos diaspóricos, y entre sus textos como manifestaciones de "culturas en viaje" (*travelling cultures* según Clifford: 1997) y de hibridación cultural (Bhabha 1994). El análisis contrastivo se centra en los entrecruzamientos de géneros como representación de la dislocación y fragmentación del sujeto "en viaje", y en la porosidad de las fronteras culturales dentro de los procesos de hibridación lingüística e identitaria. Nuestro enfoque se encuadra dentro del análisis que hacen Clifford ("Travelling Cultures", 1997), Hall ("Cultural Identity and Diaspora", 1990) y Anzaldúa (*Bordelands/La Frontera*, 1987) acerca de la hibridez como representación de la frontera, entendida ésta no como línea divisoria sino como zona de contacto; y acerca de las "culturas en viaje", vistas como fenómenos translocales que permiten a los sujetos poscoloniales deconstruir estereotipos esencialistas y explorar su propia liminalidad en el proceso de (re) construcción identitaria. A su vez, en este enfoque se indaga en qué medida este proceso de hibridación intencional pone de manifiesto lo que plantea Homi Bhabha en su libro *The Location of Culture* (1994), sobre la base

de las teorías de Bajtin en *The Dialogic Imagination* (1982), la necesidad por parte de sujetos dislocados de lograr una articulación dialéctica en su discurso de manera de inscribir la propia identidad diaspórica. Como plantea Young (1995: 22, en Manzanos 2003), la hibridación implica una constante duplicidad que, paradójicamente, fusiona y mantiene separadas a las múltiples identidades del ser.

Judith Ortiz Cofer en "The Myth of the Latin Woman" y Ruth Irupé Sanabria en "Las aeious" intentan plasmar su identidad diaspórica, la latinidad, en un espacio *entre*, en el cual se negocia polifónicamente la (no) pertenencia a la cultura hegemónica estadounidense. Ambas escritoras se proponen resistir el discurso dominante anglófono, que construye a la mujer latina en los Estados Unidos como un sujeto cristalizado, estereotipado y silenciado, creando discursivamente un espacio *entre* mediante la hibridación lingüística; es decir, escribiendo en idioma inglés pero recurriendo a la inclusión de voces latinas, cápsulas culturales, y a la transliteración. De esta manera, las autoras buscan deconstruir el discurso monológico imperante construyendo una dialogización (Bajtin 1992) que trae consigo la posibilidad de subvertir la estereotipia, el silenciamiento de la voz y de la identidad latinas. Para lograr su cometido, Ortiz Cofer y Sanabria, eligen un ensayo testimonial y una poesía confesional, respectivamente,

y exploran el historial y el trayecto de su propia construcción identitaria. Como plantea Stuart Hall (1990: 224), "la identidad cultural es una cuestión de ser y de 'volverse' al mismo tiempo". No es algo que ya existe, que trasciende, sino algo que se construye. Explorando simbólicamente la propia desterritorialización y re-territorialización (Deleuze 1972), cada una de las autoras recorre su historia personal priorizando aspectos muy diversos del proceso migratorio de los miembros de las comunidades latinas en los Estados Unidos y pone de manifiesto el papel que juegan la memoria y el discurso del pasado en la (re) construcción de la identidad diaspórica. Este trabajo indaga en qué medida Ortiz Cofer y Sanabria crean discursivamente un lugar *entre*, que da cuenta de sus múltiples transformaciones. En ambos textos, se analizará la hibridación lingüística, el entrecruzamiento de géneros, las máscaras de la alteridad y la inscripción de la voz latina, dado que éstos se erigen como los principales recursos que utilizan las autoras para imprimirse como sujetos diaspóricos.

Identidades diaspóricas: fronteras entre culturas

Mellino (2008: 116) entiende las "culturas en viaje" a partir de "los procesos históricos de dislocación y, por lo tanto, de la cultura entendida como efecto de la dialéctica entre lo local y lo global, entre lo que 'reside' y

lo que está en 'viaje'" Debido a sus identidades diaspóricas, los sujetos de las culturas en viaje se enfrentan constantemente a estereotipos étnicos esencialistas por parte de las culturas dominantes que deben deconstruir para generar un espacio *entre* que les permita inscribir un espacio de enunciación propia. La diáspora (Appadurai 1998; McLeod 2000; Hall 1990; Manzananas 2003) es una comunidad de personas que vive en un país, producto del desplazamiento y/o la dislocación, pero que añora su cultura de origen en tiempo y espacio. La pertenencia a una determinada comunidad diaspórica es producto de un vínculo inexorable con una experiencia migratoria, directa o indirecta, y con un sentimiento de co-etnicidad con otros históricos y narrativas similares. Si bien las diásporas representan espacios colectivos, constituyen a la vez lugares diferenciados y heterogéneos. Los espacios diaspóricos son dinámicos, cambiantes y susceptibles de construcción y reconstrucción. Las identidades diaspóricas no son fácilmente asimilables a las culturas dominantes, dado que el daño causado por la desterritorialización y la pérdida de la identidad cultural no se puede subsanar mediante la adhesión a una nueva comunidad. Por esta razón, las comunidades diaspóricas se colocan en un constante interjuego de acomodación y resistencia a la cultura hegemónica local. La existencia de una cultura diaspórica depende am-

pliamente de la preservación de la lengua, ya que esto es lo que mantiene vivos el sistema de representación, la cosmovisión, la imaginación y el sentir de la comunidad toda. Las comunidades diaspóricas dependen en gran medida de la porosidad de las fronteras que delimitan su espacio dentro de la comunidad local. Estas fronteras deben ser entendidas en términos de la definición que da Gloria Anzaldúa en *Borderlands/La Frontera* (1987). La noción de "frontera" o "borde" va más allá de la "imposición de un límite geopolítico", dado que refiere a los márgenes entre grupos, pueblos y culturas y a su constante interacción. La concepción de frontera de Anzaldúa se yuxtapone con la idea de "zona de frontera" de Arteaga (1994) como un espacio liminal entre culturas y con el concepto de "umbral" de Aguirre y Sutton (2000) como la posibilidad de cruce o pasaje de una lado al otro de la frontera, como espacio de subversión y de transgresión. Las fronteras generan espacios liminales que dan identidad al mestizaje y a la hibridación culturas no como borradora de dos identidades sino como potenciación de ambas. Mary Louise Pratt (1999) habla de estas "zonas de contacto" como espacios sociales de encuentro, colisión y lucha en situaciones en las que se presentan relaciones asimétricas que amenazan con estereotipar, silenciar o borrar al sujeto dislocado. El borde, entonces, constituye la posibilidad de un espacio

de enunciación que inscribe la identidad diaspórica.

Los bordes inquebrantables

En "The Myth of the Latin American Woman" (2003), Judith Ortiz Cofer presenta a la mujer latina dislocada en los Estados Unidos como un sujeto diaspórico atrapado, no sólo entre dos culturas, sino también entre dos estereotipos. En términos de la crítica poscolonial Gayatri Spivak, la mujer latina estaría paralelamente construida por las representaciones de dos discursos en conflicto. En "Can the Subaltern Speak?" (1985), Spivak denuncia la condición de la mujer poscolonial como la de una "subalterna" regida por dos discursos antagónicos, el de la cultura propia y el de la cultura otra. Tomada por dos sistemas de representación en pugna, la mujer poscolonial se ve doblemente silenciada por ambas culturas, que luchan por construirla a "su imagen y semejanza" sin darle la posibilidad de ser agente de su propia identidad. Spivak sostiene entonces que la mujer subalterna "no puede hablar" y que su discurso no es sino un "no-discurso". En contraste, en "The Location of Culture" (1994), el crítico poscolonial Homi Bhabha expresa que el "sujeto subalterno" puede escapar a ese binarismo cultural tan anulador del ser ocupando un "tercer espacio", moviéndose entre las márgenes de ambas culturas para construir un espacio liminal de enunciación des-

de la hibridez. En el ensayo testimonial de Ortiz Cofer, la mujer latina re-territorializada en los Estados Unidos está socialmente construida como un doble mito que la estigmatiza, la cristaliza y la silencia. La escritora se propone entonces construir un "tercer espacio" entre los dos estereotipos antagónicos, el sajón y el latino, para dar voz e identidad a la mujer diaspórica. La autora busca crear un espacio de enunciación de su condición diaspórica desde la escritura y comienza por deconstruir los dos estereotipos que la silencian.

Por un lado, Ortiz Cofer se centra en el mito de la mujer latina desde la mirada hegemónica, y da ejemplos de la manera en que diversas representaciones se manifiestan en los discursos de los distintos medios de comunicación, y se difunden en la sociedad, construyendo y reforzando un estereotipo sobre la latinidad en el imaginario colectivo. En el texto, se denuncia que desde la perspectiva hegemónica estadounidense, la mujer latina no es sino una proyección de los roles estereotipados que se exhiben en películas y musicales: las seductoras portorriqueñas "Anita" y "María" de la entrañable *West Side Story* (Ortiz Cofer, J. 2003: 109), la carismática y desenfundada "Evita" (p. 113) del musical homónimo, la servil criada "Mammy" de *Lo que el viento se llevó* (p. 114), la mujer fatal latina, o "Hot Tamale" (p. 111), que se contornea al ritmo de canción

popular "La Bamba". Como bien lo denuncia la voz narradora, "*Latin women [...] must put up with stereotypes about our ethnic group [...] But to him (the white man) I was just an Evita or a María: Merely a character in his cartoon-populated universe*" (p. 113). Según estas representaciones hegemónicas, la mujer latina es construida como objeto de goce, de admiración y de sujeción pero nunca es vista como sujeto. En términos foucaultianos (1978), las prácticas discursivas dominantes crean representaciones que construyen a la vez que controlan al Otro, en este caso al sujeto diaspórico, anulando sus múltiples identidades.

Por otro lado, Ortiz Cofer presenta el mito de la mujer latina desde la perspectiva de su propia comunidad diaspórica. La autora denuncia la fuerte sujeción de la mujer latina des-territorializada al estereotipo de "señorita" (p. 110) mediante la imposición de un sistema de tradiciones, moralidad, machismo y preceptos religiosos latinos que se exacerban a la distancia: "*As a girl I was kept under strict surveillance, since virtue and modesty were, by cultural equation, the same as family honor. As a teenager, I was instructed on how to behave as a proper 'señorita'*" (en español en el original). Los discursos de su cultura dislocada parecieran querer preservar a la mujer latina del estereotipo estadounidense construyéndola antagónicamente como inocente, frágil

y virginal. De esta manera, la mujer latina se ve atrapada entre dos mitos que cargan con el peso de los imaginarios de dos culturas en conflicto. El vacío que esto le provoca la lleva a buscar un discurso que le permita (re)construir un espacio y una voz que den cuenta de su identidad diaspórica.

Sin embargo, llamativamente, el discurso y, por ende, el marco de pensamiento que ella elige para cuestionar representaciones esencialistas (estadounidenses y latinas) sobre su identidad étnica y de género, y para inscribir su latinidad, es el de la formación académica sajona: "*There are, however, thousands of latin@s without the privilege or an education or the entrée into society that I have. For them life is a struggle against the misconceptions perpetuated by the myth of the Latina.*" (p. 115). La narradora se siente privilegiada de poder acceder a un discurso doblemente poderoso (por ser inglés y erudito), sin darse cuenta de que esa elección la distancia, sin retorno, de aquellas mujeres que pretende redimir. La narradora construye una identidad que se amalgama con la hegemónica y se ubica, no sin dificultad, dentro de la cultura dominante a partir de su rol social de poeta y académica que escribe en inglés sobre la latinidad: "*Every time I give a reading, I hope the stories I tell, the dreams and fears I examine in my work, can achieve some universal truth which will get my audi-*

ence past the particulars of my skin color, my accent or my clothes" (p. 115). Esta pátina de refinamiento académico opaca la identidad de origen que ella pretende imprimir. Sin quererlo, la narradora queda atrapada y silenciada en la máscara que elige para sí. El discurso erudito sajón se presenta ante la voz narradora como un escape, o salvación, de lo que ella considera su determinismo cultural; pero, de hecho, representa la borrada de su herencia cultural. En términos foucaultianos (1978), la voz narradora no sólo se somete al discurso hegemónico, sino que se subsume al sistema de representación y de valores que éste implica. De esta manera, su uso del discurso amo no opera como usurpación de la palabra, sino como confirmación de la construcción maniquea de poder.

Paradójicamente en un *double bind* derrideano (1982), Ortiz Cofer no solo reproduce aquello que quiere deconstruir sino que lo refuerza. Si bien utiliza el discurso hegemónico para liberarse de los dos estereotipos que describe, inesperadamente, esto la coloca en un tercer estereotipo que la silencia aún más porque le borra las marcas de origen identitario latino. Ortiz Cofer parece quedar atrapada en su propia estratagema al mostrar repetidos estereotipos sin lograr construir otros espacios *entre* que den cuenta de una identidad flexible y diaspórica, y que representen adecuadamente la latinidad.

Los bordes permeables

En "Las Aeiou@s" (2003), Ruth Irupé Sanabria, por su parte, presenta una mujer latina dislocada en los Estados Unidos que no se siente atrapada entre dos culturas, sino atravesada por éstas, en un espacio *entre* fronteras. Como plantea el crítico poscolonial Homi Bhabha, como migrante de Bombay al Reino Unido, en *The Location of Culture* (1994: 235), "nuevas y cambiantes identidades surgen de las migraciones y de las experiencias diaspóricas" de aquellos sujetos que fluctúan en los márgenes entre diferentes naciones. Ese "borde" o "frontera" es visto como un espacio "híbrido", "intersticial", "liminal", en el que el pasado y el presente, el adentro y el afuera, la inclusión y la exclusión no están contruidos binariamente, sino que se entrecruzan dialógicamente, y dan origen a nuevas formas de representación.

El texto de Sanabria comienza precisamente con dos experiencias que hacen que la voz narradora aprenda a "cruzar los bordes" entre los estereotipos étnicos que predominan en la sociedad estadounidense en la que vive. Esta apertura enmarca el texto en un relato de iniciación, en el cual la joven latina de catorce años debe tomar conciencia de las implicancias sociales y culturales de su identidad diaspórica y de su latinidad. Al igual que el ensayo de Ortiz Cofer, el texto de Sanabria denuncia la manera en que los

medios de comunicación visual y el sistema educativo reproducen representaciones hegemónicas esencialistas que excluyen, desdibujan y borran al sujeto diaspórico. La primera experiencia pivotal de la voz narradora y de sus compañeras latinas es el logro de una visión crítica con respecto del estereotipo étnico y de género presentes en el cine de Hollywood. Ellas ironizan sobre la manera en que su latinidad es vista como una masa amorfa dialectalmente marcada y la forma en que se las construye como "prostitutas" o "empleadas domésticas": "*Man, they can't even tell a Puerto Rican from a Mexican. / Yeah, them accents was real fake. / They think we's all Puerto Rican and Mexican. / Why the Spanish girl gotta be a ho, man? / I ain't a ho*" (p. 91). La segunda experiencia reveladora, casi epifánica, para la voz narradora se enmarca dentro del sistema educativo universitario. La joven latina experimenta en carne propia el encasillamiento y la desvalorización de su discurso: una latina no puede escribir sino palabras robadas, dado que no se le reconoce la huella de su propia voz en la escritura académica: "*My voice? What's wrong with what I wrote? / She reads the paper aloud. Duh! It doesn't sound barrio enough. / Maybe if she throws in some 'ain'ts' with a few Spanish words here and there... / Perhaps the poem began then*" (p. 92). La ironía lúdica subyacente en esta cita expone los límites de la academia estadounidense, ya que a

pesar de su erudición no logra entender el discurso diaspórico. Cabe destacar que este punto de inflexión en la vida de la voz narradora se ve reflejado en un quiebre en el texto, en el género y en el lenguaje, dado que, a partir de esa instancia, el ensayo testimonial se convierte en poesía confesional, y la lengua inglesa se empieza a entrecruzar con el *spanglish*.

A modo de babushka rusa, Sanabria juega en las márgenes de la transtextualidad (Genette: 1989) construyendo un puente donde el paratexto, en este caso el título del poema, forma parte nuclear del texto, siendo a su vez texto, título y eslabón entre el ensayo y el texto poético: "*Las a-e-i-o-u's de los ums seeking tongues of migratin' letras que aint no way hiding*" (p. 92). Este título a su vez es auto-referencial y trae consigo las primeras letras, las primeras experiencias de una educación sistemática dentro de un contexto de habla hispana donde las vocales a-e-i-o-u imprimen significado, ya que constituyen la huella que marca la pertenencia étnica y cultural y la entrada al discurso. Mientras que la voz narradora en el texto de Ortiz Cofer borra la latinidad en un intento de fundirse con el discurso académico de la cultura dominante, la voz narradora de Sanabria comienza su búsqueda identitaria fluctuando entre sus múltiples voces: "*I ain't denying nothing / i'm a contradiction / in its self / an' this / is how I speak so listen y escuchalo bien*

/ cuz you know how I be feelin' / 'bout repidiendome / tú ve, es que / this is what I have become" (p. 95).

A diferencia de Ortiz Cofer, Sanabria utiliza los estereotipos no como eje central de la discusión sino como una estratagema deconstructora (Derrida 1982). Sanabria desdibuja la estereotipia latina desde la hibridez discursiva, ya sea carnalizando (Bajtín 1992) el discurso hegemónico o hibridando las dos lenguas, utilizando el *spanglish* o el inglés portorriqueño. Su propósito es exponer el estereotipo, invertirlo mediante la ironía y la parodia hasta neutralizarlo para finalmente dar espacio a un concepto que imprima la presencia de nuevos sujetos migrantes como agentes de culturas en viaje. Estos sujetos desarticulan estereotipos preestablecidos y modifican el entorno construyendo un verdadero espacio *entre* que constituye su identidad diaspórica.

Los bordes de la cultura diaspórica

Las identidades nacionales y culturales unívocas, estables y unificadas, han comenzado a desmoronarse ante la incipiente presencia de culturas centrífugas y diaspóricas. Ante este fenómeno de hibridación cultural, el mapa de los Estados Unidos parece transformarse en un espacio en el que todo es "borde", o "frontera", constituyéndose en una zona de continuo cruce o pasaje, de transculturación y de

transcreación. Nuevos modelos de identidad se diseminan y deconstruyen nociones de origen, ser y pertenencia. Como bien lo marcan las autoras Judith Ortiz Cofer y Ruth Irupé Sanabria en las voces narradoras de sus textos testimoniales/confesionales, al escribir ellas mismas desde la migración y el exilio, las culturas diaspóricas no siempre se deciden por un lado u otro de la frontera. Tanto los migrantes como sus descendientes, prefieren habitar un espacio *entre*, que no es sino el punto de convergencia entre diversos discursos.

Los sujetos dislocados ocupan posiciones estratégicas que les permiten lograr una comprensión más cabal e introspectiva de los sistemas de representación que se entrecruzan en sus múltiples identidades. Estos espacios fronterizos se traducen en perpetuas transiciones, movimientos pendulares y en una pluralidad de discursos que resisten paradigmas unitarios y sistemas maniqueos de representación. "The Myth of the Latin American Woman" y "Las Aeiou" ponen de manifiesto la importancia de la hibridación lingüística y cultural para desarticular discursos monológicos y subvertir sistemas de representación hegemónicos. La hibridez discursiva implica una "doble voz", una dialogización que permite la coexistencia y el interjuego de diferentes fuerzas culturales, no sólo dentro de la comunidad sino dentro del sujeto. El poder que implica esta duplicidad habilita a los sujetos diaspóricos a deconstruir para-

digmas asimilacionistas y a construir un espacio de enunciación que los represente identitariamente de manera de lograr inscribir la dinámica y la dialéctica de su propia interculturalidad.

B i b l i o g r a f í a

Aguirre, M. / Sutton, M. (2000): *Margins and Thresholds*. Madrid: The Gateway Press.

Anzaldúa, G. (1987): *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.

Appadurai, A. (1988): "Introduction: Place and Voice in Anthropological Theory". En: *Cultural Anthropology*, 3, 1, pp.16-20.

Arteaga, A. (1994): *An Other Tongue*. Durham: Duke University Press.

Bajtín, M. (1991): *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.

Bajtín, M. (1992): *The Dialogic Imagination*. Londres: Routledge.

Bhabha, H. (1994): *The Location of Culture*. Londres: Routledge.

Bhabha, H. (1995): "Cultural Diversity and Cultural Difference". En: Ashcroft, B. et al. (ed.): *The Postcolonial Studies Reader*. Londres: Routledge.

Clifford, J. (1995): "Diasporas". En: Ashcroft, B. et al. (ed.): *The Postcolonial Studies Reader*. Londres: Routledge.

Clifford, J. (1997): *Roots. Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. Cambridge: Harvard University Press.

Clifford, J. (1998): *The Predicament of Culture*. Cambridge: Harvard University Press.

Deleuze, G. (1972): *El Anti-Edipo, capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Derrida, J. (1982): *Margins of Philosophy*. Traducción de Alan Bass. Chicago: University of Chicago Press.

Du Bois, W. E. B. (1930): *The Souls of Black Folk*. Nueva York: Bantam Books.

Foucault, M. (1978): *The History of Sexuality*. Vol. I. Nueva York: Random House.

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

Hall, S. (1990): "Cultural Identity and Diaspora". En: Ruthenford, J. (ed.): *Identity, Community, Culture, Difference*. Londres: Lawrence & Wishart, pp. 9-27.

Hall, S. (1992): "The Question of Cultural Identity". En: Hall et al. (eds.): *Modernity and its Futures*. Cambridge: Policy Press.

Hall, S. (2000): "Negotiating Caribbean Identities". En: Castle, G.: *Postcolonial Discourses, an Anthology*. Londres: Blackwell Publishing.

Martin, A. / Mendieta, E. (2003): *Identities: race, class, gender and nationality*. Londres: Blackwell Publishing.

Manzanas, A. / Benito, J. (2003): *Intercultural Mediations: hybridity and mimesis in American Cultures*. Londres: Transaction Publishers.

McLeod, J. (2000): *Beginning Postcolonialism*. Londres: Manchester University Press.

Mellino, M. (2008): *La Crítica Poscolonial: Descolonización, capitalismo y cosmopolitismo en los estudios poscoloniales*. Buenos Aires: Paidós.

Ortiz Cofer, J. (2003): "The Myth of the Latin Woman". En: Browdy de Hernández, J. (ed.): *Women Writing Resistance*. Cambridge: South End Press, pp. 109-115.

Pratt, M. L. (1999): *Arts of the Contact Zone*. Londres: Routledge.

Rushdie, S. (1991): *Imaginary Homelands*. Londres: Granta Books.

Sanabria, R. I. (2003): "Las Aeiou". En: Browdy de Hernández, J. (ed.): *Women Writing Resistance*. Cambridge: South End Press, pp. 92-99.

Spivak, G. (1985): "Can the Subaltern Speak?". En: *Wedge*, 7/8, pp. 120-30.

¿Qué entendemos hoy por enseñar *lengua*?¹

Delia Lerner

En primer lugar, muchísimas gracias a Patricia H. Franzoni por la presentación y por la invitación a dialogar hoy con ustedes; para mí es un placer estar nuevamente aquí en el *Lenguas Vivas*.

Como ustedes creo que ya saben, el título del coloquio de hoy es "¿Qué entendemos hoy por enseñar *lengua*?". En relación con esta cuestión, voy a presentar un cruce de dos perspectivas: el de la investigación

en didáctica de la lengua y el de la producción de diseños y documentos curriculares en la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Mi enfoque se centrará en *lengua materna* y, como espero hablar por un tiempo relativamente breve -para que después podamos intercambiar-, no podré referirme con detenimiento a todos los aspectos que abarca la enseñanza de la lengua, sino que voy a hablar, sobre todo, de dos ejes

fundamentales del trabajo: el de la lectura y el de la escritura. Y voy a hacer sólo algunas referencias -que después podemos retomar, si ustedes quieren- a otras dos cuestiones: la oralidad y la reflexión sobre el lenguaje que atraviesa el trabajo en lectura, escritura y oralidad.

En primer lugar, quisiera poner de relieve que cuando nos preguntamos qué entendemos por enseñar lengua hoy, esa pregunta expresa una suposición que tal vez no resulte completamente obvia. Y es la suposición -o la seguridad- de que la enseñanza de la lengua y la concepción que tenemos de ella son productos históricos que varían a lo largo del tiempo. Esta variación responde, ante todo, a los propósitos de la educación en un momento y en un lugar determinados, y es importante señalar que formular esos propósitos supone asumir -a veces concientemente y a veces no tan concientemente- una posición frente a las demandas más o menos explícitas que la sociedad le hace a la escuela en un momento y en un lugar determinados, tomando en cuenta que esas demandas pueden ser contradictorias, que de ninguna manera son unívocas y que expresan en algunos casos intereses contrapuestos. Además, la variación en la concepción de la enseñanza de la lengua responde también, por supuesto, a los conocimientos científicos que se tienen tanto acerca de la lengua como acerca de la enseñanza y el aprendizaje de ese objeto, y

también acerca de lo que se está postulando sobre la manera de articular los contenidos y los propósitos de la educación.

En relación con la variación en las demandas que la sociedad le hace a la escuela, seleccioné un único ejemplo de contraste entre épocas diferentes: un ejemplo que está hoy y aquí a la orden del día. Si comparamos lo que sucede en la actualidad con la época medieval, veremos que en esta última las demandas eran muy diferentes de lo que son ahora, porque leer y escribir eran prácticas especializadas -quiero decir que algunas personas, los escribas, se formaban en el oficio de escribir-, en tanto que, actualmente, las demandas sociales exigen que la lectura y la escritura sean patrimonio de todos. En este sentido, me gustaría citar algunas consideraciones que hace Emilia Ferreiro en un libro que se llama *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, tomando en cuenta aportes de la historia de las prácticas de lectura y escritura, es decir los aportes de Roger Chartier, de Anne-Marie Chartier, de Jean Hébrard y de otros historiadores de la lectura. En el primer capítulo de este libro, que se llama "Leer y escribir en un mundo cambiante", ella dice:

Hubo una época, hace varios siglos, en que escribir y leer eran actividades profesionales. Quienes se destinaban a ellas aprendían un oficio.

En todas las sociedades donde se inventaron algunos de

los cuatro o cinco sistemas de escritura primigenia (China, Sumeria, Egipto, Mesoamérica y, muy probablemente, también el valle del Hindús) hubo escribas, quienes formaban un grupo de profesionales especializados en un arte particular: grabar en arcilla o en piedra, pintar en seda, tablillas de bambú, papiro o en muros, esos signos misteriosos tan ligados al ejercicio mismo del poder.

Subrayo que ésta es una idea crucial: que el manejo de la lectura y la escritura está estrechamente ligado al poder.

De hecho, las funciones estaban tan separadas que los que controlaban el discurso que podía ser escrito no eran quienes escribían, y muchas veces tampoco practicaban la lectura. Quienes escribían no eran lectores autorizados, y los lectores autorizados no eran escribas.

En esta época no había fracaso escolar. Quienes debían dedicarse a ese oficio se sometían a un riguroso entrenamiento. Seguramente algunos fracasaban, pero la noción misma de fracaso escolar no existía (aunque hubiera escuelas de escribas).

No basta con que haya escuelas para que la noción de 'fracaso escolar' se constituya. Veamos un símil con una situación contemporánea: tenemos escuelas de música, y buenos y malos alumnos en ellas. Si alguien no resulta competente para la música, la sociedad no se conmueve, ni los psicopedagogos se preocupan por encontrar algún tipo peculiar de 'dislexia musical'. Ser músico es una profesión

y quienes quieren dedicarse a la música se someten a un riguroso entrenamiento. Y, aparentemente, las escuelas de música, en todas partes, tienen un saludable comportamiento.

Todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación, y que leer no era marca de sabiduría sino de ciudadanía.

Es la demanda social que requiere que leer y escribir sean prácticas manejadas por todos los ciudadanos lo que genera problemáticas como la vinculada con el fracaso escolar, tanto el explícito, que lleva a la repitencia o a la deserción, como el fracaso escolar implícito del cual mucha gente se queja hoy en día, al señalar que los chicos que entran a la secundaria o a la universidad no comprenden los textos que leen, por ejemplo. Son chicos que aparentemente han tenido éxito en el sentido de que terminaron niveles de la enseñanza. Entonces, si leer y escribir actualmente son marcas de ciudadanía, un propósito central e ineludible de la educación será democratizar el acceso a esas prácticas.

Pero antes de plantear qué significa democratizar la lectura y la escritura, permítanme hacer un pequeño paréntesis, porque quisiera aclarar lo que dije antes en relación con que esta comparación con una época pasada, en la que leer y escribir eran actividades especializadas, está a la orden del día aquí y ahora. Se-

guramente ustedes saben, porque ha salido en todos los diarios, que Graciela Montes y Ema Wolf acaban de recibir el premio Alfaguara por este libro que se llama *El turno del escriba*, que ellas han escrito a cuatro manos, y quisiera leerles un pequeño pasaje de este texto. Como ustedes saben seguramente, el tema es la producción de un libro en la cárcel; Marco Polo cuenta sus aventuras a alguien que se va a encargarse de escribirlo y en este pequeño pasaje que les voy a leer las autoras muestran el momento en que este personaje, que era un escriba antes de estar prisionero, comienza a tener la idea de convertirse en un escritor. El libro se llama *El turno del escriba* porque la historia, en lugar de estar centrada en Marco Polo, que es el que tuvo las aventuras y las cuenta, está centrada en lo que le sucede al escriba. De alguna manera, es un libro sobre la escritura. (El escriba es de la ciudad de Pisa, por eso en el fragmento que leeré se lo denomina "el pisano", y Marco Polo, como todos saben, era veneciano).

[...] La idea vuelve, le baila al pisano delante de los ojos, lo roza con los velos. Este veneciano que la suerte le arrojó en la celda, no sólo había llegado hasta el borde del mundo por donde asomaba el sol, sino que había recogido allí junto con las gemas, muchos hechos extraordinarios y noticias de gran valor que él, Rustichello de Pisa, de pronto se sentía llamado a contar. Relatos enredados que

él bien podría tejerse un oficio dándoles un comienzo, un final y bellas palabras apropiadas. Prestaría atención, pediría precisiones, registraría en su propia memoria todo lo que pudiera ir sacando de la memoria del otro. Aprendería a tocar y sopesar aquello que nunca había tocado ni sopesado, dibujaría los paisajes que nunca había visto ni vería, más extraños y tenebrosos que el bosque de Oberón, más sombríos que los acantilados de Bretaña, tomaría nota de cada una de las rarezas, de cada extraña costumbre. Entonces si Marco Polo, el viajero, contaba, y si él, el escriba, sostenía el esfuerzo y reunía papel y tinta y luz y ganas, acabarían por tener un libro. No una copia de otro esta vez, sino un libro nuevo, capaz de deslumbrar a los reyes y a sus cortesanos y a sus caballeros, y a las mujeres de los reyes, los cortesanos y los caballeros. Un libro con tales y tan admirables noticias, tan nutritivas reflexiones y tan gratos entretenimientos, que todos caerían rendidos a los pies del escritor y se pelearían por tenerlo en su corte, y muy probablemente le obsequiarían no sólo un caballo enjaezado y una princesa de nombre Violante, sino también un castillo en Provenza..."

En ese texto, en el que, como ya dije, las autoras se centran en ese momento de pasaje entre el escriba y el escritor, va a ser él, este escriba, el que va a transformar los relatos enredados de Marco Polo en historias, ya que *él bien podría tejerse un oficio* -lo estoy citando- *dándoles un comienzo, un final y bellas palabras apropiadas*. En este caso, está

claro que al producir este texto hay una separación de funciones entre estos dos personajes: uno cuenta la historia y el otro elabora el relato, uno proporciona el contenido y otro le da forma, realiza las operaciones necesarias para que exista como texto legible por otros. Es un desdoblamiento de las funciones del escritor que actualmente no están desdobladas, que son desempeñadas por los mismos autores.

Volviendo entonces a la actualidad, ¿qué queremos decir con democratizar el acceso a la lectura y la escritura? Y además, ¿qué tiene que ver esto con la manera en que concebimos la enseñanza de la lengua? Para acercarme a esta cuestión, voy a pedirle ayuda a Michèle Petit², una antropóloga francesa cuyas investigaciones se centran en el estudio del papel que cumple la lectura para los lectores de medios populares. En una investigación que ella hizo en el medio rural, en la que entrevistó a adolescentes inmigrantes de sectores muy populares que concurrían a bibliotecas, recogió testimonios referidos al papel que la lectura literaria tiene para ellos. Les voy a leer un fragmento de uno de esos testimonios.

El que está hablando es Ridha, un adolescente argelino. Él cuenta:

Cuando era niño, el bibliotecario dejaba su trabajo a ratos y se ponía a contarles cuentos a los niños. A mí eso me llegó mucho; la sensación, la emoción que sentí en aquel momento permaneció.

Es algo parecido al encuentro. No me dijeron 'haz esto' o 'haz aquello', sino que me mostraron algo, me hicieron entrar en un mundo. Me abrieron una puerta, una posibilidad, una alternativa entré miles, tal vez. Una manera de ver que no es necesariamente la que hay que seguir, que no es necesariamente la mía, pero que va a cambiar porque tal vez habrá otras puertas. Cuando era chico, cada uno de los libros era una alternativa, una posibilidad de encontrar salidas, soluciones a problemas, y cada uno era una persona, una individualidad a la cual podía conocer en el mundo. A través de la diversidad de los libros y de las historias, hay una diversidad de las cosas; es como la diversidad de los seres que pueblan este mundo y a los que quisiéramos conocer en su totalidad, y nos parece una lástima que dentro de cien años no estaremos aquí y no habremos conocido al que vive en Brasil, o al que vive en otro lugar. Si no hubiera diversidad, si no hubiera más que un solo color, sería monótono. Si uno entra en un jardín, claro, flores amarillas en un prado, eso provoca placer, pero es mucho más hermoso conocer otros prados con flores diferentes porque si no tiene uno más que flores amarillas para todo el planeta, en algún momento se harta uno del amarillo. La diversidad enriquece al ser.

—Y esto también sucede con la diversidad lingüística, agregó.

Creo que el sentimiento de asfixia experimentado por un ser humano se da cuando siente que todo está inmóvil, que todo

a su alrededor está petrificado. Si realmente es una persona que está débil, que se encuentra en una situación que le impide moverse, es desesperante. Para inventar la propia vida es necesario haber soñado.

—Lo dije en relación con todo lo que la lectura le permitió soñar.

La búsqueda de sí mismo, el encuentro consigo mismo es la cosa más importante para un ser humano.

Y una frase de otro adolescente, un senegalés: "la lectura, para mí, no es una diversión, es algo que me construye". Estoy subrayando esto porque la lectura literaria suele ser asimilada a leer por placer. Lo que estos chicos están diciendo es mucho más que eso, y tiene que ver con el valor que la lectura tiene para los seres humanos.

A partir de estas investigaciones, Michèle Petit ha elaborado algunas conclusiones que están vinculadas con la democratización de la lectura —y por eso es que traigo a colación estos testimonios—, la democratización de la lectura y de las prácticas del lenguaje en general. Por eso, en un libro posterior que se llama *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, ella dice:

Escuchando a los lectores recordamos que el lenguaje no puede ser reducido a un código, a una herramienta de comunicación, a un simple vehículo de información. El lenguaje nos construye.

-Fijense que usa la misma palabra que el adolescente senegalés para la lectura.

Cuanto más capaces somos de darle un nombre a lo que vivimos, a las pruebas que soportamos, más aptos somos para vivir y tomar cierta distancia respecto de lo que vivimos, y más aptos seremos para convertirnos en sujetos de nuestro propio destino. Pueden quebrarnos, echarnos e insultarnos con palabras y también con silencios. Pero otras palabras nos dan lugar, nos acogen, nos permiten volver a las fuentes, nos devuelven el sentido de nuestra vida. Y algunas de esas palabras que nos restauran las encontramos en los libros, en particular, en obras cuyos autores han intentado transcribir lo más profundo de la experiencia humana, desempolvando la lengua. Tener acceso a ellas no es un lujo; es un derecho, un derecho cultural como lo es el acceso al saber. Porque quizá no hay peor sufrimiento que estar privado de palabras para darle sentido a lo que vivimos.

Y dice en otro lugar:

[...] cuando vivimos en países que se dicen democráticos, aquellos en quienes delegamos el poder son responsables de permitir a cada cual el ejercicio de sus derechos culturales. Entre esos derechos figura, por supuesto, el derecho a la educación, el aprendizaje de la lengua en particular, esa lengua que puede constituir una temible barrera social, y también en un sentido más amplio, el derecho al saber y a la información en

todas sus formas, incluso aquellas que se sirven de nuevas tecnologías, lo que implica poder ser iniciado en la utilización de estas. Pero entre esos derechos existe también el de descubrirse o construirse a partir de un espacio propio, un espacio íntimo. El derecho a disponer de un tiempo propio, de un tiempo de fantasía, sin el cual no hay pensamiento ni creatividad. El derecho a compartir relatos, metáforas que los seres humanos se han transmitido desde hace siglos o milenios. El derecho a compartir textos o descubrimientos que acaban de ver la luz en el otro extremo del planeta o en una ciudad cercana. Todo eso que es parte integrante de nuestra humanidad misma y que, en mi opinión, contribuye a la democratización de una sociedad."

Michèle Petit subraya así, por una parte, el sentido profundo e íntimo que la lectura tiene para cada sujeto y para su construcción como persona y, por otra parte, el derecho que todos tienen a llegar a ser ciudadanos de la cultura escrita, miembros activos de comunidades de lectores y escritores.

Desde otra perspectiva, David Olson, un investigador canadiense en psicología, que entre otros aportes ha publicado un hermoso libro que se llama *El mundo sobre el papel*, en el cual se reflejan sus estudios acerca del impacto de la lectura y la escritura sobre la estructura del conocimiento, sobre la actividad cognitiva de los seres humanos, señala también la doble dimensión personal y social de la lec-

tura y subraya la pertenencia a comunidades de interpretación como un rasgo inherente a la práctica de la lectura y la escritura, como un aspecto esencial de la formación del lector-escritor. Él dice:

El dominio de la escritura es una condición social. Cuando leemos o escribimos un texto participamos de una comunidad textual, de un grupo de lectores que también escriben y oyen, que comparten una determinada manera de leer y entender un corpus de textos. Para dominar la escritura no basta con conocer las palabras, es necesario aprender a compartir el discurso de alguna comunidad textual, lo que implica saber cuáles son los textos importantes, cómo deben ser leídos e interpretados, cómo deben ser aplicados en el habla o en la acción. Pensamos en la escritura como una condición al mismo tiempo cognitiva y social, la capacidad de participar activamente en una comunidad de lectores que acuerdan ciertos principios de lectura, un conjunto de textos que son tratados como significativos y una hipótesis de trabajo sobre las interpretaciones apropiadas o válidas de esos textos.

Olson enfatiza así que "participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimiento sobre las relaciones entre los textos, entre ellos

y sus autores, entre los autores mismos, entre los autores, los textos y su contexto. Supone, en suma, ingresar a una comunidad textual”.

Y, como seguramente ustedes lo habrán advertido, yo estoy tratando de incorporarlos a ustedes a mi comunidad textual. Y por eso, para lograrlo, estuve dispuesta a soportar el peso de trasladar todos estos libros. Compartir con ustedes estas lecturas quizá nos permita ponernos de acuerdo en la respuesta a una de las preguntas que antes formulé.

Democratizar el acceso a la lectura y a la escritura significa incorporar a *todos* los niños a la cultura escrita. Para lograr ese propósito, está claro que no podemos limitarnos a enseñar lengua en el sentido tradicional del término. No será suficiente con trabajar los aspectos descriptivos y normativos de la lengua, es decir, no será suficiente con trabajar el análisis sintáctico y la ortografía, objetos de enseñanza habitualmente privilegiados en la escuela. Tampoco será suficiente con entender la enseñanza de la lengua como el desarrollo de ciertas competencias o de ciertos saberes acerca de los textos. Habrá que considerar como objeto de enseñanza las prácticas sociales de lectura y escritura.

Definir como objeto de enseñanza las prácticas sociales de lectura y escritura supone poner en primer plano los propósitos de la lectura y la escritura en diferentes situaciones, porque uno

de los aspectos que define a las prácticas es el hecho de tender hacia finalidades. Significa también focalizar en las maneras de leer, en todo lo que hacen los lectores y escritores. La lengua y los textos, por supuesto, están incluidos también en esas prácticas y por lo tanto, resulta pertinente tomar en cuenta todos los saberes que nos ha aportado la lingüística y, en particular, la lingüística textual. Pero esos saberes están allí no como el eje fundamental de la enseñanza sino -si puedo hacer una imagen de gramática oracional- como el objeto directo de las prácticas de leer y escribir.

El desafío que enfrentamos hoy es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acudan a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos, o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta deseando conocer otros modos de vida; identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos. El desafío es también hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que

los destinatarios necesitan o deben conocer, para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideran valiosas, para convencerlos de la validez de los puntos de vista o de las propuestas que intentan promover, para protestar o reclamar, para profundizar sobre una cuestión que están estudiando, para compartir con los demás una bella frase o un buen escrito, para intrigar o hacer reír. Se trata de formar lectores y escritores no solo hábiles, no solo competentes, sino también críticos, lectores capaces de leer entre líneas y de asumir una posición propia frente a la sostenida explícita o implícitamente por los autores de los textos con los que interactúan. Se trata de formar escritores concientes de la pertinencia o no de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinado tipo de situación social.

Para formar sujetos críticos de las prácticas del lenguaje -no solo de la lectura y la escritura sino también de la oralidad, de la cual no he podido hablar-, es imprescindible otorgar un lugar relevante en la enseñanza a la reflexión sobre el lenguaje. Reflexión que se basa en el ejercicio de las prácticas y que, aunque de ningún modo debe sustituirlas, es esencial para que los alumnos avancen como lectores, como escritores y como hablantes. Es hoy crucial entender que nuestro objeto de enseñanza está constituido por las prácticas de lectura, escritura y oralidad, así como por la reflexión

sobre ellas. Es crucial porque mientras se conciba que el objeto de enseñanza fundamental es la lengua y, en particular, sus aspectos descriptivos y normativos, las prácticas del lenguaje seguirán estando muy poco presentes en la escuela y los efectos de esta ausencia son evidentes: la reproducción de las desigualdades sociales en el dominio de la lectura y la escritura.

La gravedad de este problema es tal que algunos estudiosos de la historia de la lectura han llegado a dudar de que el aprendizaje de esta práctica social pueda tener lugar en la escuela. En este sentido, Jean Hébrard, por ejemplo, señala:

¿Es posible aprender a leer? Para la escuela es evidente que sí, y justamente porque se concibe como posible, se atribuye a ese aprendizaje un extraordinario poder de acción sobre las nuevas generaciones e incluso, a través de ellas, sobre ciertos grupos sociales a los que ellas pertenecen. La supuesta neutralidad cultural del acto de leer, su aparente instrumentalidad, garantizan su eficacia social, según lo supone el discurso alfabetizador. Sin embargo, para la sociología de las prácticas culturales, la lectura es un arte de hacer que se hereda más de lo que se aprende.

En efecto, lo que están mostrando los múltiples estudios sociológicos e históricos que se están desarrollando sobre las prácticas sociales de lectura y escritura, es que llegan a ser practicantes la lectura y la es-

critura, en el pleno sentido de la palabra, casi exclusivamente aquellos que las heredaron como se heredan los patrimonios familiares. Y la lectura y la escritura seguirán siendo patrimonio de aquellos que nacen y crecen en medios letrados hasta tanto el sistema educativo tome la decisión de constituir esas prácticas sociales en objeto de enseñanza y de encarnarlas en la realidad cotidiana del aula, hasta tanto la institución escolar pueda concretar la responsabilidad de generar en su seno las condiciones propicias para que todos los alumnos se apropien de esas prácticas.

Desde hace más de diez años, en la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad estamos tratando de dar pasos hacia allí. Uno de esos pasos ha sido la elaboración de los diseños curriculares y de los documentos curriculares que configuran como objeto de enseñanza las prácticas del lenguaje y que plantean como contenidos -además de los lingüísticos textuales y de todo lo que tiene que ver con reflexión sobre el lenguaje-, los quehaceres, las prácticas de los lectores, los escritores y los hablantes.

Finalmente, como sé que todos ustedes están vinculados con la enseñanza de otras lenguas o con la traducción, solo agregó que, en el terreno de la reflexión metalingüística, la comparación entre la lengua materna y otras lenguas es absolutamente crucial, que una de las actividades que nosotros estamos propo-

niendo para el segundo ciclo, en particular para 6º y 7º grado, es la traducción cuando los chicos ya están aprendiendo una lengua extranjera, porque la traducción es una mina de oro desde el punto de vista de la reflexión metalingüística.

Coloquio

Participante: ¿Cómo puede la escuela trabajar la otra lectura, la lectura de textos no verbales, la lectura de imágenes? Pienso, inclusive, en una lectura que tenga que ver con lo verbal pero no con lo que la escuela instituye como una lectura "apropiada". Hay alumnos que sí cumplen con los niveles de enseñanza pero que al llegar a la universidad tienen problemas con la comprensión de textos... Bueno, no saben interpretar esos textos, pero saben interpretar otros. ¿Cómo puede la escuela abordar esta cuestión?

DL: En primer lugar, una aclaración terminológica. Nosotros usamos la palabra "lectura" en el sentido estricto de leer lengua escrita, en tanto que tu pregunta se refiere a la interpretación de otros lenguajes. Ahora bien, en los textos expositivos, la complementariedad texto-imagen es crucial, porque en la organización de esos textos la imagen desempeña un papel muy importante. En el ámbito de lo audiovisual, la interpretación de la imagen y la lectura de un texto (cuando se ve una película extranjera no doblada, por ejemplo). También es complementaria

la interpretación de la imagen y del texto, y sobre eso me parece más que lógico trabajar. En todo caso, habría que recurrir a la semiología para poder describir mejor cuáles son los aspectos relevantes de las imágenes que los chicos tendrían que aprender a interpretar, porque ellos hacen, indudablemente, como todos nosotros, una interpretación más o menos ingenua, pero seguramente también tienen mucho que aprender en relación con la interpretación de la imagen.

Por otra parte, en relación con la afirmación según la cual "los chicos llegan sin saber leer a la universidad", ahí hay dos problemas que es muy importante diferenciar, desde mi punto de vista, y comparto plenamente la idea de que el problema no es de los chicos. Cuando señalé la existencia de problemas de comprensión, lo hice para marcar la responsabilidad de la escuela en la enseñanza de la lectura, de ninguna manera para sugerir que son los chicos los que no saben. Con respecto a la lectura en contextos de estudio, la tradición escolar se hace muy poco cargo de ella: evalúa lo que los chicos comprenden pero no enseña a leer textos académicos (es lo que ocurre en general, no digo que no haya excepciones). El resultado de esto es el alto índice de repitencia y deserción que tenemos en primer año de la escuela secundaria porque, en tanto que algunos alumnos de los alumnos que están empezando la escuela secundaria reciben ayuda de su mamá, de su papá

o de los dos, que se sientan con ellos a estudiar y los ayudan a resumir, hay otros que no disponen de este apoyo. La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos de estudio muchas veces tiene lugar en la casa, no en la escuela. Entonces, una de las cuestiones que en el Diseño Curricular está muy fuertemente señalada como prioritaria, en el segundo ciclo, de cuarto a séptimo grado, es la formación del estudiante, el comprender que todas las prácticas de estudio son objeto de enseñanza; no es algo que por milagro la gente tiene que aprender a hacer. Al mismo tiempo, en este momento hay investigaciones en varias universidades -las dos más importantes son la de Luján y la de Río Cuarto, para hablar de nuestras universidades- que están estudiando la apropiación por parte de los estudiantes de prácticas académicas en diferentes carreras, y están señalando que hay un aspecto de la lectura y de la escritura en una carrera especializada del cual se tiene que hacer cargo la misma carrera, porque aun en el caso de los chicos muy preparados y con mucha experiencia lectora y escritora, la preparación previa no es suficiente para la iniciación en las prácticas académicas que son propias de esa especialidad y que son bien diferentes cuando se está estudiando física o psicología, por ejemplo... Ni hablar literatura. Es una cuestión multifacética.

PF: Yo pensaba en todo lo que Delia expuso acerca de las prácticas del lenguaje en lengua

materna, la cuestión de la finalidad de lo que se dice o de lo que se escribe, la importancia del contexto de enunciación, construyendo y delimitando los sentidos de eso que se dice o se escribe, y me parecía importante señalar que, por ejemplo, el hecho de leer para buscar información, o de escribir para dar a conocer sus ideas, o de leer para conocer otras historias o tratar de convencer a alguien de la validez de un punto de vista -estoy citando algunos de los puntos mencionados-, todo esto que Delia plantea desde la lengua materna constituye también nuestro objeto de enseñanza desde la lengua extranjera. Justamente porque se trata de prácticas que, más allá de la especificidad de las lenguas -maternas, extranjeras o segundas-, tienen que ver con el lenguaje. También me parece pertinente recordar que el Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras coincide con esta concepción de las prácticas del lenguaje como objeto de enseñanza, es decir, como contenido, y enfatiza el papel de la dimensión formativa de la lengua extranjera para su enseñanza en contexto escolar. Creo entonces que como formadores de docentes de lengua extranjera nos cabe la responsabilidad de que nuestros estudiantes cuenten con herramientas que les permitan asumir la oralidad, la lectura y la producción escrita como contenido en sus clases, así como comprender el alcance de las dimensiones instrumental y formativa de las lenguas extranjeras.

Participante: ¿En el Diseño Curricular se ha sustituido la palabra "lengua" por "prácticas del lenguaje"?

DL: Bueno, no se ha sustituido, el área se llama Prácticas del Lenguaje, pero eso no quiere decir que prohibimos usar la palabra "lengua"; nosotros mismos la usamos mucho, pero sí se ha sustituido el nombre de la materia.

Participante: Y justamente como el nombre da cuenta de una historia, yo quería decir que muchos colegas lamentamos que en el cambio de planes de estudio que culminó el año pasado no pudimos modificar el nombre de materias como Lengua Inglesa, Lengua Francesa, etcétera, un nombre que remite a perspectivas reductoras del lenguaje como objeto de estudio.

DL: Bueno, seguramente tendrán que seguir discutiéndolo... Para nosotros fue fuerte la decisión de cambiarle el nombre a la asignatura, pero nos parecía imprescindible hacerlo para poder marcar muy fuertemente lo que queríamos decir. Por otro lado, cuando yo iba a la escuela primaria, la materia se llamaba "Lenguaje", no se llamaba "Lengua". Entonces, cuando nosotros empezamos a explicar a los supervisores por qué habíamos sustituido el nombre, una de las cuestiones que planteábamos era que estábamos rescatando algo muy tradicional, porque hay una connotación completamente diferente en "lenguaje" y en "lengua" -además del énfasis en las prácticas- porque la *lengua* se refiere al objeto como tal, a esa producción colectiva, al sistema como tal utilizado por los hablantes. La denominación *lenguaje* remite más bien al lenguaje como facultad humana y supone pensar a los alumnos como *sujetos* de ese lenguaje, como personas que se incorporan a prácticas sociales; o sea, en esta doble dimensión de lo personal y lo interpersonal, de lo cultural y lo individual a la que todo el tiempo nos referimos cuando pensamos en el lenguaje. Por otro lado, cuando ya habíamos hecho eso, descubrí un artículo de Jean Paul Bronckart que era del año 91, en el cual él ya hablaba de tomar como referencia para construir el objeto de enseñanza no solamente los productos de la lingüística, los saberes lingüísticos, sino también las prácticas sociales del lenguaje. Y en francés hay una palabra, un adjetivo, que permite usar como denominación, *pratiques langagières*, que es bien distinta de prácticas *lingüísticas*. Entonces, cuando Bronckart estuvo aquí -justamente aquí, en el Leñguas Vivas-, yo le contaba que en castellano no existe la distinción que existe en francés entre *lingüísticas* y *langagières*, y que por eso nos habíamos visto obligados a llamar al área Prácticas del Lenguaje, lo cual es mucho más incómodo que poder utilizar un adjetivo. La respuesta de Bronckart fue: "Bueno, si algo no existe y uno necesita expresar el significado tiene que

inventar la palabra, ¿por qué no dicen *lenguajeras*?". Le expliqué entonces que ese sufijo tenía una connotación despectiva en castellano; no encontramos cómo resolver ese problema, si a alguien se le ocurre, serán bienvenidas las sugerencias.

Participante: ¿Cómo tenemos que hacer para manejar el desfase entre la secundaria y la universidad? Parece haber cosas que están mal aprendidas, por el método o no sé por qué...

DL: ¿A qué clase de contenido te referís exactamente, que o no te enseñaron, o te enseñaron mal?

Participante: Física e Historia.

DL: Bueno, no soy especialista ni en una ni en otra. Ahora bien, no se trata del método. Seguramente que hay cuestiones que están mal enseñadas. Hay cuestiones que están más o menos bien enseñadas y mal aprendidas, porque cada uno tiene su parte, y hay cuestiones que es lógico que sean diferentes en la escuela secundaria y en la universidad. Son niveles diferentes de la enseñanza, la manera en que se manejan los contenidos es diferente. En la universidad te incorporás a las prácticas académicas de una comunidad científica; en la escuela secundaria no participás para nada de las prácticas académicas y eso uno puede cuestionarlo. En nuestro campo, me parece terriblemente cuestionable que en la formación secundaria, donde hay bastante tiempo dedicado a lengua y literatura, al menos en los primeros años, no se haga nada que tenga

que ver con investigación en sociolingüística, por ejemplo, aunque solo sea registrar el lenguaje adolescente y el lenguaje de la gente mayor y confrontar esos lenguajes. Que no se haga ninguna indagación que les sugiera a los alumnos que el conocimiento lingüístico, o *langagier*, se elabora: la ciencia lo elabora, no es algo que viene en un paquete y que es siempre igual. En general, en la escolaridad primaria y secundaria, todos los contenidos están tratados como si fueran paquetes, salvo suerte excepcional con algunos profesores. En la universidad, cuando hay suerte, porque tampoco es siempre. Eso ya no pasa, porque si no nos hacen saber en la universidad que el conocimiento es producto de un proceso de producción, que el conocimiento se enriquece, se re-dimensiona, se reorganiza a través del tiempo... Pues entonces, ¿dónde lo aprenderíamos?

Otra cuestión que es importante tener en cuenta es que no hay un método válido para todos los contenidos, sino que la forma en que se enseña depende estrechamente del contenido, es muy difícil separar una cosa de la otra. Por otra parte, también es importante tener en cuenta las transformaciones que se producen en los contenidos, en los saberes, por el hecho de que existen en la institución escolar para ser enseñados y no para ser utilizados en función de un propósito. Pareciera que se está suponiendo que uno puede aprenderlos sin propósito y después, por arte de magia, saber utili-

zarlos fuera de la escuela para ciertos propósitos.

Participante: Yo me quedé con lo último que dijo con respecto a la traducción y las lenguas. Quisiera saber cuáles son los supuestos que maneja la Secretaría de Educación con respecto a la interrelación entre la lengua materna y la lengua extranjera y a cómo el conocimiento de esta última podría estar beneficiando a la materna.

DL: Esto está planteado en un documento curricular, no tenemos investigación al respecto todavía. Está bastante mostrado en diferentes trabajos que la adquisición de una lengua extranjera contribuye a la toma de conciencia de los rasgos de la propia lengua. A partir de nuestro trabajo en el Programa de Escuelas de Modalidad Plurilingüe, por ejemplo, estamos viendo muchas cuestiones vinculadas a la complementariedad en trabajos de lectura en las dos lenguas, en la materna y en la extranjera, que se está trabajando desde primer grado. En relación con trabajos como la traducción, por ejemplo, se puede tomar conciencia de que el sujeto en castellano es omisible cuando uno confronta con otras lenguas como el inglés o el francés, en las cuales el sujeto es obligatorio -salvo en ciertos casos- y uno puede tratar de descubrir allí por qué razón en castellano es posible omitirlo y en inglés no, y ver que en tanto en nuestra lengua las terminaciones verbales dan una indicación bastante certera -salvo en algunos casos- de cuál es el

sujeto, eso no sucede en inglés. Es en ese tipo de cosas en que estamos pensando. Si uno sólo conoce el castellano, supone que el sujeto es omisible siempre. En relación con lo ortográfico, por ejemplo -y esto no tiene que ver con la traducción sino con otra clase de comparación-: en castellano, es un error ortográfico colocar, por ejemplo, ve corta (v) delante de ere (r); es un error grave, porque esta combinación no existe en la escritura del castellano. Descubrir que en portugués o en francés sí existe ve corta delante de ere hace notar que ésa es una regla gráfica propia de la escritura castellana, y la pone a la luz de una manera mucho mayor que si uno no tuviera elementos de comparación. En el caso específico del trabajo con la traducción -y por supuesto que estoy pensando en la traducción de la lengua extranjera al castellano, de ninguna manera al revés- nos preocupa orientarlo hacia el descubrimiento de matices de las dos lenguas que no se descubrirían si uno no se viera frente a esa situación.

Participante: Me parece interesante esta salvedad. Desde la perspectiva de la enseñanza de lengua extranjera me preocupaba el planteo de recurrir a la traducción.

DL: Pensemos, por ejemplo, en investigaciones en contextos bilingües: en Cataluña hay estudios que muestran que los chicos que están alfabetizándose en dos lenguas al mismo tiempo hacen muchas reflexiones meta-lingüísticas "espontáneas".

Participante: En Canadá también.

DL: Efectivamente, en Canadá también.

PF: Recordemos que en el interdiscurso de la didáctica de lenguas, el lugar de la traducción -y con él, el de la lengua materna como elemento obstaculizador o facilitador del acceso a los sentidos en lengua extranjera- ha sido objeto de profundas discusiones. Básicamente, las objeciones tienen que ver con la necesidad de distanciarse de prácticas pedagógicas que aun actualmente pueden estar "usando y abusando" de la traducción palabra por palabra o del recurso a la lengua materna ante problemas de falta de comprensión, sin dejar en claro que la verdadera práctica traductoria requiere de un conocimiento muy profundo de las lenguas de partida y de llegada. Entiendo que Delia plantea la traducción como herramienta que orienta la reflexión metalingüística y, con ella, el descubrimiento de características de la propia lengua a través del contraste.

DL: Quiero aclarar dos cosas: una, que estamos proponiendo el recurso a la traducción como una de las prácticas, y por supuesto no como el método de enseñanza, ni de la lengua extranjera ni de la reflexión sobre el lenguaje. Sólo nos referimos a la traducción como uno de los recursos que lleva en sí el germen de la reflexión metalingüística, sólo eso.

Participante: No para generar traductores.

DL: No se trata en absoluto de generar traductores, sino de generar la toma de conciencia de las diferencias entre lenguas. Es para eso específicamente. La otra cosa que quiero agregar, recordando que fui muchos años profesora de francés, es que no podemos dejar de tomar en consideración que el manejo de la lengua materna incide en el aprendizaje de la lengua extranjera, no hay forma de que no incida. Porque los esquemas de asimilación que el sujeto tiene en relación con el lenguaje son los de su lengua materna.

Participante: Y también al revés, la lengua extranjera también retroalimenta.

DL: Claro, y uno de los aspectos en que retroalimenta es precisamente la reflexión metalingüística que provoca. Reflexión que hay que implementar y someter a investigación, en nuestras escuelas, en nuestra realidad.

PF: Pensando en estas cuestiones y específicamente en nuestra realidad, me refiero a los profesorados en este caso, me gustaría retomar el tema de la adecuación de planes. Si bien, como se comentó antes, no pudimos modificar todo lo que hubiéramos querido, sí conseguimos incluir el estudio del castellano en los planes de todas las carreras -hasta ahora sólo estaba en el plan de Profesorado en Alemán- tanto para la orientación de Inicial y Primaria como para la de Media. Creo que es una muy buena decisión para consolidar el conocimiento de

los futuros docentes de lengua extranjera acerca de su propia lengua, si bien también tenemos alumnos extranjeros en los profesorados. Por otra parte, este espacio será fundamental para profundizar la capacidad de comprensión del funcionamiento de las prácticas del lenguaje en general y valorar el papel de la reflexión metalingüística. Delia, para ilustrar las posibilidades de articulación entre lengua materna y extranjera y, en particular, el trabajo con la lectura, me parecía interesante que contaras algo de lo que se está haciendo en las Escuelas Plurilingües.

DL: Uno de los proyectos que están en elaboración está vinculado con la obra de Verne. Se trata de trabajar una novela, en este caso, *La vuelta al mundo en 80 días*, con los quintos grados, tanto en castellano como en lengua extranjera. La idea central es que ir leyendo una novela en castellano con el maestro de grado puede ayudar a que los chicos estén habilitados para leer en conjunto con el profesor de lengua extranjera algunos capítulos o fragmentos que se han elegido especialmente, porque el conocimiento previo en castellano de una parte de la novela les da mucha información no visual (muchos conocimientos) que pueden usar para interpretar la lectura en otra lengua, incluso cuando se trata de estructuras que puedan resultarles difíciles o desconocidas. Pero, como existe esta relación inversa entre el cono-

cimiento del contenido y la cantidad y calidad de información visual que se necesita para leer, el haber construido muchos conocimientos acerca de la obra ayudará a poder leer en versión original algunos fragmentos y a apreciar algunos rasgos de la lengua en idioma original, en el caso de las escuelas que tienen francés como primera lengua extranjera, y hasta, quizá, a comparar algunas cosas con la traducción al castellano (hablando de traducciones, justamente no se trata de traducir pero sí de poder contrastar en una y otra lengua). Y por otra parte, se van a leer textos informativos sobre la vida de Verne, sobre las ciudades por las que atraviesa el protagonista en su viaje, algunos textos en lengua extranjera y otros en castellano, y los chicos irán complementando la información que tengan en una lengua y en otra para hacerse una composición de lugar acerca de la biografía del autor y de las ciudades, y probablemente se va a producir algún material en castellano para enviar a otras escuelas que no desarrollaron ese proyecto. En segundo y tercer grado vamos a trabajar sobre Andersen, aprovechando los aniversarios de este año -doscientos años del nacimiento de Andersen y cien años del fallecimiento de Verne.

Participante: Me parece importante señalar que el proyecto es perfectamente realizable también en las escuelas que tienen inglés, italiano o portugués como primeras lenguas ex-

tranjeras ya que, más allá de su origen francés, lo que cuenta es que los chicos conozcan la obra de Verne por lo que él representa como escritor y pueden hacerlo a través de un trabajo articulado, como el que Delia acaba de describir, entre el castellano y cada una de estas lenguas a las que Verne, lógicamente, fue traducido.

DL: Claro, como en el caso de Andersen, cuya lengua no corresponde con ninguna de las de las plurilingües -no hay plurilingües en danés-, es decir, que en todos los idiomas se va a estar leyendo en lengua extranjera, se va a estar leyendo desde la traducción del danés al francés, al inglés, al italiano o al portugués. Se eligieron básicamente tres cuentos, entre ellos, "El traje del emperador", ya que tenemos una versión teatral muy interesante que va a dar lugar, sobre todo en tercer grado, a trabajar sobre la comparación entre el cuento y la obra teatral.

Participante: Me gustaría que se explayara y presentara más detalles acerca de cómo se lleva a cabo el trabajo con los chicos.

DL: Nosotros trabajamos, entre otras modalidades organizativas, por proyectos. Lo que define el proyecto es que tiene un propósito no sólo didáctico sino también comunicativo, es decir, tiene un propósito desde la perspectiva de los chicos. Una de las modalidades organizativas que nos permite concretar esta idea de que las prácticas del lenguaje tienen sentido para

los que las aprenden, en la medida en que estén claramente orientadas hacia finalidades que coincidan con las de la práctica social extraescolar, se puede plasmar a través de algunas formas de organización de las actividades.

El proyecto es la forma más importante porque conduce a la elaboración de un producto. Esto, en el caso de la escritura, es crucial porque permite, por ejemplo, producir una antología de cuentos para publicarla en una página de Internet, para mandársela a los chicos de otra escuela que también están produciendo cuentos de cuatro subgéneros similares a los nuestros, o bien nosotros elegimos dos subgéneros y ellos otros dos y vamos a intercambiar los cuentos que estamos produciendo. Voy a darles un ejemplo de este libro, *Leer y escribir en la escuela*, de un capítulo en el que me pregunto "¿Es posible leer en la escuela?" (porque yo, como Hébrard, también tengo algunas dudas). Uno de los ejemplos de proyecto es el que nosotros llamamos Consultora: es un proyecto que hemos experimentado y analizado muchas veces en cuarto grado y que ha sido objeto de modificaciones en función del análisis de la experiencia. Consiste en que los chicos de cuarto grado se constituyen en una consultora que va a recibir preguntas realizadas por diferentes miembros de la comunidad escolar (los padres, los maestros, el personal directivo y otros chicos). Está muy nor-

mado qué se puede preguntar y las características que deben tener las preguntas, por ejemplo: no pueden contestarse por sí o por no, tienen que involucrar una respuesta que sea un desarrollo. Se desarrollan respuestas a preguntas vinculadas con cuestiones que los chicos están estudiando, cuestiones internas al grupo y que forman parte de algo que unas maestras con las que yo trabajo bautizaron hace muchos años "El curso de capacitación de la consultora".

La diferencia con la práctica social es que, por supuesto, en este curso de capacitación no se selecciona gente, quedan todos los chicos incluidos como miembros de la consultora. Este trabajo inicial tiene por objetivo que los chicos aprendan a localizar información que buscan en la biblioteca, que se vayan familiarizando más de lo que están con textos expositivos diversos, que se acostumbren a ir de un texto a otro cuando la información que encuentran en uno no es suficiente y que construyan, de manera colectiva y fuertemente orientados por el maestro, respuestas a algunas preguntas. Esas respuestas van a ser pequeños textos expositivos. Empezamos por todo este desarrollo colectivo y, mientras tanto, van llegando las preguntas a la consultora. Estas preguntas se seleccionan y se distribuyen por parejas: cada pareja de chicos tiene que producir una respuesta -que es siempre un pequeño texto expositivo que resulta de la consulta y fichaje de di-

ferentes materiales, de la elaboración de un plan de texto y de la producción y revisión del texto- que va a ser enviada a quienes hicieron la pregunta. O sea, siempre hay un destinatario que puede ser personal, individual o puede ser un destinatario general, como el que va a entrar en la página de Internet de una escuela o de la Secretaría de Educación.

Es muy importante que exista un destinatario y que haya un propósito, que en algunos casos puede ser informativo y en otros casos puede tener más que ver con convencer. Para sexto grado, por ejemplo, proponemos un proyecto que consiste en la producción de reseñas literarias sobre novelas que cada chico ha leído. Se trata de una producción individual, que en primer lugar queda en la biblioteca de la escuela como un boletín que todos los chicos van a consultar cuando estén tratando de elegir una novela; en segundo lugar, algunas producciones pueden mandarse a un diario -de hecho, se han publicado unas cuantas- o pueden publicarse en una página de Internet.

La existencia de destinatarios y de objetivos -como brindar información, convencer de algo a alguien, solicitar o reclamar algo cuando se elaboran cartas de lectores para un diario, por ejemplo- genera que tenga sentido comprometerse con el gran esfuerzo que es la escritura y poner en acción las operaciones recursivas que constituyen el proceso de escritura, es de-

cir, la planificación, la textualización y la revisión, no como etapas sino como un espiral permanente en donde se vuelve del plan a la textualización, se revisa el plan, se revisa el texto, se vuelve a la planificación, etcétera. Es decir, lo que estamos comunicando allí no son solo las características de los textos sino, sobre todo, en qué consiste el proceso de escritura y lo hacemos en la práctica, en lo que yo llamo "ficción escolar", muy diferente de la ficción que existe habitualmente en la escuela. Hacemos como si los chicos tuvieran que funcionar como escritores que producen textos dirigidos a convencer o informar, por ejemplo, a diferentes destinatarios. Una ficción en el sentido de que, en la práctica social, los chicos de ocho a diez o doce años, normalmente, no producen textos de este tipo; pero si nosotros pensamos que los chicos tienen que apropiarse en la escuela de la práctica de la escritura, debemos generar las condiciones didácticas que hagan posible esa apropiación, de la práctica en tanto práctica. Ese es el tipo de cosas que hacemos, proyectos como estos que estoy describiendo. Son proyectos que duran alrededor de tres meses, tres meses y medio. Al mismo tiempo se están haciendo otras cosas, no es que todo el tiempo de la materia se dedique a eso; hay tiempo para la reflexión metalingüística más sistematizada, hay tiempo para hacer actividades de lectura habitual de otros géneros diferentes de

los que se está trabajando en el proyecto, etcétera.

Participante: ¿Por qué "ficción escolar"?

DL: Nosotros estamos cotejando normalmente qué sucede en la práctica extraescolar de la lectura, la escritura y la oralidad y qué necesitamos que suceda dentro de la escuela. Hay algunas cuestiones vinculadas con la lectura y la escritura que tanto en la práctica extraescolar como en la escolar se requieren de los chicos. Hay otras que en la práctica no escolar no se requieren de ellos, a eso me refiero. En el caso de la escuela clásica, se espera que los alumnos hagan ejercicios de lectura y escritura que son típicos de la escuela y que no tienen equivalente en la práctica social, y en ese sentido constituyen una ficción. Sólo en la escuela se le pide a alguien que haga oraciones con determinadas palabras, por ejemplo. La forma en que la lectura y la escritura están habitualmente en la escuela clásica es completamente ficticia si la comparo con la forma en que funcionan en la práctica social de la lectura y la escritura. En una época, en la comunidad de Didáctica de la Lectura y la Escritura, se creía que era suficiente con abrir las puertas de la escuela a la práctica social para que dentro de la escuela pudieran pasar las cosas tal y como sucedían afuera. Con los análisis didácticos, con los golpes que nos dimos, con la contribución fundamental de la Didáctica de la Matemática y, en particular, del análisis de la transposición didáctica reali-

zado por Chevallard, nos fuimos dando cuenta de que la escuela es una institución específica, que tiene un conjunto de funciones específicas y que los objetos de conocimiento funcionan en el interior de la escuela como objetos de enseñanza, lo que los diferencia completamente de la forma en que funcionan fuera, no sólo en el caso de la lectura y la escritura sino en el caso de cualquier conocimiento. Eso lo sabemos ahora porque hay análisis referidos a ello en las diferentes didácticas de las áreas. Ese camino nos llevó a darnos cuenta de que, si queríamos que las prácticas de lectura, escritura y oralidad ingresaran a la escuela, teníamos que generar condiciones didácticas que permitieran que ellas ingresaran como tales. Eso de automático no tiene nada.

PF: Me parece interesante lo que recalcaste con respecto al tiempo, con el ejemplo de los chicos que están tres meses produciendo un texto determinado. Es fundamental que ese tiempo se entienda como inversión y no como pérdida. La cuestión del tiempo suele generar mucha presión y eso lleva muchas veces al docente de lenguas a desvalorizar el tiempo necesario para la revisión, la consulta, la corrección, la reescritura...

DL: Sí, o a desconocer el valor de, por ejemplo, presentar lo escrito a un interlocutor válido que te diga cómo se van a interpretar ciertas cosas, si eso está claro o no...

Participante: Es crucial, entonces, concebir las prácticas

como objeto de enseñanza, es decir, como un contenido, como algo que debe ser enseñado.

DL: Claro, en general, la escritura es más objeto de evaluación que de enseñanza. Esto deriva de que se la supone un "don" que tienen algunos. Imagino que esa suposición puede hacerla gente que no tiene mucha experiencia con la escritura, porque, para todos, la escritura es un trabajo muy, muy difícil, y la verdad es que hay que estar bastante comprometido con lo que se quiere decir para tomarse ese trabajo; por eso es bien delicado el generar las condiciones didácticas. En cuanto al tiempo, me hiciste recordar el primer desarrollo curricular que nosotros hicimos sobre escritura aquí en la Ciudad de Buenos Aires, hace más de diez años, en el proyecto "Enseñar a escribir en grados medios y superiores": los maestros se entusiasmaron mucho haciendo antologías de cuentos, libros de curiosidades científicas, por ejemplo, para diferentes tipos de destinatarios; había varias posibilidades y realmente se trabajó muchísimo. Sin embargo, en cierto momento del desarrollo del proyecto varios maestros comenzaron a decir "Pero, estoy escribiendo y escribiendo, ¿y cuándo voy a enseñar lengua?". Y fue todo un trabajo tomar conciencia con ellos de cuánto estaban enseñando de lengua en el proceso de revisión y producción de los textos y llegar a trabajar con ellos que, a partir de las reflexiones metalingüísticas que aparecían al revisar la escritura,

era posible generar colecciones de situaciones que llevaran a sistematizar esas reflexiones y a ir pasándolas en limpio como contenidos lingüísticos estrictamente, por ejemplo, todo lo relativo a la cohesión textual.

PF: ¿Hay más preguntas o comentarios? ¿No? Entonces, una última observación. Pensaba que lo que Delia acaba de decir acerca de la escritura en lengua materna vale también para la enseñanza de la escritura en lengua extranjera, así como para la enseñanza de la lectura, o las prácticas de oralidad. Es tan importante, por ejemplo, en el caso de la comprensión auditiva, no limitar la escucha de una canción o de otro tipo de texto-audio a una o dos veces para luego simplemente entregar la transcripción y leer -o cantar-, sino asumir la escucha en tanto contenido, es decir, trabajar con los alumnos en el reconocimiento de la entonación como portadora de sentido, en la identificación de pistas en la materialidad sonora que orienten con respecto al contexto de enunciación, la comprensión global y de elementos específicos.

DL: En lengua materna es igual, porque se trata de formar al oyente, aunque el problema no sea idéntico porque estamos trabajando con chicos que dominan su lengua.

PF: Bien. Damos por terminado el coloquio, entonces. Delia, muchísimas gracias.

DL: Gracias a ustedes por la invitación.

Notas

1 Agradecemos a Nora Tapia, alumna del Profesorado en Portugués, la versión preliminar de la transcripción de este coloquio.

2 En el momento en que se dictó esta conferencia, Michèle Petit se encontraba de visita en Buenos Aires, ya que había sido invitada como conferencista a la Feria del Libro.

* Los Coloquios del Nivel Superior, inaugurados en mayo de 2004 (Res. CD 04/04 del 16-04-04), fueron pensados con el sentido de crear un espacio institucional permanente de intercambio, socialización y divulgación de las diferentes culturas de formación de profesionales en lenguas extranjeras que circulan y se entrecruzan en el Lenguas Vivas.

Desde este espacio, coordinado por la Regencia del Nivel Superior, se convoca a docentes del grado, el posgrado y la extensión, docentes de lenguas de los niveles primario y medio, estudiantes y graduados de nuestra institución, así como a representantes de otras instituciones cuyo objeto de estudio y trabajo estén vinculados con la especialidad, a presentar sus producciones académicas, experiencias pedagógicas y proyectos de trabajo. La presencia de los alumnos en calidad de expositores es fuertemente alentada y se concibe como una instancia fundamental para su aproximación a las prácticas de iniciación a la investigación y participación en reuniones científicas y académicas.

El 28 de abril de 2005 nos acompañó Delia Lerner, docente-investigadora en el área de la didáctica de la lengua, coordinadora del área de Prácticas del Lenguaje en la Dirección de Currícula del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y consultora de la Red Latinoamericana de Alfabetización. Delia Lerner es también autora de numerosas publicaciones en nuestro país y el exterior.

Bibliografía

Bronckart, J. P. / Schneuwly, B. (1991): "La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable". En: *Éducation et Recherche*, 13, 1.

Chevallard, Y.: *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.

Ferreiro, E. (2001): *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hébrard, J. (1985): "L'autodidaxie exemplaire. Comment Jameray-Duval apprit-il à lire?". En: Chartier, R. (ed.): *Pratiques de lecture*. Paris: Éditions Rivages, Petite Bibliothèque Payot.

Lerner, D. (2001): *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Montes, G. / Wolf, E. (2005): *El turno del escriba*. Buenos Aires: Alfaguara.

Olson, D. (1998): *El mundo sobre el papel*. Madrid: Editorial Gedisa.

Petit, M. (1999): *Nuevas acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2001): *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mutatis Mutandis y las revistas digitales sobre traducción¹

Martha Pulido*

Introducción

Las revistas digitales, y particularmente las que utilizan sistemas de libre acceso orientados desde la academia, están llamadas a tener una importancia capital en el desarrollo y difusión del conocimiento de las diferentes disciplinas. En el artículo "Visibility and Quality in Spanish-Language Latin American Scholarly Publishing", los autores

Fischman, Alperin y Willinsky (2010) presentan los resultados de un estudio realizado sobre las publicaciones académicas en la América Latina hispanohablante entre el 2007 y el 2008: "Los resultados demuestran que los principales desafíos a los que se enfrentan aquellas personas responsables de las publicaciones académicas en América Latina son la búsqueda de la sostenibilidad a largo plazo, la necesidad de ganar visibilidad y la exigen-

*Prof. de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

cia de mejorar la calidad de la publicación, con el fin de aumentar la contribución de estas publicaciones manteniendo un balance entre los intereses regionales y los intereses locales”.

Las revistas digitales promueven el desarrollo de estos tres aspectos. El de la sostenibilidad, gracias a los bajos costos que representa la publicación en línea, comparados con los de la publicación en papel; el de ganar visibilidad, puesto que la presencia de contenidos en línea asegura su difusión con los enlaces que se multiplican cuando se busca información por internet; la exigencia de mejoramiento de la calidad de la publicación, dado precisamente el aumento de la visibilidad, que hace que autores y editores hagan grandes esfuerzos en el cuidado de la escritura y de la presentación de los contenidos.

La revista *Mutatis Mutandis*²

Creada en el 2008 en el OJS (Open Journal System), *Mutatis Mutandis* ha ido ganando terreno académico como lugar de difusión sobre el saber traductológico en América Latina. Desde el comienzo nos hemos propuesto promover la circulación de diferentes formas del discurso traductivo: formación en traducción, críticas, apropiaciones teórico-conceptuales, historias y filosofías, traducciones, reseñas e informaciones diversas sobre eventos de traducción y sobre asociaciones de traducción, entre ellas la ACTI (Asociación

colombiana de traductores e intérpretes). Hemos iniciado así la creación de un espacio que busca reinventar e incentivar la discusión, la problematización y la cualificación sobre la traducción en Colombia y en América Latina, en su relación con el mundo.

Existe un número importante de revistas de traducción en Latinoamérica, muchas de las cuales, en sus comienzos, se concentraron principalmente en tratar los desarrollos de la traducción en el ámbito nacional: *Tradução et Comunicação*, publicada por Unibero en Brasil; *Cadernos de Tradução*, de la Universidad Federal de Santa Catarina; la *Revista del Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires*; *Traduic*, publicación semestral de la Universidad Intercontinental de Ciudad de México; *Revista de Traducción Jurídica* de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón en Perú. Por otra parte, se pueden mencionar, entre otras, la revista *Núcleo* de la Universidad Central de Venezuela, *Letras* de la Universidad Nacional de Costa Rica e *Skala* de la Universidad de Antioquia en Medellín, que, sin ser revistas de traducción, han publicado numerosos artículos sobre esta actividad. Hemos visto cómo las revistas que han adoptado el OJS y han decidido hacerse visibles en la red, han ganado en dinamismo, en internacionalización, en intercambio de conocimientos y seguramente en calificación.

La publicación digital también deja huella. Y esta huella se refleja en la construcción colectiva del saber de una disciplina, en nuestro caso, la disciplina traductológica, y en el impacto que la publicación digital ejerce sobre la escritura. La escritura de artículos sobre traducción ha ido adquiriendo más y más dinamismo, y ha ido ganando en autonomía y en cierta independencia de las Teorías de la traducción, con mayúscula, a las que habíamos adherido sin mucha convicción, a falta de teorías propias, imitadas, adaptadas o transformadas. Podríamos decir que la traductología en América Latina tiene ya una personalidad propia, representada en el aumento, la calidad y la gran acogida que han tenido los eventos académicos que se realizan cada año; en los proyectos de investigación de carácter internacional e intercontinental que han comenzado a desarrollarse, en los propósitos de varias universidades de creación de programas conjuntos de maestrías y doctorados a nivel latinoamericano, y en el proyecto de creación de una Asociación Latinoamericana de Estudios de Traducción y de Interpretación.

El grupo de investigación en traductología de la Universidad de Antioquia no ha estado ajeno a estos desarrollos; de esta pre-ocupación nace *Mutatis Mutandis*. Hemos querido hacer cada vez más visible el trabajo de los traductores, de las asociaciones de traductores, de los programas

académicos y de la investigación, en torno a la traducción.

Temáticas tratadas en *Mutatis Mutandis*

Del número inaugural -publicado en el primer semestre de 2008-, motivado por el trabajo realizado durante el programa de Especialización en Traducción en Ciencias literarias y humanas, de la Universidad de Antioquia en Medellín, hemos llegado al número cinco en el 2010, con propuestas temáticas cada vez más arriesgadas.

El segundo número de 2008 abordó la temática "América Latina e investigación traductológica", dando cuenta de la creciente investigación en traducción que no se hace solamente desde América Latina, ya que investigadores de diversos continentes se interesan en lo que hacemos. Poco a poco, vamos comenzado a trabajar de manera conjunta. Los investigadores latinoamericanos nos hemos preocupado por estudiar la traducción europea y norteamericana. Desde el exilio forzado o autoimpuesto, escritores y pensadores latinoamericanos instalados en otros continentes se han dedicado a la labor traductiva y también a estudiar el fenómeno traductivo desde épocas pretéritas en Europa, dando a conocer en América Latina un trabajo externo que enriquece el trabajo que aquí se hace. La construcción del interés por culturas como las africanas y las asiáticas, y viceversa, en lo

que respecta a la traducción, comienza a presentar interés aunque de manera lenta.

Los dos volúmenes de 2009 estuvieron dedicados a la "Pedagogía y didáctica de la traducción". Los artículos publicados trataron sobre la especificidad del proceso de traducción y la interacción que este proceso implica entre la reflexión sobre la práctica, las habilidades y las competencias de la traducción y las características éticas del profesional. Hemos motivado así la discusión, en el contexto Latinoamericano, sobre la enseñanza de la traducción, que ha sido más intuitiva que sistemática; los profesores de lenguas extranjeras han enseñado la materia sin conocimiento sobre la pedagogía y/o la didáctica de la traducción. En Europa y en América, el interés en la didáctica de la traducción data de 1970 y sigue creciendo ahora que nos volvemos conscientes de que, en nuestras sociedades contemporáneas, lengua y cultura están en un continuo cambio y además, son transformadas continuamente por los desarrollos tecnológicos y por la población cambiante.

En el primer número de 2010 abordamos el tema de los "Estudios culturales y la traducción en Iberoamérica", partiendo de una metáfora que ha sido utilizada reiterativamente para hacer referencia al trabajo traductivo: la metáfora de la traducción como puente. Los artículos publicados discurrieron sobre asuntos tales como: ¿Qué caracte-

terísticas se dan en el discurso en ese desplazamiento de una lengua a otra, de una cultura a otra en el acto traductivo? ¿Se trata solamente de ser puente? ¿Qué función cumple la cultura en el acto traductivo? ¿Qué importancia tienen los estudios culturales para los estudios de traducción y viceversa? ¿Tiene pertinencia el concepto de traducción cultural? La reflexión sobre estos temas es interesante, puesto que las diversas perspectivas que se tengan de ellos afectan tanto los procesos como los productos traductivos.

En el último número de 2010 nos ocupamos de «Latinoamérica y los escritores-traductores», dado que la figura del traductor-escritor ha sido una de las características más sobresalientes en el caso específico de la traducción literaria, y aún más en América Latina, donde la consideración de la traducción como disciplina y como profesión está todavía en vías de consolidación. Nos propusimos rastrear los caminos que han ido construyendo los escritores latinoamericanos a través de la traducción, de la autotraducción, o los escritores no latinoamericanos a través de la traducción de la literatura latinoamericana, indagando sobre identidades, interculturalidades, sobre las influencias, los rechazos y las apropiaciones, y sobre la formación de pensamientos literarios latinoamericanos y de concepciones de vida múltiples, o sobre la influencia de lo latinoamericano en otras literaturas y en otras culturas.

Epílogo

En este corto y enriquecedor recorrido de *Mutatis Mutandis* -cuyos rápidos desarrollos se lograron gracias al soporte del OJS-, van surgiendo interrogantes alrededor del controvertido concepto de "identidad", sobre el que es necesario seguir investigando y articulando con la traducción y la traductología, para continuar con la consolidación de esa personalidad, que ya hemos mencionado: ¿es posible hablar de un pensamiento latinoamericano?, ¿de una identidad latinoamericana?, ¿cómo describir ese pensamiento?, ¿cómo dibujar esa "identidad"?, ¿es posible hablar de la "pureza" de una cultura?, ¿es pertinente jerarquizar las culturas, las literaturas? El movimiento dinámico y de continuos cambios que es la traducción podría ayudarnos a resolver estos interrogantes, o quizás los hace innecesarios.

Notas

1 Una primera versión de este artículo se presentó en el evento "Traductores y traducciones en América Latina" (JALLA 2008), que tuvo lugar en Santiago de Chile en agosto de 2008.

2 <<http://mutatismutandis.udea.edu.co>>.

Bibliografía

Revistas

Cadernos de Tradução. Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil.

CTPCBA. Revista del Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires.

Ikala. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Letras. Revista de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional (Heredia), Costa Rica.

Núcleo. Universidad Central de Venezuela
Revista de Traducción Jurídica. Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Perú.

Tradução et Comunicação. *Revista Brasileira de Tradutores*. UNIBERO, San Pablo.

Traduc. Universidad Intercontinental de Ciudad de México.

Artículos

Fischman, G. E. / Alperin J. P., / Willinsky, J. (2010): "Visibility and Quality in Spanish-Language Latin American Scholarly Publishing". En: *Information Technologies & International Development*, 6, 4. Disponible en: <<http://pkp.sfu.ca/node/3347>>. Consultado el 2/11/2002.

Asociaciones

ACTI: Asociación colombiana de traductores e intérpretes. <<http://www.traductorescolombia.com>>. Consultado el 28/11/2010.

CTPCBA: Colegio de traductores públicos de la ciudad de Buenos Aires. <<http://www.traductores.org.ar>>. Consultado el 15/11/2010.

Para una historia de la traducción en América Latina

Patricia Willson

Reseña de Gertrudis Payàs (ed.), *Biblioteca chilena de traductores (1820-1924)*. Ordenada por J. T. Medina, con la colaboración de Claudia Tirado. Santiago de Chile: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 2007, 447 pp.

Los centros más prestigiosos de investigación en historia de la traducción hispanoamericana no se encuentran en América Latina, sino en países centrales, como Canadá y Alemania por ejemplo. Este hecho merece reflexión. Por una parte, es necesario razonar por qué la historia de una práctica crucial para el desenvolvimiento de las literaturas nacionales y la historia de las ideas sigue permaneciendo

casi "inérita" en nuestros países. La primera causa es de índole material: no hay reseñas exhaustivas de las traducciones realizadas; el registro suele ser lacunario y depende fuertemente de la legitimidad que el traductor tuviere en el momento de realizar la traducción.¹ Por ejemplo, José Martí siempre fue mencionado en sus traducciones, pues reunía en su persona las cualidades de prohombre político y literario; lo mismo puede

decirse, salvando las distancias ideológicas y contextuales, de las traducciones de Bartolomé Mitre en la Argentina. Lamentablemente, muchos otros traductores, menos notorios en los respectivos espacios culturales de América Latina, no son nombrados, produciéndose así lagunas muy difíciles de completar en la actualidad. A la omisión se agrega otro dato: la frecuencia de los errores materiales en la mención de los traductores. Nombres mal escritos, o con ligeras variantes, que muchas veces apuntan a ocultar el origen de una traducción, para poder así reproducirla sin las debidas autorizaciones. La omisión se verifica también en el medio académico: la mayoría de las bibliografías teóricas de materias del área de humanidades son traducciones. ¿En cuántas de esas bibliografías se consigna el nombre de quien tradujo?

Por otra parte, es preciso tener en cuenta que las concepciones de una historia de la traducción en América Latina pueden responder a visiones conciliatorias, donde se supone que las lenguas traductora y traducida, aunque no del todo simétricas, no necesariamente se encuentran en estado de conflicto. Aun cuando se atienda a la asimetría entre las lenguas y su "capital literario" diferencial², las categorías teóricas para entender ese intercambio —propuestas desde las academias de los países centrales la mayoría de las veces— parecen apuntar a la negociación de la asimetría, y no necesariamente a su explicación.³

Por todo lo expuesto, el libro editado por Payàs no sólo resulta imprescindible, sino que, además, es fundacional. En ningún otro país de América Latina se ha editado un trabajo de recensión razonada tan detallado ni riguroso. El estudio preliminar explicita cuál es la mirada sobre el material y sienta las bases metodológicas para futuros trabajos de recensión de esta índole. En su estudio preliminar, Payàs explica que, según su concepción, hacer historia de la traducción "significa no solo indagar el dónde, cuándo, quién y cómo de la producción de traducciones como sucesos históricos, sino penetrar el imaginario de la cultura en la que opera, y poner de manifiesto los mecanismos que la vinculan a este imaginario para comprender las funciones que se le han encomendado". Esta declaración de intenciones debe atraer nuestra atención, pues nos está diciendo que la obra de recensión de José Toribio Medina, aunque monumental y loable, no basta para explicar los alcances y las consecuencias de la traducción en Chile durante el período que cubre y que, si bien es necesario partir de trabajos bibliográficos, es preciso ir más allá en el análisis.

Payàs va señalando los presupuestos clave de su perspectiva histórica sobre la traducción. En primer lugar, la investigadora señala que, aunque no haya transmisión cultural sin traducción, muchas veces esta idea, que raya casi el sentido común,

aparece contradicha por la concepción de la traducción como producto ancilar, como mal necesario. Por otra parte, Payàs adscribe al giro cultural en los estudios de traducción, giro que permite sustraer la reflexión sobre la práctica de la mirada circunscripta de la literatura comparada y la lingüística, con cotejo entre el original y la traducción a los fines de hacer una crítica textual. Su mirada sobre la traducción entreteje otros discursos, por empezar, el de la historia. El lector argentino repara enseguida en el papel que le cupo a Domingo F. Sarmiento en la configuración de ese imaginario de la cultura chilena donde se insertaron las traducciones registradas por J.T. Medina. Así, Payàs señala que Sarmiento preconizó la "caza de libros", esto es, una apropiación personal y coherente con su propia concepción de construcción de nacionalidades americanas, y no una adopción acrítica e imitativa de los modelos europeos. "Solo una historiografía de corte conservador, que establezca jerarquías entre producciones del centro y de la periferia, de las metrópolis y de las colonias puede sostener la idea de la nación fruto de la imitación de otras culturas. El estudio de las formas de la traducción, de los idearios que a través de las traducciones se reformulan e imponen, de los pillajes que autorizan, de los agentes que las realizan y de las instancias que las promueven está lejos de avalar tal afirmación".

Y efectivamente, el extenso estudio preliminar de Payàs da cuenta de las imposiciones que la cultura receptora imprimió en esos hechos de transposición interlingüística que se verían completamente mutilados si sólo se los pensara en relación con los textos originales que los desencadenaron. Pero Payàs se refiere también a las funciones que llenaron los textos traducidos en la difusión de ideas liberales –así como durante la colonización lo habían hecho respecto del mundo barroco de la contrarreforma con el fin de la colonización y la evangelización– y hasta a los usos prácticos, instrumentales, en el caso de las traducciones de obras científicas. El volumen que se reseña está encabezado por un prólogo de Rafael Sagredo Baeza, conservador del fondo bibliográfico del Archivo José Toribio Medina de la Biblioteca Nacional de Chile. Además del estudio preliminar de Gertrudis Payàs, se incluyen un texto de consideraciones metodológicas, la obra de recensión propiamente dicha, y una serie de índices de gran utilidad: índice

de traductores, índice de traducciones, índice de autores, índice de obras originales, índice temático. Estos índices son posibles gracias al trabajo de Claudia Tirado, colaboradora de Payàs en los aspectos informáticos del proyecto, quien diseñó un programa que permite reordenar la recensión realizada por J.T. Medina y facilitar la búsqueda según distintos criterios.

N o t a s

1 En esas lagunas es posible leer, en filigrana, cuáles son las políticas culturales vigentes. Véase el sentido de las obras de registro bibliográfico a fines del siglo XIX en Leandro de Sagastizábal, *Diseñar una nación. Un estudio sobre la edición en la Argentina del siglo XIX*, Buenos Aires: Norma, 2002; y en José Luis de Diego (dir.), *Editores y políticas editoriales en Argentina 1880-2000*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

2 Véase el desarrollo de este concepto en Pascale Casanova, "Consécration et accumulation de capital littéraire. La traduction comme échange inégal", en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 144, septiembre de 2002, pp. 7-20. Versión castellana de Rut Spivak, IESLV/Residencia de traducción, traducido en francés:

"Consagración y acumulación de capital literario. La traducción como intercambio desigual".

3 En este sentido deben entenderse los artículos de Hugo Achugar, Graciela Montaldo y Abril Trigo incluidos en Ignacio Sánchez Prado (ed.), *América Latina en la literatura mundial*, Pittsburgh: Biblioteca de América, 2006. Para Achugar y Montaldo, las ideas sobre literatura mundial de Franco Moretti y Pascal Casanova impondrían a América Latina categorías provenientes de un centro y que no se condicen con la realidad estético-ideológica del continente: los meridianos de consagración literaria, la lectura distante, la autonomía de lo político como signo de evolución de una literatura nacional. Según Trigo, la raíz del problema consiste en que, en la concepción de Casanova, la verdadera literatura es apolítica, o mejor aún, contrapolítica, lo cual implica una visión idealista, tecnócrata y compartimentada tanto de la política como de la literatura.

La pesquisa de Lönnrot

Elena Donato

Reseña de Sergio Waisman, *Sobre Borges y la traducción: la irreverencia de la periferia*.
Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, 2005, 318 pp.

La literalidad y no la perifrasis define la versión romántica de las dos mentalidades que describe Borges en su artículo "Las dos maneras de traducir", publicado en *La Prensa* en el año 1926. Esa riesgosa adherencia al genio creador que acecha en la práctica traductora, también acecha en el discurso crítico: Si algo puede decirse rápidamente del libro *Borges y la traducción: la irreverencia de la periferia*, de

Sergio Waisman, es que asume una posición crítica demasiado adherida a su objeto.

Hijo de argentinos exiliados y nacido en Nueva York en 1967, profesor de literatura latinoamericana en la George Washington University, traductor al inglés de algunas obras de Juana Manuela Gorriti y de Ricardo Piglia, autor de *Leaving*, una novela publicada en Estados Unidos en 2004, Sergio Waisman suma con su ensayo *Borges y la traducción*

un polémico capítulo a la historia de los estudios sobre "Borges y la traducción", en la que, extraña pero significativamente, "Borges" permanece como un término inequívoco mientras que el término "traducción" se aleja de su sentido primero y se expande hasta confundirse con los de "reescritura", "escritura", "lectura", "interpretación", "intertextualidad", "traslación". En esa larga historia, quizás inaugurada por un artículo de Jorge Schwartz, "Borges y la Primera Hoja del *Ulysses*", en 1977 y reconstruida delicadamente por Patricia Willson en el capítulo que *La Constelación del Sur* (2004) dedica al estudio de las relaciones de Borges con la traducción, el término expande el universo que designa hasta llegar al trabajo de Willson, que devuelve el término "traducción" a su significado denotativo –el de trasposición interlingüística– sin que ello suponga una perspectiva conservadora, sino más bien todo lo contrario.

En este contexto, la apuesta de Sergio Waisman consiste en la postulación de una "teoría borgeana de la traducción", cuyo único antecedente es otra tesis de doctorado publicada por la Universidad Autónoma de Barcelona en 1993, "Jorge Luis Borges y la traducción", de Ana Gargatagli Brusa, en la que también se propuso la formulación de una teoría borgeana de la traducción a partir del rastreo de las referencias a este tema en toda la obra de Borges. Sergio Waisman, por su parte,

reconstruye tal teoría a partir de los ensayos que Borges dedicó al tema ("Las dos maneras de traducir", "Las versiones homéricas" y "Los traductores de *Las 1001 noches*") y de algunas de sus ficciones (*Historia Universal de la Infamia*, "Pierre Menard, autor del Quijote", "El enigma de Edgard Fitzgerald"), y a diferencia de Gargatagli Brusa incluye en su corpus de análisis algunas traducciones "propriadamente dichas" de Borges. La teoría borgeana que de allí deriva Sergio Waisman, y que pone en diálogo con el texto de Walter Benjamín "La tarea del traductor" (1923) y con las consideraciones sobre el tema del ala "estadounidense" de la deconstrucción (Jacques Derrida, Paul de Man), postula la subordinación del original a la traducción, pues no existen "textos definitivos", sino borradores y versiones. La práctica que de ella se deriva es la de la "mala traducción" (es decir, voluntariamente desviada) que desestabiliza la primacía de los centros político-culturales y se transforma en la condición de posibilidad de la creación de nuevas literaturas en la periferia. Waisman adhiere a la teoría que encuentra en Borges, de modo tal que es imposible distinguir la perspectiva del objeto. En la introducción de *Borges y la traducción*, aparecen organizadas las tesis sobre las cuales se sostiene esta investigación: por la primera de ellas, sin lugar a dudas la más interesante, sostiene que "en el discurso de un escritor no hay diferencia

esencial entre los escritos 'originales' y las traducciones"; por la segunda –políticamente polémica–, que esta indistinción es fundamentalmente importante en escritores/traductores de la periferia político-cultural, porque en esos márgenes "traducir es, potencialmente, una manera de renovar las tradiciones locales y reconfigurar tanto las jerarquías centro-periferia y Norte-Sur previamente establecidas"; y por la tercera –quizás la más discutible–, que esa potencialidad de resistencia se cumple en la práctica de la "mala traducción" (es decir, deliberadamente "desviada"), definida como "reescritura", como acto creador indistinguible de la escritura y, por lo tanto, desestabilizador de los conceptos de "texto original" y de "texto definitivo". Esta indistinción entre perspectiva y objeto es la que sin dudas conduce a su autor a formular una generalización en la cual el trabajo pierde su precisión, pues al derivar una "teoría" de lo que es claramente un "proyecto literario" extiende a toda la literatura latinoamericana las potencialidades que señala como materialidad en la obra de Borges. En principio, podría decirse que las "apropiaciones" de textos ajenos por parte de la escritura de Borges no encierran el interés de volver sudamericana la cultura occidental, sino el de volverla borgeana. La megalomanía que Piglia encuentra en Sarmiento también es propia de Borges. El otro postulado que entonces deduce –el que define

toda escritura como potencial traducción (desviada)- da título al tercer capítulo del ensayo, "La escritura como traducción". Una vez más, la operación supone la generalización de una observación valiosa si se la limita a la concepción de literatura en la que se sostiene la obra de Borges: la que postula traducción y escritura como actos sinónimos de creación. En rigor, allí sobreviene una sospecha: el título del capítulo está al revés, debería decir "La traducción como escritura", porque lo que prueban los textos de Borges -y la lectura que de ellos expone Waisman- es que para Borges, las operaciones propias de la traducción son un motor escriturario, pero no a la inversa. En este sentido, vale recordar una página de *La Constelación del Sur*, pues anti borgeanamente, el libro de Waisman parece inventado (o alertado) por uno de sus precursores: "Como se sabe, si todo es traducción, o si todo es copia, todo es también, original; dicho radicalmente: si *todo* es traducción, *nada* también lo es. Que ésa sea la posición que Borges ha evidenciado en varias de sus ficciones, en algunos de sus ensayos y, sobre todo, en sus muchas entrevistas no debería, en principio, llevar al crítico o al investigador a adoptar los mismos criterios". Por otra parte, si traducir es siempre escribir, podría legítimamente preguntarse por qué es necesario elegir como objeto a uno de los más importantes escritores del siglo XX; por qué no tomar a un tra-

ductor *tout court* y demostrar que se trata de un gran escritor oculto que, sin que nadie pueda imaginarlo, definió el rumbo de las letras de alguna comarca.

Sin embargo, el más reprochable de los aspectos de *Borges y la traducción*, que se origina en el desplazamiento que va de "lo borgeano" a "lo sudamericano", consiste en el desarrollo de una perspectiva etnocentrista -pese a la voluntad de formular una teoría de la liberación para las letras sudamericanas que Waisman expone a lo largo de su ensayo-. Y ese rasgo, que tñe las páginas de *Borges y la traducción*, aparece desde el primer capítulo, en el que Waisman realiza un apresurado balance de la experiencia de vanguardia en las letras argentinas y por lo cual considera la aparición de las nuevas formas literarias una consecuencia directa de la traducción de la experiencia de la vanguardia europea. En este sentido, y siguiendo las tesis que desarrolló Beatriz Sarlo en *Una modernidad periférica*, vale aclarar que "nuevas formas" en los años veinte de la Argentina no significa "segundas" con respecto a las europeas, sino renovación de las formas argentinas. Para ese entonces, la literatura argentina no sólo tiene sus buenas páginas -las que van de *El Matadero* al *Payador*, es decir, del ocultamiento de la primera ficción a la canonización del primer poema patrio- sino que la crítica literaria ya ha comenzado el proceso de institucionalización de la literatura, como se

sabe, condición previa para las experiencias vanguardistas. En todo caso, para que el arte de vanguardia haya sido posible, hay más de una coordenada en la que pensar y no todas pueden analizarse en términos de traducción ya que no todas estas coordenadas son "previas" y "ajenas" al mapa argentino. Precisamente, si hay algo que caracteriza a las vanguardias latinoamericanas es que son la pauta (y no la causa) de que América es una contemporánea radical de Europa -y a probarlo se dedica, por ejemplo, Sarlo en el primer capítulo de su libro-. En este sentido, el texto de Sergio Waisman parece tributario del Perry Anderson de "Modernidad y revolución", que considera al Tercer Mundo como el espacio en el que pueden concretarse las esperanzas que Europa soñó antes de la Segunda Guerra Mundial (como si estuviésemos en un "antes de la guerra", como si eso fuera posible). Que una bella frase de Beatriz Sarlo valga como respuesta ante esas perspectivas políticamente rechazables: en los años veinte y treinta argentinos, "el futuro era hoy".

Ese etnocentrismo se hace más que evidente en la concepción de periferia estrictamente geopolítica planteada por Waisman, adherida a la literalidad del concepto de "orilla" en la obra de Borges -más sutilmente estudiado por Sarlo en *Borges, un escritor en las orillas*, en donde lo define como ideologema y no como mero o puro espacio-. Ya en *Kafka, por una*

literatura menor, de 1975, Gilles Deleuze y Félix Guattari, verdaderos pioneros en el desarrollo de la periferia como espacio teórico para pensar la literatura, definieron: "una literatura menor no es la literatura de un idioma menor, sino la literatura que una minoría hace dentro de una lengua mayor. [...] Para eso: encontrar su propio punto de subdesarrollo, su propia jerga, su propio tercer mundo". En este sentido, también puede objetarse que la traducción sea un modo de renovar la literatura sólo en la periferia geopolítica, ¿o la traducción realizada por Charles Baudelaire de la obra de Edgar Allan Poe al francés (literatura que nadie se atrevería a considerar periférica en lo que respecta al siglo XIX) no supuso una renovación fundamental en esas letras? Si bien es cierto, como sostiene Waisman, que la traducción no es lo mismo en los márgenes que en el centro, habría que analizar el corpus de traducciones con más de una variable: cuando la cultura argentina traduce a un autor francés probablemente no asume la misma *posición* que cuando traduce a un argelino, pero tampoco deber ser la misma posición la que asume la cultura francesa cuando traduce a un alemán que cuando traduce a un argentino. En todo caso, todas las literaturas, como señalan Deleuze y Guattari, tienen sus puntos de subdesarrollo. Quizás las consideraciones de Waisman sean más *irreverentes* si se las considera políticas asumibles por

parte de las literaturas de minorías que habitan en el corazón de los Estados Unidos.

El epílogo de este ensayo presenta como prueba de verificación de la existencia de la teoría borgeana de la escritura como traducción en la literatura argentina actual un análisis de la narrativa de Ricardo Piglia, de quien Waisman tradujo al inglés *Nombre Falso* y *La ciudad ausente*. Durante su trabajo de traducción, Waisman descubre allí un proyecto que "hace hincapié en la importancia de la mala traducción, la reescritura y la lectura desviada. Sus narraciones ponen al día las técnicas irreverentes de sus predecesores, en especial Borges y Roberto Arlt, y las aplican al conflictivo contexto sociopolítico de la Argentina de las décadas de 1970, 1980 y 1990". En primer lugar, es al menos discutible que la obra de Piglia sea el referente más eminente de la literatura argentina posterior a Borges (Walsh, Saer y Puig, Fogwill y Copi, los Lamborghini, Aira y Cohen son algunos de los nombres que habría que al menos considerar). Por otra parte, la prueba no es concluyente, pues Waisman se adhiere a las lecturas piglianas para leer a Piglia. La célebre periodización por la cual el autor de *Respiración artificial* concluyó que la obra de Borges clausura el siglo XIX, la de Arlt inaugura el siglo XX, y ambos se reúnen en tanto influencias que él mismo reconoce constituye una operación crítica, sin dudas seductora, que

por sobre todo tiende a dibujar un espacio de autolegitimación que el crítico de Piglia no debería repetir. Ivonne Bordelois escribió alguna vez que las mejores lecturas de Borges no son las que lo repiten, sino las que lo traicionan; la afirmación vale también para Piglia, acaso para toda literatura.

Son ciertamente numerosos los cuestionamientos que el ensayo merece, fundamentalmente su tendencia a la generalización. Pero también son muchas las promesas o expectativas que suscita un libro bendito con los honores de integrar el cuidadoso catálogo de la colección El otro lado/ensayo de la editorial Adriana Hidalgo, de la traducción de un escritor como Marcelo Cohen, de exhibir en su contratapa las prestigiosas y prestigiantes palabras de la escritora, profesora y crítica literaria Sylvia Molloy —autora de *Las letras de Borges*, un libro fundamental para el estudio de la obra del escritor argentino—, de contar en la lista de interlocutores y guías a quienes Waisman cálidamente agradece en la página inicial con los nombres de Francine Masiello, Tulio Halperín Donghi, Daniel Balderston, John Bishop y Ricardo Piglia. Quizás, en este caso, demasiadas.

Antologías de traducción: ley y contra-ley

Martina Fernández Polcuch

Reseña de Vera Elisabeth Gerling, *Lateinamerika: So fern und doch so nah? Übersetzungsanthologien und Kulturvermittlung* [América Latina: ¿tan lejos y cerca a la vez? Antologías de traducción y transferencia cultural]. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2004, 242 pp. + CD-ROM.

La lectura de textos literarios de países lejanos y desconocidos –por no decir exóticos, término que otorga carácter ontológico a una percepción situada– suele estar acompañada de cierto interés por conocer la cultura de la que provienen, con el probable correlato de que el carácter ficcional de estos textos se vea sensiblemente atenuado. Las antologías, y más aún cuando se trata de antologías que reúnen

textos de una misma región geográfica y que así obtienen cierto carácter representativo de la literatura del ámbito cultural en cuestión, acentúan este gesto de lectura, por lo que son consideradas medios privilegiados de la transferencia cultural. Vera E. Gerling –doctora en letras, graduada y docente de la carrera de Traducción Literaria de la Universidad de Düsseldorf, Alemania– se propuso analizar la imagen de América Latina transmi-

tida en antologías de cuentos latinoamericanos publicadas entre 1945 y 2000 en lengua alemana.

El acercamiento al objeto de estudio se realiza desde dos ángulos: el de los discursos sobre América Latina y su literatura, donde juega un papel importante el discurso sobre el realismo mágico, y el del género "antología (de traducción)" y su función en los procesos de canonización. A los análisis cuantitativo y cualitativo del corpus -este último ofrece, en un CD-ROM que acompaña el libro, un extenso estudio empírico de bases- sigue un análisis de traducciones que son estudiadas en cotejo con sus respectivos textos fuente y mediante la comparación de diversas versiones de un mismo original para llegar a la conclusión de que las antologías de traducción, en forma simultánea, producen y reducen la complejidad literaria.

El corpus está formado por 20 antologías multinacionales en lengua alemana, cuyo criterio mínimo de selección fue que las antologías contuvieran cuentos -tal el género elegido- de al menos tres autores latinoamericanos diferentes y estar explícitamente referidas a América Latina. Cabe resaltar que la Argentina es el país que encabeza las listas tanto en cantidad de autores (le siguen Brasil y México) como en cantidad de cuentos antologizados; Jorge Luis Borges es el autor más representado, seguido de Miguel Ángel Asturias, Gabriel García Márquez y Juan Rulfo.

En el análisis cualitativo, Gerling sostiene que las antologías funcionan como espejo, por un lado, y como fortalecimiento del yo, de la propia imagen, por el otro. Como espejo del yo, en la medida en que en la selección de textos se reflejan, a nivel temático, discusiones políticas e ideológicas de la cultura importadora -relación con los EE.UU., problemática del género-, afirmación que la autora fundamenta, por ejemplo, con un análisis comparativo de las antologías publicadas en la República Federal de Alemania (RFA) y las de la República Democrática Alemana (RDA). El rasgo fortalecedor de la propia imagen se relaciona con el supuesto -presente en la interpretación que proponen los peritextos- de que las identidades culturales son íntegras, tanto la propia como la ajena. La exclusión del otro permite, y esto no es novedad, la demarcación de los límites del yo. A su vez, en las antologías se produce un fenómeno inverso de inclusión: lo desconocido (o parte de lo desconocido) es reducido en su carácter de extranjero al ser incorporado mediante estrategias de asimilación y analogías. Ambos movimientos son puestos al descubierto en su carácter eurocéntrico.

Para el estudio de las estrategias de traducción, la autora selecciona textos fuente que aparecen en más de una antología, en una o varias versiones alemanas. Las múltiples versiones ofrecen adicionalmente la posibilidad de comparar varia-

ciones en la interpretación de los textos según el contexto de producción de las traducciones: los años inmediatos a la posguerra, el imperativo teórico del realismo socialista en la RDA, la concepción europea del realismo mágico en la RFA, etcétera. En ese marco, Gerling analiza dos traducciones de "La lluvia", de Arturo Uslar Pietri, y concluye que la primera versión (de 1948) emparenta el texto con el género del *Märchen*, el cuento maravilloso, mientras que la versión de 1962 resalta la pertenencia del texto al realismo mágico. Ambas, afirma la autora, relegan a un segundo plano una posible lectura orientada a la relativización de las jerarquías de percepción y valoración. Las versiones de "Viaje a la semilla" de Alejo Carpentier (traducido literalmente "Viaje al origen" [Reise zum Ursprung] por Roland Erb, RDA y "A la izquierda del reloj" [Links der Uhr] por Anneliese Botond, RFA) presentan estrategias de traducción que priorizan interpretaciones acordes a sendos contextos: en el primer caso, la crítica a la fe en el progreso que expresa el capitalismo, mientras que en el segundo se prioriza una lectura en el marco del realismo mágico. Estos marcos interpretativos reducirían el potencial cuestionador del orden lógico, que se encuentra en el texto fuente. Las dos versiones del corpus de "Emma Zunz" de Borges muestran su orientación al tema de la antología respectiva (la injusticia social en un caso, la crítica a

la sociedad machista en el otro), pero habrá que esperar por una versión posterior, no incluida en el corpus, para poder descubrir, también en alemán, la crítica al condicionamiento discursivo de la percepción. Esta problemática –las traducciones de Borges al alemán– había sido tema de la tesis de licenciatura de la autora, y los resultados de la investigación pueden leerse en artículos publicados en la revista *e.t.c.* (1996) y en *Borgesíada* (compilado por Susana Romano Sued, 1999).

En la conclusión, siguiendo la concepción derridiana de la *contre-loi* inherente a todo género, la antología es comprendida en la tensión que producen dos fuerzas contrarias. Por una parte, la “ley del género” es la ley de la coherencia y de la tendencia a la asimilación, que provocan la reducción de la complejidad literaria mencionada previamente. Su objetivo es ofrecer una “imagen auténtica y verosímil de América Latina a través de los textos literarios”, deducible de los peritextos y del análisis de los temas seleccionados. Así también queda en evidencia la confianza en la función mimética del lenguaje y de la literatura: la materialidad de los textos por lo general no es tenida en cuenta ni en los peritextos ni en las estrategias de traducción.

Pero, por otra parte, las antologías también pueden actuar de *contra-ley*, en vista de la complejidad que a su vez producen las tensiones interdiscursi-

vas entre los textos literarios reunidos. Ya el mero hecho de que existan distintas traducciones de un mismo original demuestra, en este sentido, la diferencia propia de los textos literarios. Y el cuestionamiento del postulado de la mimesis en algunos textos –narradores no confiables, diálogos que vuelven consciente el carácter mediato de la información, la deconstrucción de la validez de la episteme por medio de elementos neofantásticos– puede repercutir en el modo de lectura de los textos, pese a las intenciones explicitadas por los editores y plasmadas en las traducciones.

De entre las varias disciplinas y corrientes teóricas que conjuga esta investigación –desde la deconstrucción, pasando por la narratología, los *gender studies* y los estudios culturales hasta el amplio espectro de los estudios de traducción, por mencionar algunas– llama la atención la perspectiva feminista adoptada. En una primera lectura, el lugar preponderante otorgado en el análisis cualitativo a un tema como el rol de la mujer parecería arbitrario, dado que no está presentado en el título ni subtítulo del libro. Sin embargo, una de las ventajas de esta orientación para el lector latinoamericano tal vez resida en que esta inflexión sugiere –aunque no garantiza– una mirada descentralizada y crítica de la propia cultura por parte de la autora.

Las múltiples corrientes teóricas en juego convierten al

texto en lectura de interés no sólo para especialistas en literatura latinoamericana y alemana, sino también para un espectro más amplio de agentes del campo cultural. El traductor literario encontrará planteados aquí problemas prácticos de su profesión interpretados dentro del marco de los contextos específicos presentados. El traductor latinoamericano podrá reflexionar, mediante este espejo invertido, sobre los correlatos de sus propias decisiones de traducción en su función de mediador entre culturas.