

Estudios de teoría literaria, literatura comparada, filosofía y educación linguo-literaria



Yunier Mena Benavides

**Seminario de Teoría Literaria, Literatura Comparada, Lingüística
y Educación Linguo-Literaria 2022**

Estudios de teoría literaria, literatura comparada, filosofía y educación linguo-literaria

**Seminario de Teoría Literaria, Literatura Comparada, Lingüística y Educación
Linguo-Literaria 2022**

Estudios de teoría literaria, literatura comparada, filosofía y educación linguo-literaria

Seminario de Teoría Literaria, Literatura Comparada, Lingüística y Educación Linguo-Literaria 2022

Yunier Mena Benavides
(Compilador)

Autores compilados

M. Sc. Carmen Julia Prieto Peña, Dra. Silvana N. Fernández, Lic. Jesús Gomes, Dra. Madonna González Yera, M. Sc. Liliam Marisel Quiñones Colomé, M. Sc. Lilia Juana Monteagudo García, M. Sc. Dulce María Echemendía Arcia, Dra. Paula Carlino, Dr. Guillermo Cordero, Dra. Mayra Rodríguez Ruiz, Lic. Lázara de la Caridad Orozco Gutiérrez, Dr. Ramón Luis Herrera Rojas

**Cátedra Honorífica Desiderio Navarro para la Investigación y la Promoción Cultural
de la Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez**

Edición y corrección: Yaleidys Corrales Valdivia

Traducción: Yenima Martínez Castro

Diseño: Yorján Ruiz Torres

Foto de cubierta: Iuri Lotman y Desiderio Navarro en la Casa de las Américas, cortesía de Joyce Navarro Rivas

© Yunier Mena Benavides (compilador)

© Sobre la presente edición: Editorial Feijóo, 2024

ISBN: 978-959-312-647-2



Atribución-NoComercial-SinDerivadas CC BY-NC-ND



Editorial Samuel Feijóo, Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas,
Carretera a Camajuaní, km 5 ½, Santa Clara, Villa Clara, Cuba. CP 54830.

[...] la comparación de material literario de todo el mundo no sólo es necesaria para el establecimiento de lo verdaderamente universal en las literaturas del mundo, sino también para la determinación de lo verdaderamente específico en cada literatura regional, zonal o nacional.

DESIDERIO NAVARRO

Eurocentrismo y antieuropocentrismo en la teoría literaria de la América Latina y de Europa. En *A pe(n)sar de todo*, p. 176.

Todo método de análisis de la obra literaria se basa, por obvia necesidad, en una teoría de la construcción de la obra literaria. Es imposible establecer unos principios metódicos generales para las tareas de distinguir los niveles de organización de la obra, segmentar los distintos niveles en sus unidades constitutivas y determinar las relaciones entre esas unidades, si no tenemos previamente una clara noción teórica de qué niveles de organización y qué tipos de elementos y relaciones podemos buscar en la obra literaria, más allá de esa superficie que ella ofrece a la lectura “común”.

[...]

En el terreno de las investigaciones literarias —y las de nuestro siglo lo demuestran claramente—, pionero significa, entre otras cosas, pionero en la asimilación crítica del acervo científicoliterario mundial reunido hasta la fecha.

DESIDERIO NAVARRO

¿Un nuevo método analítico para la crítica y la investigación literarias hispanoamericanas? En *Ejercicios del criterio*, pp. 93 y 133.

ÍNDICE

Prólogo

Lic. Yunier Mena Benavides.....8

Abordajes de la espacialidad en estudios de poética literaria: actualidad y pertinencia / Outlooks of spatiality in studies of literary poetics: present and pertinence

M. Sc. Carmen Julia Prieto Peña.....10

Espacios de papel: Redistribuciones de lo sensible y nuevas modulaciones ficcionales en *Heart of Darkness* (J. Conrad), *Things Fall Apart* (C. Achebe) y *The Rings of Saturn* (W. G. Sebald) / Paper spaces: Redistributions of the sensible and new fictional modulations in *Heart of Darkness* (J. Conrad), *Things Fall Apart* (C. Achebe) and *The Rings of Saturn* (W. G. Sebald)

Dra. Silvana N. Fernández.....25

La locura y sus paradojas: una lectura comparativa de *7 Cuentos Morales* (2018) y el *Elogio de la locura* (1851) / Madness and its paradoxes: a comparative reading of *7 Moral Tales* (2018) and the *Praise of Madness* (1851)

Lic. Jesús Gomes.....41

Los intelectuales cubanos y la construcción simbólica de la Revolución en sus primeras décadas / Cuban intellectuals and the symbolic construction of the revolution in its first decades

Dra. Madonna González Yera.....58

La literatura infantil y juvenil desde el análisis artístico-literario: una experiencia desarrolladora / Children's and youth literature from artistic-literary analysis: a developing experience

M. Sc. Liliam Marisel Quiñones Colomé

M. Sc. Lilia Juana Monteagudo García

M. Sc. Dulce María Echemendía Arcia.....72

Investigar la enseñanza con y de la lectura y escritura a través del currículo / Researching the teaching with and of reading and writing across the curriculum

Dra. Paula Carlino.....87

Trabajo colaborativo entre un profesor de escritura y un profesor de ingeniería para potenciar el aprendizaje de métodos numéricos / Collaborative

work between a Writing instructor and an Engineering instructor to enhance the learning of Numerical Methods

Dr. Guillermo Cordero

Dra. Paula Carlino.....103

Inventory of hedging expressions for improving academic writing skills in English

Dra. Mayra Rodríguez Ruiz

Lic. Lázara de la Caridad Orozco Gutiérrez.....119

Palabras por Desiderio

Dr. Ramón Luis Herrera Rojas.....133

Prólogo

La Cátedra Honorífica Desiderio Navarro para la Investigación y la Promoción Cultural de la Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez, se fundó el 10 de marzo de 2022 con los siguientes objetivos:

- a) Profundizar en la vida y obra de Desiderio Navarro.
- b) Investigar el objeto cultura desde las más variadas y rigurosas orientaciones en las esferas de la semiótica, las teorías artístico-literarias, la estética, la lingüística, la sociología, la antropología, la historia cultural y literaria, las identidades culturales, la enseñanza artística y literaria, la teoría matemática de la comunicación, la literatura comparada, etc.
- c) Aplicar tales conocimientos en los procesos universitarios de enseñanza-aprendizaje y en los procesos culturales y económicos de la provincia y el país para contribuir a su optimización.
- d) Aunar todo el potencial científico y académico posible dentro del campo de la investigación y del desarrollo cultural que apoye las actividades de la Cátedra.
- e) Convocar estudiantes, fundamentalmente de la Facultad de Humanidades y de Ciencias Pedagógicas, para que complementen y afiancen su formación.
- f) Organizar actividades de extensión universitaria que contribuyan al desarrollo cultural local y acciones dirigidas al fomento de la interdisciplinariedad en la práctica académica.
- g) Colaborar con instituciones internacionales que beneficien y refuerzen el trabajo de la Cátedra.
- h) Gestionar bibliografía actualizada no publicada en el país y que constituye una urgencia científica y didáctica para carreras como Español-Literatura y Educación Artística.

La idea inicial de la creación de la Cátedra se asumió como pertinente durante conversaciones entre el Dr. Roberto Carlos Rodríguez Hidalgo y el licenciado en Letras Yunier Mena Benavides, a la sazón Director de Informatización, Información y Comunicación y recién graduado adiestrado, respectivamente, acerca de la formación de postgrado en Rusia y el valor universal y la utilidad de la teoría y la metodología científicliterarias de origen ruso, y eslavo en general, para la investigación de la cultura latinoamericana. Por la labor marcadamente bibliográfica, difusora y democratizante del saber, realizada en varias décadas por Desiderio Navarro, se eligió como lugar natural de acogida para el nuevo proyecto el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación y su directora, la Dra. Lidia Esther Estrada Jiménez, tuvo la gentileza y la valentía de asumir su

presidencia, más responsabilidades y trabajos que se suman a su actividad universitaria habitual.

El seminario que en parte compila este libro, celebrado entre los días 24 y 28 de octubre de 2022, buscó avanzar en el cumplimiento de los anteriormente citados objetivos, meta que ha sido muy difícil de alcanzar en esta turbulenta época pospandémica, de hostilidad estadounidense, guerra en Europa y penuria económica, donde los cortes eléctricos, la reducción del transporte, las roturas de equipos de cómputo, el déficit de papel y la escasez de bibliografía, así como el encarecimiento de los alimentos, crean de conjunto una realidad no propicia para el trabajo y el intercambio científico. Agradecemos a todos los que acudieron desde Cuba, España y distintos países de América Latina al llamado de la Cátedra para pensar y aprender en colectivo, manera, sin duda, de enfrentarse a los males del mundo.

A la parte del seminario que no aparece en el libro se podrá acceder en el canal de YouTube de la Cátedra: <https://youtube.com/channel/UCD19aTdbGwKivy8ShpuQiPA>. Allí el lector podrá ampliar el contenido ofrecido por el texto con valiosos materiales como la conferencia de la Dra. Gema Valdés Acosta (Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas) titulada «Trayectoria histórica de las metodologías lingüísticas en el centro de Cuba» y las ponencias «El género de la novela corta, un desafío teórico-literario, comparativo y educativo», de la Dra. Carmen Pujante Segura (Universidad de Murcia), y «La comunicación en la literatura infantil y juvenil: dialéctica del receptor, el emisor y el texto», del Dr. Ramón Luis Herrera (Universidad de Sancti Spíritus).

Agradecemos al personal del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación de la Universidad de Sancti Spíritus, al Dr. Arlex Valdés González, al M. Sc. Israel Acosta Gómez y al M. Sc. Luis Ramón Campo Yumar su colaboración y apoyo en la organización y desarrollo del evento. Con el mismo espíritu inicial, no el de sentar cátedra, sino el de los aprendizajes, seguiremos intentando hacer ciencia desde Cuba y profundizar el diálogo fecundo entre culturas.

Yunier Mena Benavides
Vicepresidente de la Cátedra Honorífica Desiderio Navarro
para la Investigación y la Promoción Cultural
1.^º de abril de 2024

Abordajes de la espacialidad en estudios de poética literaria: actualidad y pertinencia

Outlooks of spatiality in studies of literary poetics: present and pertinence

M. Sc. Carmen Julia Prieto Peña
carmenjuliaprietopena@gmail.com

Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos, Cuba

RESUMEN

Teniendo en cuenta la preeminencia que ha alcanzado la noción de *espacio* en los estudios literarios, este trabajo se enfoca en el área de investigaciones teóricas que ha abordado dicha categoría como componente de la estructura textual, con el objetivo de valorar críticamente propuestas metodológicas inspiradas en la semiótica y las corrientes neo-formalistas, desde el punto de vista de su posibilidad para convocar interpretaciones que vinculen la configuración textual con representaciones espaciales de la cultura, poniendo de relieve así su capacidad para trascender la perspectiva inmanente que ha limitado el alcance de estos enfoques humanísticos. En ese sentido, a contrapelo de los reparos que circulan actualmente en importantes centros académicos respecto de las visiones clásicas del espacio, que han derivado en un «giro espacial» de los estudios literarios y culturales hacia la referencialidad, se presta atención a las propuestas de J. Slawinski, M. Bajtín e I. Lotman, las cuales constituyen elaboraciones suficientemente sistemáticas del fenómeno de la espacialidad literaria, que en su operatividad permiten asociarse entre sí tomando parte en investigaciones de poética e incluso apoyar los resultados de enfoques emergentes, como la geografía y la cartografía literarias, dada su capacidad para conectar la ficción con la realidad extratextual.

Palabras clave: espacialidad; poética literaria; semiótica; corriente neo-formalista; cultura

ABSTRACT

Taking into account the preeminence that the notion of *space* has reached in literary studies, this work focuses on the area of theoretical investigations that have approached that category as a component of the textual structure, with the objective of critically assessing methodological propositions inspired in semiotics and neo-formalistic tendencies, from the point of view of its possibility to convoke interpretations that link up textual configuration with spatial representations of

culture, hence highlighting its capacity to transcend the immanent perspective that has limited the reach of these humanistic focuses. In that respect, against the objections that are spread nowadays in important academic centers about the classical visions of the space, that have derived in a “spatial turn” of the literary and cultural studies towards the referentiality, attention is paid to the proposals of J. Slawinski, M. Bajtin and I. Lotman, which constitute sufficiently systematic elaborations of the phenomenon of literary spaciality, that in their operationality allow them to be associated with each other by taking part in poetics research and even to support the results of emerging approaches, such as literary geography and cartography, given their ability to connect fiction with extratextual reality.

Keywords: spatiality; literary poetics; semiotics; neo-formalistic tendencies; culture

INTRODUCCIÓN

Desde hace varias décadas, la noción de *espacio* ha dominado el interés de una gran parte de las investigaciones en el área de los estudios literarios y culturales. Aunque partiendo de muy diversas premisas epistemológicas, todas las aproximaciones coinciden en reconocer el valor del espacio en la movilización de sentidos no exclusivamente espaciales y, con ello, la elección de esta coordenada como marco de referencia para la comprensión de procesos acaecidos en torno a los individuos, la cultura y la sociedad.

Son varios los factores que han coadyuvado a esta preeminencia del espacio; en la base de todos se halla sin duda el efecto acumulativo de la serie ininterrumpida de revoluciones científico-tecnológicas que desde el siglo XIX ha marcado profundas transformaciones de la vida social, hacia dinámicas donde la temporalidad inherente a los sucesos se reemplaza por lo instantáneo. En la conciencia cotidiana, donde cada vez se otorga más valor a la simultaneidad en lugar de a la sucesión de acontecimientos, fenómenos sociales como las migraciones y los viajes acrecientan las visiones paradójicas de fragmentación e interconexión del mundo. Según el criterio de M. Foucault:

La época actual quizá sea sobre todo la época del espacio. Estamos en la época de lo simultáneo, estamos en la época de la yuxtaposición, en la época de lo próximo y lo lejano, de lo uno al lado de lo otro, de lo disperso. Estamos en un momento en que el mundo se experimenta, creo, menos como una gran vida que se desarrolla a través del tiempo que como una red que une puntos y se entreteje. (s.p., 1984)

A estos factores sociales de orden general, habría que agregar la presión que, dentro de las ciencias humanísticas, imponen las nuevas y apremiantes realidades actuales, que llaman a redefinir el papel cultural de los productos artístico-literarios en un contexto marcado por tensiones geopolíticas derivadas de la globalización y la poscolonización. El emplazamiento de las humanidades por problemáticas

actuales como la conexión entre espacio y poder o el deterioro medioambiental, obliga precisamente a adaptar sus herramientas cognitivas a la fragmentación del nuevo espacio global (Cabo, F., 2021, p. 24; Matías, D., 2014, p. 195).

Este trabajo persigue explorar los desarrollos de la noción de espacio verificados en investigaciones teóricas cuya base epistemológica gira alrededor de la teoría semiótica y las corrientes estructuralistas de los años '60 y '70, también llamadas neo-formalistas. Nuestro interés en estas disciplinas, justo cuando tiene lugar un contexto teórico de extinción de sus presupuestos conocido como «giro semiótico» (Fabbri, P., como se cita en Fliguer, I., y Adrián, D., 2004, p. 132.) que se expresa también en la consideración específica de la noción que nos ocupa con la etiqueta de «giro espacial» (Jameson, F., como se cita en Matías, D., 2014, p. 194.), no representa en modo alguno retomar la tendencia inmanente basada en la mera explicación de los códigos topológico-literarios que ocupaba a la ciencia de la literatura hasta hace unas décadas. Más bien lo anima la necesidad de distinguir, entre objeciones dirigidas fundamentalmente contra los presupuestos generales en que se asientan estos enfoques (Fliguer, I., y Adrián, D., 2004), los aportes de algunos de ellos en función de develar la funcionalidad semántica del espacio literario conectándolo con la comprensión de circuitos más vastos de significación, sin caer en la anquilosada visión metafísica del texto y sin violentar las matrices inscritas en los códigos textuales ni desconocer los modos específicos de creación de sentido inherentes a la literariedad.

A la luz de estas ideas, mi misión en estas notas se impondrá el siguiente objetivo: valorar críticamente las propuestas metodológicas para el estudio de la espacialidad literaria que aportan los teóricos Janusz Slawinski, Mijaíl Bajtín e Iuri Lotman, todos dentro de la tradición semiótica y neo-formalista, en cuanto a su capacidad para develar las funciones semánticas inscritas en su configuración y de ese modo apoyar interpretaciones que conecten desde la coherencia las dimensiones intra y extratextual.

Para ello me concentraré, en primera instancia, en un deslinde entre la generalidad de las propuestas por las que la teoría espaciología ha transitado, para valorar las ganancias y limitaciones de conceder mayor o menor importancia a la estructura espacial ficcional o a la representación. A partir de ese marco referencial, enfocaré por separado las metodologías desarrolladas por los tres autores particulares, poniendo de relieve sus potencialidades analíticas y capacidad para generar sentidos globales e interpretaciones basadas en la coherencia textual.

DESARROLLO

A pesar de ser el *espacio* una categoría de uso académico corriente en nuestros días, son escasos los repertorios o catálogos que organizan el gran volumen disponible de investigaciones y los disímiles intereses al respecto. Uno de los

primeros trabajos en lograr un trazado abarcador del extenso dominio dedicado al espacio en la literatura se debe al teórico polaco Janusz Slawinski (1978), quien estableció siete áreas de conocimiento que agrupaban los hasta entonces más definidos dominios transitados por la teoría y la crítica espaciológico-literaria, teniendo en cuenta las aportaciones realizadas desde el ámbito europeo. De acuerdo con qué aspecto de la realidad enmarcada bajo el concepto general de espacio constituía el objeto de la indagación científica, el autor distinguió las siguientes áreas:

- Las reflexiones de poética sistemática, cuyo énfasis se pone en las peculiaridades del fenómeno espacial tal como este se presenta en la configuración del texto literario, que constituye, en opinión del autor, «el registro primario de la problemática espaciológico-literaria» (Slawinski, J., 1989, p. 277).
- Investigaciones desde la poética histórica, que atienden a los esquemas composicionales del espacio presentado propios de épocas, culturas, corrientes o géneros literarios.
- Las que enfocan la elaboración literaria de las representaciones espaciales fijadas en el lenguaje.
- Las que tratan acerca de la experiencia sociocultural del espacio y su influencia en el modelado del mundo presentado en las obras literarias.
- Reflexiones sobre las formas literarias de manifestación de los universales espaciales arquetípicos, que comprenden las significaciones de la Vertical, la Horizontal, el Centro, la Casa, el Camino, el Abismo, el Subterráneo y el Laberinto.
- Reflexiones sobre el espacio literario como copia, *analogon* o peculiar transformación del espacio físico.
- Reflexiones en que se trata de la obra misma concebida como espacio.

Una visión más reciente del fenómeno la ofrece David Matías (2014), quien registra el devenir del *spatial turn* en las distintas escuelas y disciplinas europeas y estadounidenses, dividiendo los estudios entre los que se ocupan del espacio en la literatura y los que tratan de la literatura en el espacio, en referencia a la metodología del italiano Franco Moretti (2001), uno de los hitos fundamentales de este proceso. Ambos extremos de esa dicotomía revelan una ampliación del objeto de estudio desde los enfoques narratológicos que marcan sus estrategias con el prefijo *geo-* y que generan herramientas del tipo de mapas, atlas y otras metáforas geográficas como las de archipiélago o cartografía, propias del comparatismo literario más reciente, hasta las propuestas donde se verifica una interacción disciplinar entre estudios literarios y antropología, estudios culturales, poscoloniales, ecología, filosofía y ciencias políticas, en función de analizar

procesos de intercambio cultural que derivan hacia constructos como las «repúblicas» de las letras, la literatura mundial o literatura-mundo, el establecimiento de meridianos literarios y el proyecto de una geografía literaria en función de la heterogeneidad de identidades.

El examen de ambos repertorios permite distinguir, para los fines de nuestra exposición, un movimiento evolutivo que va desde un énfasis en la categoría de espacio como sustento de la llamada *literariedad*¹ hasta su consideración en tanto aspecto relevante de la referencialidad de la literatura. Si bien Slawinski se preocupaba por demostrar el carácter primario de los abordajes del espacio desde la perspectiva de la poética sistemática, Matías ha sostenido que el giro espacial fue decisivo para consolidar una auténtica y largamente deseada ciencia de la literatura con enfoque multidisciplinar.

La tensión entre literariedad y representación se advierte incluso en los actuales estudios comparatísticos, ubicados dentro de las tendencias que abordan el espacio en la literatura. En este campo se ha relegado a un segundo plano la exploración del espacio ficcional para atender a la representación de los espacios de la realidad y a la dimensión cultural de los espacios ficcionales. Ya sea por su protagonismo en el mercado académico o por la influencia que ha ejercido sobre la actualización de otras disciplinas, tal tendencia se manifiesta como decisiva en la coyuntura actual de los estudios teóricos a nivel mundial, en vecindad con proyectos de herencia desconstrucionista y disciplinas emergentes.

Estas orientaciones ofrecen una perspectiva muy positiva en cuanto a reconocer el espacio literario como un agente social y cultural de influencia en los contextos de globalización contemporáneos, actuantes en conflictos relacionados con el poder y la exclusión de minorías y por supuesto en la construcción simbólica de lugares geográficos. Sin embargo, la asunción del espacio literario como mero indicador del espacio real simplifica sus potencialidades sugestivas, al evitar sentidos que emergen desde los enunciados lingüísticos o desde la correlación con otras estructuras textuales. Al ser soslayada de este modo la especificidad de lo literario, no sólo se evade la construcción y sintaxis específica del espacio, el punto de vista que lo genera, las selecciones lingüísticas en que se asienta su descripción y las connotaciones que convoca, también se falsean los modos específicos en que la literatura interactúa en los contextos de su producción y recepción, lo que conduce a un referencialismo vulgar.

De acuerdo con un análisis semiótico generalizador como el que propone Eco (1978), en el texto literario se manifiestan todos los modos de producción de signos; es decir, no sólo la reproducción del referente por medio de ejemplos y muestras, sino también el reconocimiento, la ostensión y la invención.

¹ El término *literariedad* se emplea aquí en referencia a la especificidad del arte verbal literario que se identifica con la función poética jakobsoniana.

Precisamente el propio autor califica el texto literario como un caso de invención, es decir, una función semiótica «profundamente idiosincrática y original» producida por medio de la institución de código desde un *continuum* material aún no segmentado para los fines que se propone, sometido a una manipulación que provoca (y es provocada por) un reajuste del contenido (Eco, U., 1991, p. 367). De esa forma los textos no sólo reflejan, sino que interactúan con los códigos establecidos en una cultura, desafiándolos al impugnar su carácter definitivo.

A partir de este razonamiento puede afirmarse que el espacio literario constituye un código instituido textualmente y por tanto susceptible de generar interpretaciones en número indeterminado. Si, como el propio Eco defiende en otros ensayos posteriores (Eco, U., 1997, p. 77), la estrategia semiótica de la *intentio operis* regula la multiplicidad de iniciativas del lector empírico en función de la coherencia textual, entonces toda interpretación del código topológico parte necesariamente de considerar en primer lugar la organización espacial del plano presentado, de la cual dependen los valores cualesquiera atribuidos a los fenómenos espaciales de la literatura.

Antes de pasar a un análisis más pormenorizado, resulta válido aclarar que si bien se ha defendido la pertinencia del estudio del espacio desde la poética sistemática, no todos los abordajes de este tipo ofrecen resultados que permitan abarcar la totalidad semántica textual con suficiente operatividad para los fines de interpretaciones que pretendan exceder los marcos de la descripción de poéticas autorales. La selección de las propuestas metodológicas de Janusz Slawinski, Mijaíl Bajtín e Iuri Lotman, se basa en que los resultados respectivos que aportan tienden al examen conjunto de los sistemas textuales y a su puesta en relación con códigos extratextuales, además de ofrecer oportunidad para complementarse entre sí.

Se ha tenido en cuenta para ello un amplio corpus de investigaciones críticas basadas en estas metodologías y también la propia experiencia investigativa en este campo. La selección elaborada incluye el modelo de tres planos de generación de las estructuras espaciales, de J. Slawinski, los cronotopos bajtinianos y los modelos espaciales del mundo de I. Lotman, los que tendrán a continuación un tratamiento específico, donde se enfatizará en la forma en que superan la estrecha concepción inmanentista del texto literario, su operatividad metodológica intrínseca y la posibilidad de poner en correlación sus categorías, a fin de complementar sus resultados respectivos.

Slawinski: Tres planos de generación de las estructuras espaciales

La propuesta de J. Slawinski se ubica dentro de las que consideran el espacio en primer lugar como componente de la morfología de la obra. A través de ella se develan no sólo las estructuras topológicas sino también su proceso de gestación lingüística. De ahí que la constitución del espacio presentado se analice en tres

planos simultáneos de montaje, que pueden entenderse como manifestaciones de un mismo proceso semántico. Ellos son: a) el plano de la descripción, b) el plano del escenario y c) el plano de los sentidos añadidos.

Para los fines de la presente indagación, el plano más significativo es desde luego el último, sin embargo, la relación genética que guarda cada plano con el inmediatamente anterior, motiva que se revisen en conjunto. La descripción constituye el punto de partida para el despliegue de las estructuras espaciales, por lo que conviene tener presente que cualquier tipo de enunciado es capaz de producir la descriptividad y con ella, la idea de espacio.²

Por otra parte, los escenarios se refieren, en palabras de Slawinski, a «totalidades semánticas ya producidas que, diríase, obtuvieron la independencia (por lo demás, sólo aparente) respecto del mecanismo generador» (Slawinski, J., 1989, p. 282). Se destacan por su absoluta servicialidad respecto de fenómenos de otro orden, como acontecimientos y personajes. Esta subordinación constituye en realidad la base de la potencialidad sugestiva del escenario. Al ofrecerse como ambiente para el despliegue de los demás fenómenos, interviene necesariamente en sus modos de existencia, los moldea al mismo tiempo que se construye a sí mismo, e incluso se convierte en ocasiones en índice de la estrategia comunicacional del sujeto literario. La determinación de las recurrencias formales y de contenido propias de los escenarios permite extraer conclusiones en los marcos de la poética sistemática.

El tercer y último plano de la estructura del espacio presentado aparece al indagar por los elementos que en la construcción del escenario dan la oportunidad de que aparezcan cualesquiera connotaciones adicionales. No se trata aquí de unidades diferenciables en segmentos de texto, sino de significados connotativos que son, por así decirlo, convocados desde los atributos y los componentes de los escenarios como un estrato de connotaciones nuevo, no inferible de la semántica de la propia enunciación. No obstante, la relación de este plano con el anterior es análoga a las relaciones que ligan a los escenarios con la descripción, pues esos significados adicionales se producen a medida que se forma y concretiza el mundo presentado, y tienen una marca simbólica más o menos clara, puesto que surgen a partir de operaciones semánticas como la alegoría, el símbolo y la metáfora. Slawinski aclara que «la aparición de esa semántica de segundo grado no es exclusivamente un asunto de los componentes del escenario» (Slawinski, J., 1989, p. 287).

² Para una profundización acerca de esta consideración amplia de la descripción, véase M. Glowinski (1983): *Formas lingüístico-estilísticas épicas*. En S. Redonet Cook (comp. y prólogo): *Selección de lecturas de investigación crítico-literaria*, t. 2, pp. 570-589. La Habana: Universidad de La Habana; R. Dorra (1989): La descripción. En Renato Prada Oropeza (comp.): *La narratología hoy*, pp. 229-244. La Habana: Editorial Arte y Literatura. En relación con los nombres propios, es válida la explicación que aporta U. Eco en su *Tratado de semiótica general*, p. 139 y ss.

Los sentidos añadidos tienen un carácter de regularidad más o menos estandarizado, y se presentan en número indefinible. A través de ellos es posible trascender los marcos del mundo ficcional para entroncar con los sistemas semánticos de la tradición literaria y cultural. Al explorar la potencialidad de la espacialidad textual para producir sentidos añadidos relativos a la tópica espacial fijada en la tradición literaria, a los patrones culturales del espacio, a los arquetipos espaciales, a las representaciones espaciales del lenguaje y a las relaciones con el espacio físico, se ensancha considerablemente el abanico de la interpretación textual.

Sin embargo, en un análisis de la espacialidad de un texto concreto, no basta con la mera identificación de las connotaciones componentes de un plano de sentidos añadidos para demostrar la participación del espacio como procedimiento estructurante de la totalidad semántica, y en fin, de la estrategia comunicacional desplegada en el texto. A lo sumo, esas connotaciones se proponen como jalones de referencia para toda interpretación posible, a lo cual contribuye su carácter más o menos estandarizado, que habrá que precisar o desambiguar estableciendo *a posteriori* un sistema de jerarquías y relaciones a partir del conjunto de sentidos añadidos que convoca un texto desde sus estructuras espaciales, susceptible de ser concertado con los que se gestan desde otras estructuras como los personajes, las acciones o la temporalidad.

El modelo teórico de Slawinski ha sido puesto en práctica en disímiles investigaciones críticas, dada su capacidad para sistematizar los análisis y que estos a su vez se abran a abordajes provenientes de otros ámbitos del saber. Valdría mencionar entre ellas la realizada por Olga García Yero respecto a la poética del novelista cubano José Soler Puig, ilustrativa por demás de la libre imbricación de procedimientos de análisis, tanto cualitativos como cuantitativos, dentro de la metodología general de análisis de los tres planos de generación del espacio presentado. Otro estudio atendible en este sentido es el realizado por Marilé Ruiz Prado acerca de la configuración espacial de la novela *Sobre héroes y tumbas* del argentino Ernesto Sábato, cuyos resultados se integran como aportes al estudio de la poética histórica presente en la novelística argentina.

Cronotopos bajtinianos

Pudiera pensarse que, por tener su principal aportación dentro del área de estudios de la poética histórica, y por abordar un corpus novelístico que abarca desde la antigua novela griega hasta la novela del Renacimiento, la descripción de los cronotopos de Mijaíl Bajtín no tiene otra implicación que la de establecer la genealogía y filiación de cualquier texto novelístico en el desarrollo del género. Sin embargo, como veremos, la aplicación de las tipologías del cronotopo ha resultado provechosa en el dominio de la poética sistemática. Aunque el espacio no representa el elemento regente en esta categoría, su papel estructurador queda

manifestado en su vínculo estrecho con el tiempo y en su consecuente capacidad para determinar la fisonomía del relato, la imagen del héroe y la asimilación de lo real. El autor subraya esa importancia desde la definición de la nueva categoría, donde afirma:

En el cronotopo literario-artístico tiene lugar una fusión de los indicios espaciales y temporales en un todo consciente y concreto. El tiempo aquí se condensa, se concentra y se hace artísticamente visible; el espacio, en cambio, se intensifica, se asocia al movimiento del tiempo, del argumento, de la historia. Los indicios del tiempo se revelan en el espacio, y este es asimilado y medido por el tiempo. Por este cruzamiento de las series y por esta fusión de los indicios se caracteriza el cronotopo artístico. (Bajtín, M., pp. 269-270)

En su análisis histórico de la novela, Mijaíl Bajtín propone una clasificación de esta según el principio de estructuración de la imagen del héroe, en la que hace referencia a cuatro tipos de novela: la novela de vagabundeo, la de aventuras de prueba, la novela biográfica y la novela de educación. A estos deben agregarse otros cronotopos analizados por el teórico ruso como componentes de varios tipos de novela e incluso presentes en otras artes y en la cultura, por lo que pueden llamarse con mayor propiedad valores cronotópicos: el cronotopo idílico, el folclórico, el del camino, el del encuentro y el del castillo. (Bajtín, M., pp. 269-468.)

Al examinar los tipos novelísticos y valores cronotópicos, se percibe que algunos de ellos confieren una importancia al espacio que dista de ser secundaria, a pesar de la prescripción bajtiniana de considerar el tiempo como elemento regente. Tal es el caso de la novela de vagabundeo, el idilio, el camino, el encuentro y el castillo, que sugieren por su definición la preeminencia de los rasgos espaciales, a diferencia de lo que sucede en el tipo novelesco de aventuras de prueba y en los cronotopos folclórico y de educación, donde el ajuste a un espacio determinado es menos evidente.

Por otra parte, el examen de los cronotopos colabora en el establecimiento de la orientación semántica global del texto, toda vez que su realización parcial o total presupone la asunción de determinados valores y cosmovisión, lo cual se complejiza cuando, como es corriente, ocurre la combinación de cronotopos en un mismo texto. Por ejemplo, en la novela de aventuras de prueba el espacio se concibe de modo abstracto y el tiempo alejado de la serie histórico-biográfica, lo que coadyuva a la conformación de un tipo de héroe no determinado por condicionamientos ideológicos concretos. Al contrario, en el cronotopo idílico hay una fijación secular a un mismo espacio y la sucesión temporal pierde importancia pues se concibe cíclicamente, lo que refuerza en la caracterización del héroe su sentido de pertenencia a una patria. En cambio, la novela de vagabundeo enfatiza en espacios ajenos, configurando una visión del mundo exótica y sin conexión con el medio.

Particularmente, tenemos en cuenta como referentes críticos de nuestro medio que aplican este acercamiento, el realizado por Luis Álvarez Álvarez sobre la novela *El gran Meaulnes* del escritor francés Alain-Fournier, donde la interpretación se funda en la existencia de perfiles narrativos que se corresponden con el cronotopo griego de aventuras y con la novela de desarrollo humano, probándose que este último resulta determinante para el sentido de la novela. Otra apropiación menos sujeta a los pormenores de la categoría bajtiniana, la hace Elena Yedra Blanco en el análisis de *El misterio del pabellón hexagonal*, del escritor cubano Luis Cabrera Delgado, a través de una imbricación de perfiles de varios tipos cronotópicos de los que resulta uno social, uno idílico y uno maravilloso, afines a los intereses de captación realista en la elaboración de la intriga policial como aventura de realización humana (Álvarez, L., pp. 31-58; Yedra Blanco, E., pp. 45-49).

Modelos espaciales del mundo de I. Lotman

Los trabajos de Iuri Lotman abren una perspectiva antropológica donde tiene lugar preeminente la experiencia sociocultural del espacio. El interés despertado por la categoría de *semiosfera* como espacio semiótico necesario para la existencia y funcionamiento de los diferentes lenguajes, preexistente a la semiosis, donde se produce un constante cambio de códigos, se debe a que representa la totalidad de la producción de sentido y por ello conecta, desde un punto de vista semiótico, la dimensión intratextual con el resto de los sistemas de la cultura, verificando su mutua interacción.

Muy unido a este concepto y en consonancia con su relieve espacial, se encuentra el de *frontera* o *límite*, que descubre la bipolaridad como estructura mínima de la organización semiótica del mundo, al dividir los espacios en exterior e interior, lo que halla terreno fértil en el examen de realizaciones textuales particulares.

Desde sus trabajos de los años '70, señaladamente en *Tipología de la cultura* (1975) y *La estructura del texto artístico* (1978), este autor llamó la atención sobre las posibilidades de las estructuras espaciales de representar significados no espaciales, lo cual ha sido utilizado sistemáticamente en las ciencias físicas y matemáticas. Según Lotman:

Los conceptos “alto-bajo”, “derecho-izquierdo”, “próximo-lejano”, “delimitado-ilimitado”, “discreto-continuo”, se revelan como material para la construcción de modelos culturales de contenido absolutamente no espacial y adquieren significado: “válido-no válido”, “bueno-malo”, “propio-ajeno”, “accesible-inaccesible”, “mortal-inmortal”, etcétera. Los modelos más generales sociales, religiosos, políticos, morales del mundo, mediante los cuales el hombre interpreta en diversas etapas de su historia espiritual la vida circundante, se revelan dotados invariablemente de características

espaciales unas veces en forma de oposición “cielo-tierra” o “tierra-reino subterráneo” (estructura vertical de tres términos organizada según el eje alto-bajo); otras, en forma de una cierta jerarquía político-social con la oposición marcada de “altos” y “bajos”; otras, en forma de valoración moral de la oposición “derecho-izquierdo” (expresiones: “hacer las cosas derechas”, “tener mano izquierda”). Las ideas acerca de pensamientos, ocupaciones, profesiones “altas” y “bajas”, la asimilación de lo “próximo” con lo comprensible, propio, familiar, y de lo “lejano” con lo incomprensible y ajeno, todo ello se ordena en modelos del mundo dotados de rasgos netamente espaciales. (Lotman, I., 1978, p. 271.)

Como se aprecia, la posibilidad inherente al espacio de sustentar significaciones no espaciales constituye la clave teórica fundamental para establecer su correlación con sistemas de valores e ideologemas actuantes en la cultura. El hecho de desentrañar del texto el esquema ideológico subyacente a la disposición espacial, tanto si este se presenta como una oposición bipolar o de varios niveles, convierte a este enfoque en una vía sugestiva de abordaje textual, como demuestra Angelo Marchese en su análisis de la estructura espacial de la *Gerusalemme liberata*, el poema de Torcuato Tasso (Marchese, A., 1989, pp. 311-345).

En el caso particular del texto artístico, el análisis paradigmático y sintagmático de las estructuras espaciales muestra que el espacio se divide en dos o más partes con una orientación explícita de lo interior a lo exterior y viceversa, lo cual aparece representado gráficamente en los modelos espaciales del mundo. Según lo planteado por Lotman, los dos primeros se asientan en una estructura bipolar entre dos términos donde el primero representa la perspectiva IN, que designa algo conocido, comprensible, protector, familiar, mientras que el segundo término expresivo de la perspectiva EX encarna los antivalores de lo extraño, de lo diverso, de lo incierto, de lo inculto o de lo negativo.³

Otros de los modelos considerados implican oposiciones a varios niveles, lo cual multiplica el número y la orientación de los límites, que pueden superponerse. Así pues, la dicotomía IN-EX posee semejantes connotaciones ideológicas que en los esquemas anteriores, pero aquí se presenta bajo la forma de una gradación de opuestos, o, por otra parte, el término IN se opone simultáneamente a dos términos EX que a su vez se excluyen. La interpretación de estos esquemas abarca un espectro semántico muy amplio, lo que unido a la posibilidad de imbricación de unos esquemas dentro de la estructura de otros les confiere a estas categorías un alto nivel heurístico.

³ Véase I. Lotman: Sobre el metalenguaje de las descripciones tipológicas de la cultura. En Desiderio Navarro (Trad., Ed.): *La semiosfera II. Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio*, pp. 71-77.

Como aplicación crítica del enfoque lotmaniano, menciono, además del referido estudio de A. Marchese y a falta de otro ejemplo, mi propio análisis de la novela *Tumbaga* (1964), del escritor cubano Samuel Feijóo, aunque en él se utilizan conjuntamente los dos métodos ya referidos arriba y además se emplean recursos de abordaje semiótico discursivo según A. J. Greimas. La estructura topológica de esta novela se asemeja al modelo postulado en el gráfico #5 de los modelos del mundo propuestos por Lotman. Se articula a partir de un espacio horizontal, geográfico, donde tienen lugar las principales aventuras de la realidad, rectoradas por la prueba de la armonía/desarmonía entre las costumbres culturales exóticas y las del contexto rural cubano. En superposición con este y orientado valorativamente hacia él, aparece un espacio vertical o de la imaginación, donde se oponen el espacio de las novelas de folletín, propicio a la aculturación y la enajenación, el espacio excepcional del circo y el espacio onírico del palacio natural, que es escenario de la afirmación de la identidad propia y la aceptación de valores culturales ajenos.

Desde luego, estos elementos intervienen en primer lugar en la comprensión de la poética autoral de un escritor como Samuel Feijóo. Sin embargo, resultan asimismo útiles para visibilizar las complejidades y asimetrías de la interacción cultural que se verifica en Cuba entre los entornos rurales y los urbanos, desde la perspectiva de los sujetos rurales.⁴

De la poética espacial al impacto cultural de la literatura

Llegados a este punto, cabría plantearse si los resultados de investigación acerca de la configuración y funciones semánticas del espacio artístico-literario, pueden arrojar luz sobre los modos en que la literatura participa en la construcción simbólica de los espacios reales, más allá de los aportes estrictamente dirigidos a la comprensión de las poéticas autorales y de los caracteres que delinean un corpus literario específico.

El aspecto de la representación, jerarquizado con frecuencia en enfoques actuales, resulta epidérmico o secundario si se tiene en cuenta, con un enfoque de poética sistemática, la transmutación realista o fantástica, elíptica o pormenorizada, subjetiva u objetiva, que sufre el *continuum* espacial real al ser conformado como escenario, e incluso debe preverse que esa transmutación se profundice por medio de las funciones específicas que le son atribuidas al escenario en tanto categoría textual auxiliar para el despliegue de personajes y acciones. Por otra parte, no debe desdeñarse la importancia de la sintaxis espacial como correlato ideológico que hace gravitar connotaciones diversas sobre las

⁴ Este estudio formó parte del proyecto de investigación «Configuración y funciones semánticas del espacio artístico en la novela *Tumbaga*, de Samuel Feijóo», tesis en opción del título de Máster en Cultura Latinoamericana, Instituto Superior de Arte, 2011.

oposiciones que instaura, en función de una orientación textual a menudo ambigua y autorreferencial.

Las metodologías abordadas no están exentas de limitaciones, sobre todo si se tiene en cuenta que en mayor o menor medida ellas surgen como respuesta a problemáticas de los estudios literarios que datan de varias décadas atrás. Sin embargo, su productividad dentro de la poética sistemática permite que sirvan de apoyo en el reconocimiento de las estrategias previstas ya sea por la *intentio auctoris* o por la *intentio operis*, pues los análisis que ellas impulsan se erigen como isotopías reconocibles que inciden sobre el conjunto de las recepciones asegurando la coherencia interpretativa. De esta forma se evita la atribución de asociaciones referenciales superfluas a los espacios construidos en la ficción, lo cual permite contar con herramientas mejor sustentadas como recursos tecnológicos para generalizaciones de toda índole, incluidos los proyectos de humanidades digitales.

CONCLUSIONES

La revisión que ha conducido este trabajo nos permite generalizar, para los enfoques seleccionados, que independientemente de intereses más o menos restringidos dentro de la poética sistemática, se advierte en ellos una conciencia aguda con respecto al debate metodológico que se ha producido en el seno de las humanidades desde la segunda mitad del siglo XX, sobre la necesidad de superar la explicación fragmentada de las estructuras textuales en búsqueda de un metalenguaje capaz de abordar lo literario en su conexión intrínseca con los demás lenguajes que intervienen en la cultura. Tanto la apuesta por el potencial analítico atribuido al espacio como el diálogo profundo con otras ciencias y dominios, constituyen estrategias tenidas en cuenta por los autores tratados.

En la epistemología que estos acercamientos construyen colaboran premisas lógico-filosóficas, antropológicas, semióticas y lingüísticas, que dan forma a metódicas sistemáticas y asimismo operativas, conducentes a regular la diversidad de interpretaciones en función de lo que en el texto aparece postulado como matriz de significaciones. Por tanto, ellos ponen en práctica un asedio a las estructuras espaciales que involucra dimensiones semánticas emergentes desde la estructura genésica, desde la sintaxis espacial y desde las relaciones paradigmáticas con valores axiológicos de diverso tipo, en la dimensión intra y extratextual.

Por último se impone un apunte sobre el *status institucional* actual de las disciplinas a que se ha hecho referencia. Obviamente, no existe una razón plausible en considerar extinguido o fracasado un proyecto epistemológico solamente a partir de su desplazamiento o pérdida de visibilidad en los centros académicos más influyentes. En el caso particular de las ciencias humanísticas en Cuba, los enfoques semióticos y de herencia estructuralista han tomado parte por

décadas en un amplio corpus de investigaciones críticas de gran pertinencia, no sólo como profundización en la literatura nacional sino como ampliación del estudio de nuestra cultura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Álvarez, Luis (2007). Alain-Fournier a través de los veranos. *El sueño y el laberinto*. Ciego de Ávila: Ediciones Ávila.
- Bachelard, Gastón (1983) [1957]. *La poética del espacio*, (E. de Champourcin, trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, Mijaíl (1986). Formas del tiempo y el cronotopo en la novela. *Problemas literarios y estéticos*. La Habana: Editorial Arte y Literatura.
- Cabo Aseguinolaza, Fernando (2021). De espacio, literatura y mundo. *Theory Now. Journal of Literature, Critique and Thought*, Vol. 4, N.º 1. <https://doi.org/10.30827/tnj.v4i1.16789>
- Eco, Umberto (1991). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- Eco, Umberto (1997). *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foucault, Michel (1984). De los espacios otros. *Architecture, Mouvement, Continuité*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2611573.pdf>
- Gamir, Agustín (2019). El giro espacial en las humanidades digitales y sus productos cartográficos. *Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universitat de Barcelona, Vol. 24, N.º 1275. <https://revistes.ub.edu/index.php/b3w/article/view/28482>
- García Yero, Olga (2003). *Novelar también es derretirse. La poética narrativa de José Soler Puig*. Camagüey: Editorial Ácana.
- Gherlone, Laura (2020). De Iuri Lotman a Bertrand Westphal: Hacia una representación multifocal de las culturas. *Universum*, Universidad Católica Argentina, Vol. 35, N.º 2. <https://www.academia.edu/45487690>
- Fliguer, Israel y Daniel Adrián (2004). El malestar en la semiótica. David Pujante (Coord.): *Caminos de la Semiótica en la última década del siglo XX*. Universidad de Valladolid, Centro Buendía.
- Lotman, Iuri M. (1978). *La estructura del texto artístico*. Madrid: Ediciones Istmo.
- Lotman, Iuri M. (1998). Sobre el metalenguaje de las descripciones tipológicas de la cultura. *La semiosfera II. Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio*. Madrid: Cátedra.
- Matías Marcos, Juan David (2014). Introducción – catálogo al giro espacial de los estudios literarios. *Cuadernos de Filología Francesa*, Vol. 25, pp. 193-203. <http://hdl.handle.net/10662/18076>
- Marchese, Angelo (1989). Las estructuras espaciales del relato. Renato Prada Oropeza (selec. y presentación): *La narratología hoy*. La Habana: Editorial Arte y Literatura.

- Marqués Meseguer, Josep (2017). Bertrand Westphal, un referente de la geocrítica. *Cultura, lenguaje y representación*. Revista de estudios culturales de la Universitat Jaume, Vol. 17, pp. 9-20.
<http://dx.doi.org/10.6035/clr.2017.17.1>
- Prieto Peña, Carmen Julia (2011). Configuración y funciones semánticas del espacio artístico en la novela *Tumbaga*, de Samuel Feijóo [Tesis de maestría, no publicada]. Camagüey: Instituto Superior de Arte.
- Ruiz Prado, Marilé (2008). La configuración del espacio artístico en *Sobre héroes y tumbas*, de Ernesto Sábato [Tesis de maestría, no publicada]. Camagüey: Instituto Superior de Arte.
- Slawinski, Janusz (1989). El espacio en la literatura: distinciones elementales y evidencias introductorias. Desiderio Navarro (sel. y trad.): *Textos y contextos*, t. 2. La Habana: Editorial Arte y Literatura.
- Yedra Blanco, Elena (2009). Cronotopos en *El misterio del pabellón hexagonal*. Carmen Sotolongo Valiño (comp. y pról.): *Exploraciones en la narrativa de Luis Cabrera Delgado*. Santa Clara: Editorial Capiro.

Espacios de papel: Redistribuciones de lo sensible y nuevas modulaciones ficcionales en *Heart of Darkness* (J. Conrad), *Things Fall Apart* (C. Achebe) y *The Rings of Saturn* (W. G. Sebald)

Paper spaces: Redistributions of the sensible and new fictional modulations in *Heart of Darkness* (J. Conrad), *Things Fall Apart* (C. Achebe) and *The Rings of Saturn* (W. G. Sebald)

Dra. Silvana N. Fernández
ferfer12001@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

RESUMEN

Este trabajo reúne tres autores, a saber, Joseph Conrad (Ucrania, 1857-Inglatera, 1924), Chinua Achebe (Nigeria, 1930-Estados Unidos, 2013) y W. G. Sebald (Alemania, 1944-Reino Unido, 2001), a quienes hemos vinculado a partir de la categoría de espacio y la distribución de lo sensible para dar cuenta de las particulares y novedosas modulaciones ficcionales en *Heart of Darkness* (1899), *Things Fall Apart* (1958) y *The Rings of Saturn* (1995).

Las transformaciones y las paradojas que fundan las ficciones del polaco-ingles Joseph Conrad, del nigeriano Chinua Achebe y del alemán W. G. Sebald, operan y se manifiestan en lo que Rancière denomina desplazamientos en las prácticas de escritura y en la textura de la ficción nueva (Rancière, 2015).

Es nuestro objetivo entonces poner a resonar un espacio con otros espacios, unas prácticas y texturas de escritura con otras prácticas y texturas de escritura para iniciar el trazado de un mapa que dé cuenta de aquellos elementos creativos y potentes que habitan el espacio de *Heart of Darkness*, *Things Fall Apart* y *The Rings of Saturn*.

Palabras clave: espacio; distribución de lo sensible; Conrad; Achebe; Sebald

ABSTRACT

This paper brings together three authors, namely Joseph Conrad (Ukraine, 1857-England, 1924), Chinua Achebe (Nigeria, 1930-USA, 2013), and W. G. Sebald (Germany, 1944-UK, 2001), whom we have linked from the category of space and the distribution of the sensible to account for the particular and novel fictional modulations in *Heart of Darkness* (1899), *Things Fall Apart* (1958), and *The Rings of Saturn* (1995).

The transformations and paradoxes that ground the fictions of the Polish-English Joseph Conrad, the Nigerian Chinua Achebe, and the German W. G. Sebald, operate and manifest themselves in what Rancière calls displacements in writing practices and in the texture of new fiction (Rancière, 2015).

It is our aim then to bring a space to resonate with other spaces, some practices and textures of writing with other practices and textures of writing in order to initiate the tracing of a map that accounts for those creative and potent elements that inhabit the space of *Heart of Darkness*, *Things Fall Apart* and *The Rings of Saturn*.

Keywords: space; distribution of the sensible; Conrad; Achebe; Sebald

INTRODUCCIÓN

Este trabajo reúne tres autores, a saber, Joseph Conrad (Ucrania, 1857-Inglaterra, 1924), Chinua Achebe (Nigeria, 1930-Estados Unidos, 2013) y W. G. Sebald (Alemania, 1944-Reino Unido, 2001), a quienes hemos vinculado a partir de la categoría de espacio y la distribución de lo sensible para dar cuenta de las particulares y novedosas modulaciones ficcionales en tres obras, a saber, *Heart of Darkness* (1899), *Things Fall Apart* (1958) y *The Rings of Saturn* (1995).

En el marco general del surgimiento del concepto de *espacio* en las ciencias sociales, del «giro espacial» (Foucault, 1967),⁵ me propongo reflexionar sobre la singular configuración espacial que cada una de estas obras literarias delinean a partir del entrecruzamiento en el texto ficcional de cuestiones tales como viajes y desplazamientos, imperio y colonización, naturaleza, paisaje, modernidad y destrucción. La noción de espacio que suscribimos es la de una herramienta teórico-crítica que se perfila como lugar de disputa de sensibilidades individuales y colectivas, imaginarios, identidades, formaciones sociopolíticas y culturales y la dimensión de reparto de lo sensible (Rancière, 2009).

El reparto de lo sensible alude a ese sistema de evidencias sensibles que permite ver al mismo tiempo la existencia de un conjunto y los recortes que definen sus lugares y partes respectivas. En la política, entendida como forma de experiencia, la repartición de las partes y los lugares se basa en un reparto de

⁵ En «Of Other spaces» ([1967] 1986) Michel Foucault sostiene que «the great obsession of the nineteenth century was, as we know, history [...] The present epoch will perhaps be above all the epoch of space» (22). En «Questions on Geography» (1980) sostiene que «to decipher discourse through the use of spatial, strategic metaphors enables one to grasp precisely the points at which discourses are transformed in, through and on the basis of relations of power» (70). Denis Cosgrove en *Mappings* (1999) se refiere al giro espacial: «A widely-acknowledged ‘spatial turn’ across arts and sciences corresponds to post-structuralist agnosticism about both naturalistic and universal explanations, and about single-voiced historical narratives» (7). Robert T. Tally Jr. (2013) se refiere a esta noción como «a re-emergence of spatiality in critical thought, for the history of perceptions of space and time from the early modern era to the present reveals a waxing and waning of spatial preeminence» (17).

espacios, de tiempos y de formas de actividad que determina la forma misma en la que lo común y compartido se presta a la participación y en ese reparto. En una concepción de la política entendida como forma de experiencia que involucra el reparto de lo sensible común hay entonces una «estética» (Rancière, 2009, p. 20).

Es a partir de esa primera estética que Rancière (2009) habilita la pregunta sobre las «prácticas estéticas» como formas de visibilidad de las prácticas del arte, del lugar que ellas ocupan, de lo que ellas «hacen» respecto de lo común. Para Rancière las formas de efectividad sensible de la palabra involucran nuevas reconfiguraciones, distribuciones y repartos ligados a un régimen político que es la democracia (no la democracia liberal), entendiendo por tal el régimen de la política que posibilita nuevos repartos de lo sensible (habilita voces, abre espacios, inaugura tiempos, etc.)

En determinados momentos el recorte ordenado de lo sensible tambalea y comienzan a perfilarse nuevos ordenamientos o repartos, revalorizaciones capaces de captar lo viviente, lo significativo de acciones y palabras que contra la disminución platónica de la mimesis han sido dotadas de una nueva profundidad y una nueva capacidad de decir.

Las transformaciones y las paradojas que fundan las ficciones del polaco-ingles Joseph Conrad, del nigeriano Chinua Achebe y del alemán W. G. Sebald, operan y se manifiestan en lo que Rancière denomina desplazamientos en las prácticas de escritura y en la textura de la ficción nueva (Rancière, 2015, pp.11-12).

Es nuestro objetivo entonces poner a resonar un espacio con otros espacios, unas prácticas y texturas de escritura con otras prácticas y texturas de escritura para iniciar el trazado de un mapa que dé cuenta de aquellos elementos creativos y potentes que habitan el espacio de *Heart of Darkness*, *Things Fall Apart* y *The Rings of Saturn*. En otras palabras, queremos delinear un mapa de la construcción y composición de un espacio vivo que formó, forma y formará parte de disposiciones novedosas tanto en el plano estético como político.

Heart of Darkness

Queremos comenzar entonces con una figura potente y poderosa, una figura estética (Deleuze y Guattari, 2005, 2007) que hiende isotopías del imperialismo y de sus prácticas discursivas y géneros afines. En el bergantín *Nellie* anclado en el Támesis Marlow refiere a sus compañeros de tripulación su temprana fascinación por los mapas:

Now when I was a little chap I had a passion for maps, I would look for hours at South America, or Africa, or Australia, and lose myself in all the glories of exploration. At that time there were many blank spaces on the earth, and when I saw one that looked particularly inviting on a map (but

they all look that) I would put my finger on it and say, When I grow up I will go there. (Conrad, 1986, p. 33)

En esta escena del mapa confluyen la fantasía de lo desconocido y los tropos de la ciencia que se alinean ineludiblemente con los tropos geográficos de la exploración y el descubrimiento. Esos lugares que atraen a Marlow en su infancia incluyen el Polo Norte, lugares cercanos al Ecuador, y, por supuesto el más grande y el más vacío, el continente africano. Dice Marlow a sus oyentes:

The North Pole was one of these places. I remember. Well, I haven't been there yet, and shall not try now. The glamour's off. Other places were scattered about the Equator, and in every sort of latitude all over the two hemispheres. I have been in some of them, and ... well, we won't talk about that. But there was one yet- the biggest, the most blank, so to speak - that I had a hankering after. (Conrad, 1986, p. 33)

Al comenzar su narración, ante los oyentes reunido en el *Nellie*, Marlow dice que hay un río en lo que otrora fuera un espacio en blanco pero que ahora se ha convertido en «a place of darkness»: «But there was in it one river especially, a mighty big river, that you could see on the map, resembling an immense snake uncoiled, with its head in the sea, its body at rest curving afar over a vast country, and its tail lost in the depths of the land» (Conrad, 1986, p. 33).

A la imagen del niño que señala un mapa con blancos y vacíos, colmado de la promesa de un espacio de aventuras, y a la imagen del Támesis como fuente de civilización, Conrad interpondrá la imagen del río como serpiente. La serpiente que mira a Marlow desde el mapa en un escaparate lo llevará por su poder de seducción y ensimismamiento a recorrer un tortuoso camino en el que es imposible deslindar y aislar los espacios europeos del Támesis y Bruselas del espacio africano de la cuenca del Congo. El camino al que la serpiente arrastra a Marlow es un laberinto cuyas paredes se erigen como resultado de un conocimiento pretendidamente impoluto, de un saber cartográfico inmaculado y de un discurso supuestamente inocente acerca de los espacios vacíos.

La serpiente en el mapa que Marlow ve en el escaparate viene a preanunciar la catástrofe. En el espacio africano los nativos sufrirán los embates sangrientos, voraces e irracionales, a manos de europeos que asumirán la violencia característica de la serpiente (Knox, 1950: 392). Su presencia viene entonces, sostenemos, a poner en tensión esa imagen del río como progreso al anunciar un espacio laberíntico donde el lenguaje deja de ser transparente y el impulso científico y cartográfico se tiñe de sangre. La serpiente/río en el mapa en *Heart of Darkness* primordialmente hace zozobrar las isotopías del *allá* del mapa en blanco, índice y emblema de la «geografía militante» (Conrad, 2011, p. 6), y del mapa radiante con los colores del arco iris, símbolo falaz de la ceguera ante la oscuridad de la rebatiña por África.

Al igual que los personajes en las novelas de aventuras y los romances imperiales que cuentan con el mapa como instrumento de orientación Marlow también regresará a Europa. No obstante, a diferencia de esos mapas, el mapa en *Heart of Darkness* dejará de ilustrar la pretendida relación transparente entre el espacio real y el ficcional.

Marlow relata que al entrar en la oficina de la Compañía, con sede en una ciudad a la que califica de «whited sepulchre» (Conrad, 1986, p. 35), ve un gran mapa colgando de una de las paredes, «Deal table in the middle, plain chairs all round the walls, on one end a large shining map, marked with all the colours of a rainbow» (Conrad, 1986, p. 36).

Ese mapa particionado ostenta los colores amarillo, azul, verde, naranja, púrpura y rojo: «There was a vast amount of red- good to see at any time, because one knows that some real work is done in there, a deuce of a lot of blue, a little green, smears of orange, and on the East Coast, a purple patch, to show where the jolly pioneers of progress drink the jolly lager-beer. I wasn't going into any of these. I was going into the yellow» (Conrad, 1986, p. 36).

La inclusión de este mapa, resultado de la Conferencia de Berlín (1884-1885), es en *Heart of Darkness* índice de una experiencia particular del espacio. Dice Andrea White que «[n]ot until Conrad will the effects of the travels on the travellers be recounted in the writing» (1993, p. 23). De los efectos del viaje en los nativos y en aquellos exploradores que como Stanley, y tantos otros como él, «faenaban» (Conrad, 2009, p.140) el espacio, y que Conrad decía, no sin ambigüedad, admirar, poco se sabía. Si bien los mapas otorgan seguridad y, en este caso particular, la seguridad vendría dada por las particiones prolíjas, claramente teñidas de color que apelan a un orden, este mapa con su espacio prolíjamente compartimentado e iluminado resultará ser engañoso.

En *Heart of Darkness* esta presencia enfrentada de mapas, el mapa vacío y el mapa-logo (Anderson, 2006, p. 244), nos muestra las líneas de fuga en las isotopías del *allá* de la literatura de viajes y de la novela de aventuras. Conrad pone en relación el mapa en blanco, «a place of darkness», y el mapa con los colores del arco iris y, al hacerlo, se apropiá de una imagen de África, la del «Dark Continent». Al pasarla por el tamiz de su experiencia personal, la del Congo en 1890, la de los poderes imperiales disputándose territorios ajenos, y todo lo que Conrad supo a su regreso (Brantlinger, 1988, p. 282), el escritor compone un espacio que entra en tensión con el mapa «marked with all the colours of a rainbow».

En este sentido, en *Heart of Darkness* el mapa, o los mapas, sólo se parecen superficialmente a los de los relatos de aventuras. Dirá Tzvetan Todorov (2012) que «[s]i hay aventura, no está allí donde uno creía encontrarla» (p. 234) puesto que «[e]l aventurero de Conrad —si todavía se quiere llamarlo así— transformó la dirección de su búsqueda» (p. 235). El inicio casi convencional de *Heart of*

Darkness (p. 233) prefiguraba promesas de aventuras: la historia del niño que sueña con los espacios en blanco del mapa y del adulto que decide explorar el más extenso de ellos y el más oscuro cuando acepta la tarea de llegar a uno de los agentes de una sociedad comercial que se consagra a la recolección de marfil. Sin embargo, ese inicio no mantiene sus promesas. Las isotopías del *allá* de la exploración y de la luz se desdibujan en líneas de fuga que agrietan, según Todorov, las leyes del suspense (p. 234).

El espacio africano que Conrad compone viene así a agrietar las isotopías del *allá* imperantes y a trazar líneas de fuga que, siguiendo a Brantlinger «permit[s] his later readers to imagine something other than an Africa carved up into dozens of European colonies, even if, for his own part, he had little notion of what that Africa might be» (1988, p. 28).

El saber que Marlow traerá consigo será el del borramiento del *cliché*, el de un espacio que no es el del mapa del saber cartográfico o el mapa de las novelas de aventuras al estilo de Stevenson o Rider Haggard. O si lo es, ese saber espacial hará otra clase de mapa. *Heart of Darkness* será un texto que hace mapa, que cartografía el espacio y que repone el cuerpo. Será la experiencia de un espacio que se deshace en senderos laberínticos que lo arrojan al mundo, un mundo en el que percibe y es percibido, un mundo en el que se percibe formando parte de lo percibido.

Estas líneas de fuga que el procedimiento conradiano traza intentan borrar el *cliché* y pintar la catástrofe al reponer el cuerpo en el espacio. Ese cuerpo es el de los nativos heridos y moribundos en la arboleda de la muerte (Conrad, 2021, p.72), «como en algún cuadro de una masacre o de una peste» (Conrad, 2021, p. 75):

Black shapes crouched, lay, sat between the trees leaning against the trunks, clinging to the earth, half coming out, half effaced within the dim light, in all the attitudes of pain, abandonment, and despair (...) and this was the place where some of the helpers had withdrawn to die.

They were dying slowly-it was very clear. They were not enemies, they were not criminals, they were nothing earthly now-nothing but black shadows of disease and starvation, lying confusedly in the greenish gloom. Brought from all the recesses of the coast in all the legality of time contracts, lost in uncongenial surroundings, fed on unfamiliar food, they sickened, became inefficient, and were then allowed to crawl away and rest. (Conrad, 1986, p. 44)

Por ese imperativo estético que es «hacer ver» (Conrad, 1946, p. 5) y la actitud escéptica hacia la posibilidad de realizar operaciones de distinción que se da en tandem con «la solidaridad respecto de todas las vidas» (Rancière, 2015, p. 41) el procedimiento conradiano opera para reponer cuerpos africanos sufrientes, el cuerpo lacerado de un nativo que había sido acusado de causar el incendio de un cobertizo lleno de lienzos, algodón estampado, cuentas y otros objetos:

A nigger was been beaten nearby. They said he had caused the fire in some way; be that as it may, he was screeching most horribly. I saw him, later, for several days, sitting in a bit of shade looking very sick and trying to recover himself: afterwards he arose and went out- and the wilderness without a sound took him into its bosom again. (Conrad, 1986, p. 53)

No será esta la última vez que Marlow nos hable de él. Después de dejar la habitación en la que colgaba el óleo con una mujer envuelta en drapeados, con los ojos vendados llevando una antorcha encendida, Marlow vuelve nuevamente al incidente del nativo castigado. En ese mundo de irrealidad en que los peregrinos blancos deambulaban de aquí para allá como «a lot of faithless pilgrims bewitched inside a rotten fence» (Conrad, 1986, p. 52), Marlow vuelve a reponer la presencia del cuerpo del africano. En el espacio tensionado en el cual coexisten esos recién llegados que como Marlow pertenecen a la «gang of virtue» (Conrad, 1986, p. 55), la presencia del nativo vendrá a introducir líneas de fuga. A partir de las tensiones desatadas en las isotopías del *allá* del progreso y la civilización, el procedimiento conradiano construye y compone la irrealidad del mundo de los blancos en ese espacio. Dice Marlow que aún las charlas conspirativas eran «as unreal as everything else - as the philanthropic pretence of the whole concern, as their talk, as their government, as their show of work». (Conrad, 1986, p. 54)

Y en ese mundo de irrealidad donde la palabra marfil sonaba el aire, donde «([a] taint of imbecile rapacity blew through it all, like a whiff from some corpse» (Conrad, 1986, p. 54), la presencia mutilada y doliente del africano se impone con insistencia e intensidad, casi a pesar de la narración. Después de salir de la habitación Marlow vuelve nuevamente al joven herido, «The hurt nigger moaned feebly somewhere near by, and then fetched a deep sigh that made me mend my pace away from there» (Conrad, 1986, p. 56).

En esa nueva modulación ficcional que opera el procedimiento conradiano el escritor compondrá un espacio en que los actos de los portadores de la luz y la civilización están en pie de igualdad con los actos supuestamente salvajes de los nativos. Dice Marlow a sus oyentes:

Well, if a lot of mysterious niggers armed with all kinds of fearful weapons suddenly took to travelling on the road between Deal and Gravesend, catching the yokels right and left to carry heavy loads for them, I fancy every farm and cottage thereabouts would get empty very soon. Only here the dwellings were gone, too. (Conrad, 1986, p. 56)

El patetismo de ese espacio africano vacío, de hogares abandonados a causa de la presencia aterradora de hombres blancos fuertemente armados, es enfatizado por la elección adjetival. Al señalar que las villas abandonadas se sucedían una tras otra, Marlow expresa que «[t]here's something pathetically childish in the ruins of grass walls» (Conrad, 1986, p. 48).

Para dar cuenta de esa experiencia patética y pueril Marlow debe recurrir a la intensidad desfamiliarizadora que resulta de la confrontación de espacios y actos abismados y en tensión. Estas líneas de fuga que deshacen las isotopías bien tramas del *allá* del hombre blanco civilizado y el espacio oscuro incidirán en la narración que Marlow realiza ante sus cuatro oyentes en el espacio de normas consuetudinarias y rituales de la comunidad marina en el *Nellie*.

Por medio de la imagen de la invasión que Marlow verbaliza el procedimiento conradiano opera la indistinción de espacios y actores. Esta composición que hace del espacio en *Heart of Darkness* comporta también una prefiguración de lo que Harley llama ética cartográfica (Harley, 2005, p. 243), es decir una cartografía en la que el diseño del mapa está cargado de consecuencias éticas potenciales. En este sentido, el mapa lleno de colores brillantes que cautiva a Marlow al entrar en la Compañía y el mapa del escaparate con un río como serpiente que lo hechiza, evocan también otros mapas. El espacio en *Heart of Darkness* desborda ese espacio del mapa refulgente de colores en tanto arma política y símbolo que evoca fuertes sentimientos de unidad nacional y poder y deviene hacia otras cartografías. Una de ellas es la del mapa siendo roído por los exploradores y aventureros en el ensayo «*Geography and Some Explorers*» (1924), royendo el espacio o, en su defecto, royendo el mapa, o, para el caso, el horror que conlleva el acto de roer el espacio cual si fuera carne humana pegada a un hueso.

Por medio de su método, Conrad será, según Rancière, el primero en otorgar un estatuto teórico a lo que denomina una «indistinción tendencial entre la acción y su preparación» (2015, p. 38). Lo que posibilitó esta identidad entre lo real y el sueño (Rancière, 2015, p. 40), entre el centro y la periferia (Rancière, 2015, p. 38), entre «encadenamiento de acciones necesario o verosímil» y lo que rodea a la historia, fue la transformación de las propiedades del tejido ficcional nuevo en los elementos de una filosofía de la vida. Dirá Rancière: «esta igualdad de las frases, que teje la tela uniforme de las percepciones y de las acciones, de los pensamientos y de las aventuras, se transformó ella misma: devino la creencia filosófica en la vanidad de los pensamientos que creen elaborar libremente sus fines y de las acciones que creen seguir la línea recta de su realización» (2015, pp. 38-39).

Esa noción que une íntimamente una ética y una estética es, según Rancière, clave en el pensamiento y la obra conradiana.

Things Fall Apart

En 1958, dos años antes de la independencia de Nigeria, Chinua Achebe irrumpió en la escena literaria y política con una obra que el crítico keniata Simon Gikandi ha denominado «un despertar» (Gikandi en Urschel, 2008) y «un momento inaugural de la literatura africana moderna» (Gikandi, 1995, p.1). Achebe no sólo desafió la historia única sobre África impuesta desde Europa, sino que también se

enfrentó a la manera en que se entendía la novela. Logró conjugar la oralidad y el estilo literario de los clásicos occidentales más «ortodoxos» y fue el primero en experimentar con la «africanización» de las lenguas coloniales. Dice Gikandi:

Furthermore, I want to insist that Achebe was possibly the first African writer to be self-conscious about his role as an African writer, to confront the linguistic and historical problems of African writing in a colonial situation and to situate writing within a larger body of regional and global knowledge about Africa. (Gikandi, 2002, pp. 5-6)

En *Things Fall Apart* seguimos al personaje principal Okonkwo en sus relaciones con la sociedad Igbo y participamos de sus ambiciones y tribulaciones hasta el final cuando desafía la intrusión colonial al matar a uno de los lacayos africanos del hombre blanco y luego se suicida. El héroe caído ha comprendido que los miembros de la tribu a la que pertenece no ofrecerán resistencia al invasor extranjero.

Que el imperialismo importa una profunda alienación lingüística es un dato incuestionable (Ashcroft et al., 1998, p. 185). Así lo demuestra Achebe, quien ha tenido que transformar su lengua, utilizarla de forma diferente en un nuevo contexto para que pudiera «llevar la carga» de su experiencia. Si bien el escritor trabajaba en su país y no sufrió un desplazamiento geográfico, tuvo que superar el vacío impuesto como resultado del desplazamiento lingüístico de la lengua precolonial por el inglés.

En «The African Writer and the English Language» (1975) Achebe se refiere a las dificultades para definir la literatura africana. Allí cita al escritor norteamericano James Baldwin sobre la elección y la manipulación de la lengua al definir las literaturas nacionales y culturales, así como su repercusión entre los autores marginados:

My quarrel with the English language has been that the language reflected none of my experience. But now I began to see the matter another way [...] Perhaps the language was not my own because I had never attempted to use it, had only learned to imitate it. If this were so, then it might be made to bear the burden of my experience if I could find the stamina to challenge it, and me, to such a test. (Achebe, 1975, p. 103)

Como bien señala Marta Sofía López Rodríguez en el «Prólogo» a la versión en español de *Things Fall Apart*, el autor utiliza la lengua inglesa de una manera creativa para incluir, «lo más genuino de la tradición oral igbo» (López Rodríguez, 2010, p. 8), es decir, «toda una visión del mundo encapsulada en rituales, proverbios, normas de cortesía, festejos, historias fundacionales, cuentos y canciones» (López Rodríguez, 2010, p. 8).

El espacio es, antes que nada, parte fundamental de la estructura narrativa, elemento dinámico y significante que se halla en estrecha relación con los demás componentes del texto. Según Bajtín (1989) en «Las formas del tiempo y del

cronotopo en la novela. Ensayos de poética histórica», el espacio debe ser considerado «no como un fondo inmóvil, como algo dado de una vez y para siempre, sino como una totalidad en el proceso de generación, como un acontecimiento» (Bajtín, 1989, p. 222). El espacio no implica ausencia de tiempo; por el contrario, solo a través del espacio logra el tiempo convertirse en entidad visible y palpable. Así, tiempo y espacio son inseparables y el espacio funciona como un agente activo en la producción de la narración: «todo aquello que aparecía como una constante, como una premisa inmóvil del movimiento argumental, precisamente se vuelve portador básico del movimiento, su iniciador, gracias a lo cual se modifica radicalmente el argumento mismo de la novela» (Bajtín, 1989, p. 222).

Queremos mostrar entonces la manera en que el carácter cronotópico de la visión del espacio en *Things Fall Apart* se manifiesta desde el comienzo de la novela; queremos, en síntesis, poner de manifiesto cómo «la imaginación creadora se somete a la necesidad de la región dada, a la férrea lógica de su existencia histórica y geográfica» (Bajtín, 1989, p. 229). En este caso, queremos referirnos al modo en que se plasman las tensiones entre nociones occidentales y africanas de tiempo y espacio.

En lo atinente al tiempo, estas se expresan usualmente en términos inherentemente comunitarios como, por ejemplo, los *egwugwu* (ancianos de la aldea que supuestamente están poseídos por los espíritus ancestrales del clan) o los días de mercado. Ambos, se prestan poco a la manipulación de los individuos; no obstante, en la época de ambivalencia originada por la llegada del hombre blanco Enoch, el hijo del sacerdote de la serpiente, convertido al cristianismo, desencadenó el gran conflicto entre la iglesia y el clan en Umuofia. Todo ocurrió durante la ceremonia anual que se celebraba en honor de la deidad de la tierra. En esas ocasiones, los antepasados del clan que habían sido encomendados a la Madre Tierra al morir, afloraban de nuevo como *egwugwu* en público a través de pequeños hormigueros: «One of the greatest crimes a man could commit was to unmask an *egwugwu* in public, or to say or do anything which might reduce its immortal prestige in the eyes of the uninitiated. And this was what Enoch did» (Achebe, 1971, p. 164).

Harry Olufunwa (2005) acertadamente observa que la presencia simultánea de conceptos de tiempo que son a menudo contradictorios resulta en una fluctuación temporal, una ambivalencia que se manifiesta de modos diversos, más ostensiblemente como conflicto cultural, y la consiguiente dificultad de determinar lo que es adecuado en una sociedad excepcionalmente dinámica. Acerca de esta dualidad en la percepción presente en *Things Fall Apart*, Olufunwa remarca: «Achebe's fiction demonstrates an awareness of human lifespans as measured in African age groups as well as European calendar years, and physical space as

perceived in Western notions of extent and expansiveness, as compared to African notions of rootedness and depth» (Olufunwa, 2005, p. 53).

Esta ambivalencia espacial y temporal con la que Achebe caracteriza a Umuofia y las comunidades cercanas durante los años en que arribaron y se establecieron los colonizadores británicos y los misioneros cristianos se vuelve palmaria, por ejemplo, en el desacuerdo entre Okonkwo y su amigo Obierika. Ambos discrepan sobre la necesidad de obedecer al oráculo cuando éste ordenó la muerte de Ikemefuna, el niño, originario del clan Mbaino, que había residido con Okonkwo y a quien éste quería como un hijo:

“You know very well, Okonkwo, that I am not afraid of blood; and if anyone tells you that I am, he is telling a lie. And let me tell you one thing, my friend. If I were you, I would have stayed at home. What you have done will not please the Earth. It is the kind of action or which the goddess wipes out whole families.”

“The Earth cannot punish me for obeying her messenger,” Okonkwo said. “A child's fingers are not scalded by a piece of hot yam which its mother puts into its palm.”

“That is true,” Obierika agreed. “But if the Oracle said that my son should be killed I would neither dispute it nor be the one to do it.” (Achebe, 1971, p. 58)

Obierika es quien con pleno y cabal discernimiento del estado de cosas en Umuofia explica a Okonkwo la manera en que los blancos y su tribunal resolvieron un litigio por la tierra, desconociendo los derechos y modos ancestrales. Dice Obierika:

“It is already too late,” said Obierika sadly. “Our own men and our sons have joined the ranks of the stranger. They have joined his religion and they help to uphold his government. If we should try to drive out the white men in Umuofia we should find it easy. There are only two of them. But what of our own people who are following their way and have been given power?

[...]

How do you think we can fight when our own brothers have turned against us? The white man is very clever. He came quietly and peaceably with his religion. We were amused at his foolishness and allowed him to stay. Now he has won our brothers, and our clan can no longer act like one. He has put a knife on the things that held us together and we have fallen apart.”

(Achebe, 1971, p. 155)

En *Things Fall Apart* el carácter crontópico del espacio en tanto umbral se evidencia en, por ejemplo, el *obi*, las dependencias y tierras del jefe de una familia, el *ilo*, el campo de la aldea, donde la gente se reúne para celebrar competiciones deportivas, debates, etcétera, el *nkwo*, el mercado y el *Evil Forest*, bosque maligno. El *obi* es el lugar donde los efectos catastróficos de la intrusión colonial

se manifiestan de modo palmario. Como un intruso insolente el colonizador anula al jefe de la familia y del *obi* cuando suplanta sus valores por normas foráneas. *Ilo* y *nkwo*, como el *obi*, representan espacios que son simbólicos de nociones de auto-percepción culturalmente definidas pero se diferencian de éste por sus dimensiones colectivas. Al respecto, Elizabeth Isichei, citada por Harry Olufunwa, precisa que el *nkwo*, el tradicional mercado Igbo es «an institution which marries the dimensions of space and time» y, con esta afirmación, pone de relieve su estatus de umbral que delimita los lindes de categorías temporales y espaciales nativas. (Olufunwa, 2005, p. 59)

El destino de Okonkwo se traza entre los polos representados por *ilo* y *nkwo*. Acerca de esta interrelación entre el destino del héroe y el espacio, Olufunwa observa: «His triumph over Amalinze the Cat which sets off his ascent to greatness occurs on the village *ilo*; it is in the *nkwo* that he finds that he has acted alone in beheading the messenger» (Olufunwa, 2005, p. 59).

En lo que respecta al bosque maligno, la continuidad de su existencia garantiza la integridad de las creencias que la legitiman en tanto la ocupación que llevan a cabo los misioneros cristianos le asesta un golpe letal al socavar los fundamentos de dicha creencia (Olufunwa, 2005, pp. 60-61).

El extranjero y el invasor «[h]a cortado las cosas que nos mantenían unidos y nos hemos desmoronado», dice Obierika, y mientras tanto aquellos que han sobrevivido a los embates, atropellos y crueidades del blanco «even now they have not found the mouth with which to tell of their suffering» (Achebe, 1971, p. 156).

El uso y apropiación del inglés se vuelve patente en esta torsión que Achebe introduce en la lengua prestada, para que soporte el peso de su experiencia: «they have not found the mouth with which to tell of their suffering». Quizás sea Achebe quien haya «found the mouth» para contar el sufrimiento y las vicisitudes de un pueblo africano en los primeros años de la colonización.

Suya es la boca y las palabras en un inglés apropiado que ponen a resonar espacios con espacios, tiempos y tiempos, el suyo propio y el del comisario del distrito y su aporte a los valores de la civilización occidental y cristiana con su libro *The Pacification of the Primitive Tribes of the Lower Niger*.

The Rings of Saturn

En *The Rings of Saturn*, novela mezcla de libro de viajes, memoria y ficción, nos encontramos con un viaje ficcional que elucida el imaginario imperial y colonial desde la perspectiva de las ruinas que la modernidad ha originado.

Sebald viaja hacia el corazón mismo del imaginario imperial de Occidente, la costa de Gran Bretaña, más precisamente el condado de Suffolk al este de Inglaterra, para «elaborar una topografía entera de encuentro y de combates entre historia natural e historia humana» (Rancière, 2019, p. 112). Acerca de la

naturaleza de ese desplazamiento del narrador Rancière observa que «[e]n toda su extensión, ese viaje al país de las construcciones devoradas por la campaña o el mar es también una arqueología de las empresas guerreras» (Rancière, 2019, pp. 112-113).

En esos diez episodios que constituyen el viaje del profesor por la costa inglesa, a partir de cada punto de la costa, de cada encuentro o lectura, real o imaginaria, el círculo de ese consumirse parece agrandarse (Rancière, 2019 p. 113) y da, de resultas, una composición que es «un reportaje poético sobre un territorio y sobre la historia que en él se encuentra condensada» (Rancière, 2019 p. 105).

En esa composición en la que «[e]l tiempo de la ficción ya no está estructurado por el encadenamiento de las causas y los efectos» (Rancière, 2019 p. 106), en la que «la narración multiplica las digresiones» y «se congela en la precisión fascinada de los detalles sin significación o se disipa en una fantasía que atraviesa sin reglas los espacios y los tiempos» (p. 106) encuentran también su lugar el polaco-inglés Joseph Conrad y el irlandés Roger Casement. En esa topografía de la ficción (p. 106), en esos paisajes de papel, que es *The Rings of Saturn* nos hallamos arrojados junto al narrador en el Sailors' Reading Room en Southwold y con él observamos una historia fotográfica de la Primera Guerra Mundial. Esas fotografías, supuestamente publicadas por el *Daily Express* en 1933 «en memoria a la desgracia pasada, o bien como advertencia de lo que se cernía» (Sebald, 2008, p. 68) documentan con «imágenes de destrucción, de mutilación, de profanación, de hambre, de fuego, de frío glacial» (Sebald, 2008, p. 68) la carnicería de la Primera Guerra Mundial.

Ese trabajo de la ficción (Rancière, 2019, p. 111), ese viaje de la ficción, es la construcción de un tejido apropiado (Rancière, 2019, p. 110) capaz de «construir sobre las ruinas enterradas de una voluntad de destrucción», «una memoria que inserte en una topografía justa» el combate «entre la historia de la naturaleza y la historia de lo que las “células nerviosas” le han agregado: las construcciones que han destruido o transformado la naturaleza para ser utilizada como sede de residencia, industria y placer humanos, pero también de aquellas construcciones que han sido espacialmente concebidas para la destrucción de otros seres humanos» (Rancière, 2019, p. 111). A partir de un periódico leído en la tarde de ese mismo día en el Crown Hotel en Southwold ese viaje ficcional/memorial, por medio de una multiplicación de digresiones y «una serie de desvíos que hacen sistema» (Rancière, 2019, p. 106), inserta, en esa topografía justa, las atrocidades y masacres cometidas por los ustachas croatas en los Balcanes en los campos de Jasenovac, Prijedor, Stara Gradiška y Banja Luka.

Esa ficción que se desarrolla «no como encadenamiento de tiempos, sino como relación entre espacios» (Rancière, 2019, p. 116) convoca en ese «territorio de coexistencia» (p. 116) a un joven jurista vienes que había servido como oficial

del servicio de información del grupo E del ejército y que a la sazón llegaría a convertirse en Secretario General de las Naciones Unidas (Sebald no menciona su nombre pero los datos que da permiten identificarlo como Kurt Waldheim). En otro desvío que sigue urdiendo una ficción capaz de enlazar «territorios de coexistencia», una ficción que revela en la ligazón horizontal de un lugar y un tiempo a otro lugar y a otro tiempo (p. 115), una ficción capaz de relacionar «el testimonio documental sobre lo que ese lugar presenta con una multitud de formas de escritura» (p. 115), el narrador introduce a Roger, Casement, Conrad, Polonia, el Congo, la Compañía del Amazonas, Irlanda, la causa nacionalista, la traición y las acusaciones de homosexualidad. Es esta «otra cartografía del tiempo» (p. 119), y esta otra cartografía del espacio, que en modulaciones diversas e igualitarias contradice la obra de dominación y explotación que corporizaba, por ejemplo, el mapa en blanco admirado por el niño Konrad Korzeniowski y por Marlow en *Heart of Darkness*. Ese trabajo que busca «otra cartografía del tiempo distinta de la sucesión gobernada por el encadenamiento de causas y efectos» (p. 119) y otra cartografía del espacio que teje un «territorio de coexistencia» (p. 116) involucra «una movilización particular del saber» (p. 121) y, como apunta Rancière, «otro uso del saber, que no produce sólo un nuevo tipo de ficción sino otro tipo de sentido común, un sentido común que relaciona sin subordinar ni destruir» (p. 122).

CONCLUSIONES

En un movimiento de lectura que no hemos querido rectilíneo avanzamos por los senderos sinuosos que rodean y se adentran en el espacio africano y, por implicancia, europeo que Conrad compone en *Heart of Darkness*, que Achebe concibe en *Things Fall Apart* y que Sebald recupera y resignifica en *The Rings of Saturn*.

Cuando Rancière en «Lo inimaginable» (2019) desarma la idea falsa de que la mimesis «reproduce situaciones o acontecimientos reales transponiéndolos» (p. 95) habla de una imaginación «verdadera» que se opone a la «verosimilitud inventada» (p. 96) y de «una virtud específica», la simpatía, que posibilitará encontrar «las palabras adecuadas para contar esa historia».

A modo de conclusión, en las tres obras analizadas, *Heart of Darkness*, *Things Fall Apart* y *The Rings of Saturn*, el poder imaginativo de Conrad, Achebe y Sebald ha operado modulaciones ficcionales singulares que resultan en nuevas distribuciones de lo sensible, distribuciones más igualitarias del espacio y de aquellos que lo habitan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achebe, Chinua (1971). *Things Fall Apart*. England: Heinemann.
- Achebe (1975). The African Writer and the English Language. *Morning Yet on Creation Day*. New York: Anchor Press, 91-103.
- Achebe, Chinua (2012). *Todo se desmorona*. José Manuel Álvarez Florez (Trad.). Debolsillo: Colombia.
- Anderson, Benedict (2006). *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Eduardo L. Suárez (Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ashcroft, Bill, Gareth Griffiths y Helen Tiffin (1998). El imperio contraescribe: introducción a la teoría y la práctica del postcolonialismo. María José Vega y Neus Carbonell, *La literatura comparada: principios y métodos*. Madrid: Gredos, 179-187.
- Bajtín, Mijaíl (1989). Las formas del tiempo y del cronotopo en la novela. Ensayos sobre poética histórica. *Teoría y estética de la novela*, Helena S. Kriúkova & Vicente Cazcarra (Trads.). Madrid: Taurus, 207-409.
- Brantlinger, Patrick (1988). *Rule of Darkness: British Literature and Imperialism 1830-1914*. Ithaca: Cornell University Press.
- Conrad, Joseph (1946). Author's Note. *The Nigger of the Narcissus. Typhoon. The Shadow-Line*. London: J. M. Dent & Sons, 3-6.
- Conrad, Joseph (1986). *Heart of Darkness*. England: Penguin Books.
- Conrad, Joseph (2009). *Joseph Conrad. Fuera de la literatura*. Miguel Martínez-Lage & Catalina Martínez Muñoz (Trads.). Madrid: Siruela.
- Conrad, Joseph (2011). Geography and Some Explorers. John Stape & Harold Stevens, *Last Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conrad, Joseph (2021). *Corazón de las tinieblas*. Jorge Fondebrider (Trad.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Cosgrove, Denis (Ed.) (1999). *Mappings*. London: Reaktion Books.
- Deleuze, Gilles (2005). *Francis Bacon. Lógica de la sensación*. Isidro Herrera (Trad.). Madrid: Arena Libros.
- Deleuze, Gilles (2007). La pintura y la lógica del diagrama. *Pintura, el concepto de diagrama*. Parte 1. Equipo Editorial Cactus (Trads.) Buenos Aires: Cactus, 19-170.
- Foucault, Michel (1980). Questions on Geography. Colin Gordon (Ed.), *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. Colin Gordon (Trad.). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, Michel (1986). Of Other Spaces. *Diacritics*, 16: 1. Spring. Johns Hopkins University Press, 22-27.

- Gikandi, Simon (2002). *Reading Chinua Achebe: Language & Ideology in Fiction*. Oxford: James Currey Lt.; Portsmouth: Heinemann; Nairobi: East African Educational Publishers.
- Harley, John B. y Paul Laxton (2005). *La nueva naturaleza de los mapas. Ensayos sobre la historia de la cartografía*. Leticia García Cortés, Juan Carlos Rodríguez (Trads.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Knox, Bernard M. W. (1950). The Serpent and the Flame: The Imagery of the Second Book of the *Aeneid*. *The American Journal of Philology*, Vol. 71, N.º 4, 379-400.
- López Rodríguez, M. S. (2010). Prólogo. Chinua Achebe, *Todo se desmorona*. José Manuel Álvarez (Trad.). Barcelona: Random House Mondadori, 7-14.
- Olufunwa, Harry (2005). Achebe's Spatial Temporalities: Literary Chronotopes in *Things Fall Apart* and *Arrow of God*, *Critical Survey*, 17(3), 49-65.
<http://www.jstor.org/stable/4155612>
- Rancière, Jacques (2009). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Cristóbal Durán et al. (Trads.) Chile: LOM Ediciones.
- Rancière, Jacques (2015). Prólogo. *El hilo perdido. Ensayos sobre la ficción moderna*. María del Carmen Rodríguez (Trad.). Buenos Aires: Manantial, 9-14.
- Rancière, Jacques (2019) Lo inimaginable. *Los bordes de la ficción*. Mónica Herrero (Trad.). Buenos Aires: Edhasa, 93-104.
- Rancière, Jacques (2019). Paisajes de papel. *Los bordes de la ficción*. Mónica Herrero (Trad.). Buenos Aires: Edhasa, 105-123.
- Sebald, W. G. (1999). *The Rings of Saturn*. Michael Hulse (Trad.). New York: New Directions Book.
- Sebald, W. G. (2008). *Los anillos de Saturno. Una peregrinación inglesa*. Carmen Gómez García y Georg Pichter (Trads.). Barcelona: Anagrama.
- Tally, Robert T. (2013). *Spatiality*. Oxon: Routledge.
- Todorov, Tzvetan (2012). El corazón de las tinieblas. *Los géneros del discurso*. Víctor Goldstein (Trad.). Buenos Aires: Walhuter Editores, 233-48.
- Urschel, Donna (December 2008). Achebe's Impact. Author Gave Africa its "First Authentic Voice". *Library of Congress Information Bulletin*, Vol. 67, No. 12. <https://www.loc.gov/loc/lcib/0812/achebe.html>
- White, Andrea (1993). *Joseph Conrad and the Adventure Tradition: Constructing and Deconstructing the Imperial Subject*. Cambridge: Cambridge University Press.

La locura y sus paradojas: una lectura comparativa de *7 Cuentos Morales* (2018) y el *Elogio de la locura* (1851)

Madness and its paradoxes: a comparative reading of *Moral Tales* (2018) and the
The Praise of Folly (1851)

Lic. Jesús Gomes
jesusfgp1999@gmail.com

RESUMEN

El presente texto revisa los *7 Cuentos Morales* de John Maxwell Coetzee y el *Elogio de la Locura* de Erasmo de Róterdam, con el fin de comprobar posibles similitudes y diálogo conceptual en el discurso global, estructura, tono y recursos presentes en ambas obras. Se presenta una lectura donde el Nobel sudafricano aparece como posible epílogo contemporáneo del pensamiento erasmiano.

Palabras clave: John Maxwell Coetzee; Erasmo de Róterdam; discurso; estructura; tono; recursos; pensamiento erasmiano

ABSTRACT

The present text reviews John Maxwell Coetzee's *Moral Tales* and Erasmus of Rotterdam's *The Praise of Folly*, in order to verify possible similarities and conceptual dialogue in the global discourse, structure, tone and resources present in both works. It is presented a reading where the South African Nobel laureate appears as a possible contemporary epilogue of Erasmian thought.

Keywords: John Maxwell Coetzee; Erasmus of Rotterdam; discourse; structure; tone; resources; Erasmian thought

I

El entendimiento general de ciertas palabras suele ser tajantemente unívoco: *ladrón*, *prostituta*, *doctor*, y ciertos adjetivos finalizados en *-ista*, por ejemplo. Este pacto colectivo suele constreñir también a la palabra *locura* y sus derivados: el loco es un individuo cuya razón opera de manera defectuosa.

Por ello, la locura siempre ha sido vista como algo excepcional, una anormalidad, eso al menos hasta el siglo XV. Dicha centuria marca el nacimiento de un autor que conseguiría voltear el caleidoscopio y ver «patterns pretty as can be» (Cortázar, 2013, p. 174) desde el lado vidrioso del orificio. Este no fue otro que Erasmo Desiderio de Róterdam, precursor del posteriormente llamado «erasmismo», tal como señala Sevilla Godínez (2017):

[E]l Elogio de la Locura constituye una versión sintética de algunos aspectos del pensamiento de Erasmo; tal como él mismo refiere (2013: 184): “En la *Moría* expresé las mismas ideas que en el *Enchiridion*, pero en broma” (...) De tal manera, en la *Moría*, obra que tiene tantos títulos posibles como las caras que manifiesta la locura, se encuentra un esbozo de espiritualidad crítica y varios indicios de pensamiento sobre la vacuidad que sustentan e impulsan el pensamiento filosófico de Erasmo; ambos elementos están matizados en una visión dual de la locura, que al mismo tiempo posee la cualidad del cinismo y está dotada de una sutil esencia sublime (p. 55).

Ahora bien, la univocidad de estas palabras no es una característica natural e inherente a ellas, el carácter marcadamente positivo o negativo de estas acepciones es un convenio, que puede resultar bastante arbitrario y perjudicial, según el prisma con que se mire. Al respecto, continúa señalando Sevilla Godínez (2017):

Erasmo no alude a la locura que es propia de un estado mental trastornado o que viene acompañada de una alteración psíquica grave, a lo cual le convendría más la expresión latina *insania*, la cual se asocia a falta de cordura e incapacidad fisiológica para lograrla; por el contrario, la locura en la que se centra Erasmo está vinculada a la insensatez. (p. 51)

El peso del *Elogio* no recae netamente en lo que se dice, y tampoco en la veracidad o falsedad de sus juicios, sino en el método que se utilizó para construirlo, el propio carácter de duda y autocritica que imperaba en su labor docente e investigativa. Es evidente que la locura no solo le habla al lector, sino que se encarga de poner en duda ese carácter único que antes mencionábamos; sin embargo, el objeto aquí no es negar lo establecido, tampoco construir una utopía anárquico-maniaca, lo que se propusieron Erasmo y su pintoresca compañera narratológica fue establecer una suerte de estudio ontológico de la locura, a través del cual hacer reflexionar a las figuras del poder cortesano y eclesiástico. Así, la pregunta no es si ser loco es bueno o malo, la pregunta es, ¿qué es ser loco/qué es la locura?

Para responder esta intrincada cuestión, Desiderio expone: «las mayores niñerías son el ajente que mayor fuerza tiene sobre esa bestia enorme y poderosa llamada Pueblo» (Róterdam, 1851, p. 88); una por una va desglosando las prácticas realizadas en distintos ámbitos sociales y epistémicos que fueron (y algunas aún son) entendidas como racionales, solo para demostrar que en el fondo, si se contraponen a la naturaleza elemental humana, son aún más descabelladas que aquellas mal llamadas *locuras*. Incluso así, continúa señalando Erasmo, puede que aún resulte confuso hablar de un cuerdo que es más loco que el propio loco, por tanto, nos remitiremos a la dicotomía establecida por el clérigo sardón:

Hay pues dos clases de locura: una que las furias vengadoras arrojan desde los infiernos con sus culebras para que arda en vosotros el mortífero furor de los combates, la sed insaciable del oro y de los amores nefandos que estragan la naturaleza; para inspiraros el parricidio, el incesto, el sacrilegio ó bien otras atrocidades de esta especie. Hay otra clase de locura que nace de mí y que es un bien muy apreciable: es un delirio feliz que separa vuestras almas de las negras inquietudes y las embriaga con los encantos del deleyte. (Róterdam, 1851, p. 88)

Ya que Erasmo solo escribió que la locura provenía de sí misma, y que llamarla «locura loca» no resulta halagüeño, nos tomaremos la libertad de rotularla «locura erásmica».⁶ Si seguimos el sentido de este argumento ocurren dos cambios importantes, el primero es que la cordura no es el valor primordial. Y el segundo es que esa supuesta cordura es solo una forma violenta de locura, que, al haber adquirido carácter dominante, invisibiliza la naturaleza de sus prácticas y las convierte en norma. Como señala Jaime Palacio (2004), el objeto de esta división no es subvertir el orden, sino más bien hacer que se adquiera conciencia sobre este:

[S]e puede afirmar que en *Elogio* y en sus argumentaciones, hay una invitación a los lectores a que reflexionen sobre su condición. Especialmente en el caso de aquellos más criticados por Erasmo, a quienes él tácitamente planteaba que revisaran su conducta y buscaran realizar su verdadera misión según el alto cargo que tenían. En otras palabras, el mensaje de Erasmo a los teólogos, filósofos, religiosos, autoridades eclesiásticas y académicas e intelectuales era una invitación a regresar al sentido original de sus vocaciones. (p. 12)

El escenario de corrupción y libertinaje que sería enfrentado por las 99 tesis de Lutero fue diagnosticado también por el agudo neerlandés, que realizó un parte médico y preparó un itinerario de rehabilitación. Este itinerario es bastante curioso, pero sumamente efectivo, ya que solo rehabilitaba a aquellos que fueran capaces de sopesar sus golpes. Anteriormente se mencionó un método de construcción textual, el cual básicamente consiste en el uso de burla, que, mezclada con una ironía sutil, provocaría al lector epidérmico, jugando con los procesos de identificación. Eclesiásticos, mercantes, o incluso entusiastas de la filosofía estoica podían leer unas cuantas páginas, encontrar alguna conducta o juicio que generara escozor, y luego cerrar el libro. Esto, dirían algunos, destruye gran parte del valor que puede tener el texto, pero es todo lo contrario. Ni Erasmo ni la hija de Plutón necesitan lectores epidérmicos, estos, la más de veces, serían locos fúricos. El lector objetivo del *Elogio*, eran (y son) aquellos individuos capaces de

⁶ La misma que Sevilla Godínez llama, por ejemplo, «insensatez».

leer, verse manchados por la aguda crítica, y que, en lugar de rabiar, pasasen a reflexionar sobre las conductas maltrechas, como señala Sevilla Godínez (2017):

La ironía se manifiesta en el hecho de que la criticidad que es criticada es, precisamente, la herramienta utilizada. Tal es una de las principales fortalezas de *Stultitiae Laus*: mantiene una lógica de doble mensaje, en la que la crítica que se realiza al ejercicio racional es, al mismo tiempo, una invitación a ese tipo de labor; el juicio de la erudición, adjudicándole la categoría de locura, transmite el mensaje de que es justo tal locura la que debe preferirse a la que evidencian los que se dedican al placer y la diversión, que son la mayoría. (p. 60)

El mecanismo irónico permite a Erasmo no solo señalar la insensatez que subyace en lo que entenderíamos como locura. Se critican los modos en que se construye y significa un modo de razonar (piénsese la locura fúrica), y se invita a construir otro distinto (locura erásmica). De esta forma, el mal fúrico estaría ligado a la separación del hombre respecto a su naturaleza primordial, pero no desde una perspectiva maniquea del buen salvaje, no hay que pedalear hacia atrás buscando repintar Altamira. El proceder de Erasmo no debe ser entendido como una búsqueda primitivista.

II

El erasmismo fue, y aún es, un referente filosófico-reflexivo fecundo, especialmente a la hora de analizar fenómenos cuya logicidad es aparentemente inescrutable. Este, como método analítico o corriente filosófica no ha perdido relevancia, sino que se ha afinado, consiguiendo adaptarse a las problemáticas y procedimientos estéticos de cada época. Nuestro siglo XXI tampoco se libró del eco agudo y en ocasiones burlón del roterdamés. El incómodo proceder de los bondadosos locos se mantiene vivo en múltiples manifestaciones artísticas, siendo la narrativa uno de sus mayores asideros.

La posible relación entre Erasmo y Coetzee va más allá de un ejercicio crítico terciario. Existe un puente directo, puesto que el autor sudafricano escribió *The Praise of the Folly* en 1992, donde analiza el texto a la luz de dos posturas más cercanas a nuestro tiempo, específicamente los señalamientos de Michel Foucault y Jacques Lacan alrededor de la locura (Coetzee, 1992, p. 2). El texto asienta un interés epistemológico en lo que refiere al pensamiento de Erasmo, pero es posible incluso argüir, como ya se mencionó, posibles conexiones con los postulados del *Elogio* en la propia labor literaria. Esto se hace especialmente sugestivo al comprobar que, a pesar de que gran parte fue publicada en el siglo XX, la obra del Nobel sudafricano toma un cariz más marcadamente erasmista en el pasado reciente.

Con el fin de comprobar y arbitrar esta hipótesis nos enfocaremos en la revisión parcial de los *7 Cuentos Morales* (2018), buscando la constatación de caracteres comunes por medio de un análisis comparativo-textual.

III

Si los escritos de Erasmo, con especial énfasis en el *Elogio* (1851), instan a la reflexión al mostrar las paradojas de vida y sociedad desde la ironía, Coetzee ejecuta dicha reflexividad por medio de descripciones sobrias y el uso de palabras precisas. Esta característica, que genera una narrativa «filosófica» de acuerdo con Leist y Singer (2010), otorga una demarcación o neutralidad específica a lo narrado, generando un proceso de dubitación lectora al interactuar con ellas:

Llamar los textos de Coetzee inusualmente reflexivos (...) refiere a la manera en que los textos rechazan las reacciones de valor más convencionales. En su lugar, mueven al lector a un nivel de experiencias humanas elementales mientras despojan el usual armamento de respuesta a estas experiencias.⁷ (p. 7)

Es posible un primer punto de coincidencia entre los textos a partir de los recursos y objetos que utilizan. Estéticamente, Coetzee se suma al rechazo de los valores normales o convencionales de la norma razonada, y lo que es aún más notorio, se les destruye, abriendo paso hacia lo esencialmente humano. Al mismo tiempo, los críticos señalan que el estilo de precisión filosófica generaría desconcierto sobre los lectores «no preparados» o, por qué no, epidérmicos (Leist y Singer, 2010, p. 7).⁸

Al mismo tiempo, estos añaden que dichas características son consecuencia de una tendencia «paradójica de buscar verdades». Es decir, surgen como el medio para un fin y no como un regodeo netamente estético o autoreferencial. El carácter contradictorio de dicha búsqueda es algo que también señaló Coetzee (1992) en su revisión, al afirmar que la deconstrucción objetiva de comportamientos, sumada a la ironía, acarrearían la inserción de la Moría dentro del propio esquema que desestabilizaría:

La ironía es compleja. Pero decir esto es precisamente traicionar a Moría. Atribuirle la ironía, llamarla o *eiron*, la disimuladora, es volver a ponerla en

⁷ Texto original: «Calling Coetzee's texts unusually reflective (...) refers to the way in which the texts reject most conventional value reactions. Instead, they move the reader to a level of elementary human experiences while taking away the usual armament of responses to these experiences» (Leist y Singer, 2010, p. 7).

⁸ «El típico estilo de literalidad de Coetzee arroja al lector desprevenido hacia una incómoda sensación de haber recibido pistas sobre significados importantes, pero es incapaz de descifrarlos» (Leist y Singer, 2010, p. 7).

la posición del sujeto que se supone que sabe, la posición que (tontamente) dice no ocupar (p. 12).⁹

La tensión que surge al posicionarse en el saber genera un conflicto con las locuras, puesto que estas serían categorías subversivas e irónicas. De esta forma, se establece un antecedente interesante para la revisión de Coetzee como posible epílogo erasmista. Así pues, al revisar sucintamente las características narrativas del autor, se constata un primer eco al uso literario y/o alegórico de la escritura como mecanismo de desestabilización discursiva.

IV

7 *Cuentos Morales* narra la vida de Elizabeth Costello (personaje desarrollado en distintas obras del autor). En *Una historia* acudimos a la construcción de un antiguo tema de interés para la Locura, el matrimonio como institución y el lugar de la mujer frente al hombre en la sociedad; argumentaba Erasmo al respecto:

¿Decidme en gracia ahora que hombre querria someterse al yugo matrimonial si llegase á tener la prudencia de reflexionar sobre los inconvenientes de tal estado? ¿Qué mujer consentiría en satisfacer la lubrieguez del hombre si pensase con pulso en los dolores del parto, en las penalidades y esmero que requiere el criar á un niño? si pues debéis la vida al matrimonio y el matrimonio á la inconsideración. (p. 50)

Como señala Coetzee (2018), las mujeres son para Erasmo las hijas directas de la locura, con todos los beneficios que esto implica. En lo que respecta a la problematización de Elizabeth, el proceso ocurre al reconocer en ella dicha inconsideración, que genera un proceso de cuestionamiento interno:

¿Es posible que, a consecuencia de una decisión consciente, una mujer casada deje de ser una mujer casada por un lapso de tiempo y sea nada más que ella misma, y que luego vuelva a ser una mujer casada? ¿Qué significa estar casada? (p. 13)

El sino interno de la protagonista se encarna en el *affaire*, que, a pesar del carácter aparentemente desenfadado de su matrimonio, hace mella en el personaje: «No usa alianza. Tampoco el marido (...) La alianza es el único signo visible (...) Si hay algún otro signo, invisible, no sabe qué puede ser. Específicamente, cuando mira su corazón, lo único que ve es que ella es ella misma» (p. 13). La «ella» que se construye al verse a sí misma, es al mismo tiempo la mujer erásmicamente inconsiderada que vuelve hacia su propia esencia, liberándose de la carga sínica del matrimonio, y la infiel unívoca de la sociedad fúrica.

⁹ Texto original: «The irony is complex. Yet to say this is precisely to betray Moria. To attribute irony to her, to call her o *eiron*, the dissembler, is to put her back in the position of the subject supposed to know, the position she (foolishly) claims not to occupy» (Coetzee, 2018, p. 12).

Nótese cómo el uso específico de las palabras «alianza», «signo», «visible/invisible» encarnarían, en una lectura preparada, ese juego dual y contradictorio en búsqueda de verdades. Es decir, la alianza como objeto y signo matrimonial es lo único que da cuenta de la relación, es lo que da peso, significado y carácter icónico. Pero esa certeza se convierte en desconocimiento, el signo pierde su sentido, se invisibiliza. Con la deconstrucción del signo queda solo la esencia de Elizabeth, que se opondría a este. La claridad hacia lo interno sobre la que muestra el personaje contrastaría claramente con la ceguera de los locos fúricos para la amistad, como se puede ver en el *Elogio*: «Si por acaso se establece en el angosto circulo de los hombres graves, sus raices son muy endebles y pronto están disecadas. Su seriedad la rechaza. Ven con harta perspicacia; tienen ojos de lince para sus Amigos y son topos para sí propios» (p. 73).

Sin embargo, Coetzee no resuelve el conflicto para concretar un relato de insensatez feliz y desembarazada para Costello, no es un borrego erasmista, sino un exégeta refinado. Parte de la infidelidad como práctica reprochable para enfrentarla al individuo femenino. Este entra en conflicto con el sentido colectivo de dichos signos morales. Sobre la moralidad y la vida cotidiana contemporánea en Coetzee, Martin Woessner (2010) comenta:

Para él, la vida moral tiene menos que ver con argumentos concluyentes o descubrimientos reveladores que con las pequeñas acciones de la existencia cotidiana. En este sentido, la capacidad del novelista para crear —o incluso recrear— el apretado tejido de una vida individual es indispensable. Puede que esta obra no resuelva nuestros dilemas morales más acuciantes, pero nos ayudará a imaginarnos actuando con amor, caridad y compasión.¹⁰ (p. 241)

Como señala Woesnner (2010), se enfatiza el carácter cotidiano. La aparición de Costello como «ella misma» que duda de los signos es contrarrestada por la propia moral, su arista conservadora, fúrica, que se toma en serio. Pero a diferencia de lo señalado por el crítico, esta cotidianidad moral no resuelve el dilema ni permite mirarnos con amor y compasión. El *affaire* es infeliz y genera conflicto en Elizabeth, que pasa de lince a topo en la visión de sí. El doble olvido no ocurre, la comunión del perdón matrimonial erásrico; no se concreta la libación en las riberas del Leteo, pero el compromiso se mantiene desde la rendición de lo erásrico a lo fúrico. Elizabeth responde sus propias preguntas, no es posible

¹⁰ Texto original: «For him, moral life is less about conclusive arguments or revelatory discoveries than it is the small actions of everyday existence. Here the novelist's ability to effectively create—or even recreate—the tightly woven fabric of an individual life is indispensable. Such work may not solve our most pressing moral dilemmas, but it will help us to envision acting with love and charity and compassion» (Woessner, 2010, p. 241).

desembarazarse de los signos invisibles pero patentes del matrimonio; y estar casada es bajar la cabeza, rendir lo esencial ante la sociedad fúrica.

En el contraste de las visiones alrededor de la locura u olvido matrimonial es posible dar cuenta de dicho individuo en cierta medida alienado por los dilemas o taras morales con las que se encuentra en tensión. «Eterno Jove, cuantos divorcios, y tal vez peor que eso, si la asociación del hombre con la mujer no se consolidará con la lisonja, la chanza, la condescendencia, el disimulo, y el olvido, que son su sequito verdadero!», dijo Erasmo (p. 74), mientras que su pentacentenario alumno, reza:

En cuanto a la moral, ella es en realidad bastante conservadora. Cuando esta historia termine, esta historia que parece condenada al rótulo de *affaire*, probablemente no tenga ninguna otra. Por lo que sabe por sus amigas, por lo que le han contado en confianza, rara vez los *affaires* son felices. (Coetzee, 2018, p. 14)

No es el lugar para disertar sobre el doble estándar que puede ocurrir con el género cuando se trata la infidelidad; sin embargo, es propicio remarcar una de las máximas del pensamiento erásmico, la vuelta a un tiempo de mayor comunión con la naturaleza humana. Que, en este caso, bien puede ser entendida como la recuperación de un estadio en que el valor de la opinión pública y las instituciones no fueran capaces de modificar y manchar indefinidamente al individuo. Coetzee presenta la posibilidad de construir un loco erásmico puro, pero la retrae (de momento), al introducir la moral de los malos reyes y pontífices, dígase la faceta «conservadora», como un elemento natural e imperante que genera «culpa subjetiva» (Woessner, 2010, p. 46) en el individuo y determina los modos de interacción con los otros. «Desgracia significa violación de las normas y valores sociales, escribe van Heerden, y el reconocimiento o negación de esta desgracia por parte del sujeto señala si podrá o no escapar de esta, trascenderla y acceder a un estado de mayor felicidad»,¹¹ arguye al respecto Randy Malamud (2012, p. 214).

Este proceso se puede aclarar y sintetizar, por qué no, tomando prestados ciertos elementos foucaultianos. En *Una historia* tenemos la mujer con visos de locura erásmica en su discurso y acciones, que experimenta culpa y reprensión moral como consecuencia. Luego se adecua de vuelta a la moral conservadora, para evitar las operaciones de vigilancia y castigo.

Una mujer que envejece acentúa este esquema desde la transición. Mientras los hijos tratan de aplicar el vigilar y castigar enviándola a un asilo de lujo, la figura moralmente determinada de Elizabeth empieza a adquirir matices de reflexividad, como escribe Coetzee (2018):

¹¹ Texto original: «Disgrace signifies violation of social norms and values, van Heerden writes, and the subject's acknowledgement or denial of this disgrace signals whether or not he may escape from it, transcend it, and enter into a happier state» (Malamud, 2012, p. 214).

Lo que importa es lo que años atrás me prometí no hacer jamás y ahora me encuentro haciendo. ¿Por qué sucumbí? Deploro que el mundo esté como está. Deploro el rumbo de la historia. Desde el fondo del corazón, lo deploro. Sin embargo, cuando me escuchó, ¿qué oigo? Oigo a mi madre deplorando la minifalda, la guitarra eléctrica. Y recuerdo mi exasperación: "Está bien, mamá", le decía mordiéndome los labios y rogando que se callase. (p. 22)

No solo empiezan a desgastarse las instituciones, sino que desde la sabiduría (o locura) de la vejez, es capaz de reconocer y delimitar claramente su juventud fúrica. Elizabeth, sería, pues, una suerte de postfiguración moderna del propio Erasmo que no concibe la construcción de un *Elogio*. Además, conoce la inutilidad de tal empresa y recae en una ceguera reflexiva, una doble negativa paradójica. Pero la cuestión va más allá de sentirse inconforme. El reconocerse como distinta a la exterioridad que la circunda, deplorarla, es un simultáneo acto de desconocimiento (piénsese en esa figura conservadora del *affaire*), y dicho acto de desconocimiento, como ya señaló Coetzee (2018), la posiciona del lado de los signos, de lo visible, aquello distinto de ella que enjuicia.

Existe una notable tensión entre lo erástico y lo fúrico en el discurso de Costello, que lleva a preguntarse sobre el proceso de afinamiento con el que dimos inicio al análisis. Erasmo propuso un método, y construyó numerosos percutores reflexivos en la obra, pero no puede afirmarse que haya un afán material respecto a lo que se propone. El *Elogio* (1851) funciona como modelo del cual es posible extraer elementos claves y replantear las categorías con las que se construyen sociedades, pero todo se presenta en clave interrogativa, se muestra, mas no se insta directamente. Coetzee, por otra parte, problematiza al personaje a partir del ansia material. Las palabras utilizadas en el pasaje remiten a los tópicos problemáticos presentes en el cuento anterior: la reflexividad paradójica frente a la exterioridad, el corazón que deplora como consecuencia de la vejez, la madre vieja como signo irónico, la «juvenoia» de las generaciones más antiguas, etc. Sin embargo, el tratamiento es distinto, ya no se invisibiliza completamente el proceso. Sigue existiendo reticencia en Costello, pero es más utópica, existe una arista dentro de sí que busca exteriorizar el conflicto.

Un ejemplo claro de esto es la palabra «historia». En el primer cuento estaríamos hablando de una historia diegética, es anecdótica, de pasada, pequeña, «historia que parece condenada al rótulo de *affaire*». Se comprende a partir de lo que dicen sus amigas y su fin es también determinado por estas. En *Una mujer que envejece* la palabra se aleja del «érase una vez», la moral individual, y se convierte en algo concreto «el rumbo de la historia», que motiva el hastío y la necesidad de cambio en el personaje. En otras palabras, se demarcaría la necesidad de ver sus ideas instaladas en la realidad, en la historia.

La anciana y los gatos muestra cómo Elizabeth toma medidas para zanjar el conflicto interno. Mitiga la influencia «deplorable» de las furias y huye de la sociedad industrial. Se adentra en la periferia hasta llegar a un remoto y escabroso pueblo de la península ibérica, al que eventualmente la sigue su hijo John, que se encuentra con una utopía felina y de la orfandad. Su madre vive en condiciones precarias, acompañada por gatos y un joven analfabeto, con deficiencia cognitiva y una ferviente devoción hacia el Papa Juan Pablo II.

En este relato, el discurso de Elizabeth, con el sino inicial del quién soy y el rol moralmente adecuado o anacrónico dentro de la sociedad, cede su lugar a disertaciones sobre la animalidad y humanidad. Esta es un tópico transversal en las obras de Coetzee, que acusa, entre otras cosas, las dinámicas de poder y represión construidas para interactuar con lo distinto de sí (Lucilla Spini, 2020, p. 3). Dentro de la obra podemos constatar una problematización similar a través de las palabras del hijo de Costello, que coincidentemente tiene el mismo nombre que el autor, John. Este, al enfrentarse a la locura fuera del confortable eje de la ciudad intenta atraerla de vuelta al orden lógico-razonable:

Mamá, ¿adónde te lleva quedarte sentada en esta aldea dejada de la mano de Dios, en las montañas de un país extranjero, quebrándote la cabeza acerca de sujetos y objetos mientras unos gatos semisalvajes llenos de pulgas y Dios sabrá qué otras alimañas se esconden bajo los muebles? ¿Es esa la vida que quieres realmente? (p. 42)

Sin embargo, para ser una anciana loca, su claridad argumentativa y conceptual es aplastante:

Protejo a Pablo y protejo a los gatos. Ellos también tienen una relación conflictiva con la aldea. Hace muchas generaciones eran gatos domésticos comunes. Luego, los habitantes de aldeas como esta empezaron a trasladarse a la ciudad, vendieron el ganado y abandonaron a los gatos: que se las arreglaron solos. Por supuesto, los gatos se asilvestraron. Retornaron a la naturaleza. (p. 41)

Costello es una protectora del vigilar y castigar, la elección precisa de las palabras y su carga semántica no podría ser más clara: «los gatos se asilvestraron. Retornaron a la naturaleza». El personaje parece apuntar a la erasmización de los felinos, ¿es esto posible? La pregunta es relevante no desde una perspectiva material; el gato, por más león que se haga, no dejará de ser un animal, pero el hecho de que el hombre reflexione al respecto, añade una cierta dignidad a esa animalidad menor. Precisamente, esa diferenciación matizada es el objeto que persigue Elizabeth: «Me estoy acostumbrando a vivir en compañía de seres cuyo modo de ser es diferente del mío, más diferente de lo que el intelecto humano podrá comprender jamás». Como se puede observar en lo escrito por Róterdam, hay un proceso iniciático, una preparación casi mística que intenta conseguir

modos distintos de interactuar con el otro, una suerte de no-*Dasein* incomprensible para el intelecto de las furias que zahería Erasmo:

Para los deberes de la virtud son otras tantas espuelas y agujones que atizan al bien obrar. Verdad es que Séneca, ese estoico pertrechado, quita al sabio las pasiones; pero su moral desnaturaliza al hombre, trocándole en una especie de divinidad que ni fué ni podrá ser jamás. (p. 97)

La creación de un abismo entre la animalidad y la humanidad es producto del alejamiento de esa naturaleza a la que vuelven Costello y los felinos. Hay en ambos textos una búsqueda que se aleja de la trascendencia en detrimento del otro, eso que Girard expuso desde las categorías de *Phármakon* y *Chivo expiatorio*. Las voces se asemejan en la realización de que la cara opuesta «ni fue ni podrá ser jamás de un modo distinto», más natural, más animal, más caritativo. Como se puede observar en Coetzee (2018), Elizabeth continúa posicionándose frente a las dudas de su hijo:

Entonces tomé una decisión. Fue como un relámpago. No fue producto de ningún cálculo, no sopesé los pros y los contras. Decidí que en esta cuestión de los gatos, daría la espalda a mi propia tribu —la tribu de los cazadores— y me pondría del lado de los cazados. (p. 47)

Nuevamente, la elección de las palabras nos remite a la reflexividad de Erasmo, que, respecto a la caza, señala: «[l]o que ganan pasando su vida tras de las bestias es acabar por serlo algo también, y sin embargo este es un ejercicio que lleva el apodo de Real» (Róterdam, 1851, p. 126). Mientras en este último tenemos ironía que juega y bestializa al hombre para criticar la caza como práctica de entretenimiento, Coetzee opta por un discurso directo, y manifiesta que la brecha entre animalidad y humanidad parece estar falsamente determinada. Igual que antes se señaló que no había cuerdos ni locos, sino una locura global que se dividía en erástica y fúrica.

¿Señala entonces Coetzee que solo existe una gran animalidad, en la que por un lado están los que se ciñen a una vida silvestre y simple, y por otro los que manejan el éxodo laboral y la caza lúdica? Para responder pueden resultar ilustrativas las ideas de Spini (2020), que señala, en su estudio de las representaciones animales alrededor de Costello, «hay algunos pasajes en los que las divisiones entre “animales” y “humanos” son cuestionadas» (p. 2), y también que «[e]stos argumentos multidisciplinarios parecen alertar al lector sobre la fina línea que separa a los seres humanos de los no humanos y llamar la atención del lector sobre las dificultades para definir la naturaleza única de la humanidad» (p. 3).¹²

¹² Texto original: «These multidisciplinary arguments seem to alert the reader to the fine line separating humans from nonhuman beings and to call the reader's attention to the difficulties in defining the unique nature of humanity» (Spini, 2020, p. 3).

El autor no solo acusa la falibilidad de las categorías con las que definimos vínculos sociales y realidad, sino que demuestra consecuencias específicas del uso de dichas categorías, como hemos podido constatar, tanto a nivel individual como colectivo. Sin embargo, como se observa en Coetzee (2018), puede resultar difícil considerar al hombre como totalmente animal, al igual que en un principio era considerarlo loco, pero el funcionamiento argumentativo de la novela (como en el *Elogio*) disipa las taras del pensamiento dicotómico regido por la moral y el antropocentrismo:

No me interesan los problemas, John. Ni los problemas ni la solución de los problemas. Detesto esa manera de pensar que ve la vida como una sucesión de problemas que el intelecto debe resolver. Un gato no es un problema. La gata del albañal me interpeló y yo respondí a esa apelación.

Respondí sin cuestionar nada, sin remitirme a ningún cálculo moral. (p. 47)

Ocurre un planteamiento profundo y autorreferencial, si volvemos al texto *The Praise of the Folly* (1549) y su observación de que la locura, mediante la reflexión irónica, revierte el ejercicio de vuelta a la razón fúrica que denuncia. Elizabeth Costello da un paso extra respecto a aquella que deploaba, ya no importan los problemas y su solución, queda un impulso inmediato que no requiere de intelecto (Coetzee, 1992, p. 5).¹³ Las últimas dos oraciones agregan ciertas nociones filosóficas desde la sutileza. Es interpelada por la gata, a través de un estímulo, que es respondido inmediatamente, sin cálculos. Podríamos afirmar que este pasaje es el que marca la pérdida de la dicotomía humanidad/animalidad en Elizabeth Costello. Para entender por qué, habrá que remitirnos a *Los conceptos fundamentales de la metafísica* (1929), de Martin Heidegger.

En este curso se estableció la teoría de los tres postulados: el hombre tiene o modifica el mundo, el animal es pobre o carece de mundo, y la piedra no tiene mundo. Nos centraremos en los primeros dos postulados y su diferencia. Dicho de forma simple, el hombre tiene mundo y es capaz de modificarlo porque es consciente de que forma parte de dicho mundo. El animal, por su parte, es incapaz de adquirir conciencia respecto al mundo, y solo vaga, atravesado por la conducta. La primacía de la conducta ocurre debido a un círculo inhibidor, que limita cualquier estímulo fuera de la necesidad conductual del momento (hambre, sed, reproducción, etc).

Ahora bien, hay que entender el discurso de Costello no como una vuelta estricta a la arracionalidad simiesca, sino como una descomplejización natural y graduada de los modos que separan el mundo en animal y humano. El personaje

¹³ Coetzee cuestiona de qué forma es posible interactuar con la locura desde la reflexión, y si es posible generar conocimiento desde afuera de la razón, desde una posición «que no se conoce a sí misma», partiendo de la anterior idea de que la capacidad de conocer se plantea, inicialmente, como antitética a la locura. En este sentido, Costello concretaría un conocimiento que se desconoce a sí mismo mediante la vuelta a la naturaleza y lo animal.

se convertiría en animal erásmico al inhibir el cálculo moral y asistir a la gata albaña, hermanándose desde la comunión materna; John se haría animal fúrico al disgustarse, darwinizándose cuando se reparten los alimentos en la atestada casucha. La dualidad borroneada de las fronteras deja ver cuánto de animal hay en el hombre y cuánto de hombre puede haber en el animal.

Al mismo tiempo, la protección de animales y desvalidos es el mecanismo del que se sirve para atenuar la rampante realidad fúrica. Cuidar gatos es un intento de establecer, a nivel micro, una sociedad erásmica. El hacerse animal no es aquí un elemento fáctico, es más un acercarse a ese modo de ser concordante al ambiente natural, que promulgó también Erasmo de Róterdam (1581):

Naturaleza que los crió libres como el aire cuida de sustentarlos y solo tienen que recelar las asechanzas de los hombres: que si el pájaro encerrado en su jaula llega á imitar la lengua humana cuanto pierde al mismo tiempo de su hermosura natural. Tan cierto es que la sencillez de la naturaleza es más amable que el afeyte del arte. (p. 111)

Esclarecida ya la situación de la dicotomía, terminan los seis primeros cuentos para dar lugar a la narración final, titulada *El matadero de cristal*, y que tiene la particularidad estructural de estar divida en capítulos.

En *Uno* la ansiedad o búsqueda materialista sigue presente en Coetzee, pero ahora resulta más comprometida. Intuimos que Elizabeth Costello abandonó el pueblito, volvió al megacontinente austral, y deseó irrumpir en la normalidad fúrica con un matadero de cristal, que mostraría los horrores hechos a los animales.

Respecto a este punto, la crítica demarca posibles resonancias entre el discurso personal de Coetzee y sus personajes, estableciendo puentes en el uso de los nombres, argumentos de carácter ideológico, y dando cuenta de cómo las obras donde está presente Costello muestran el desarrollo de estas ideas en el tiempo (Karen Dawn y Peter Singer, 2010, pp. 109-117).¹⁴

La oralidad de Elizabeth se mezcla con algunos de sus escritos, que envía a su hijo. En *Dos* se leen pasajes de un diario, en que la protagonista describe experiencias pasadas, ligadas al sacrificio animal. Dichas experiencias dan lugar a un nuevo proceso reflexivo, como se lee en Coetzee (2018):

¿Y por qué te hago estas preguntas? Porque intento comprender lo que piensan ustedes —tú y tus hermanos y hermanas— del trato que hicieron tus antepasados con la humanidad hace muchas generaciones. (p. 66)

El animal no es humano, y esto es lo que ahora constituye el conflicto. ¿Hasta qué punto puede no serlo? Se pregunta cómo la cabra afronta la cruenta realidad, de un acuerdo fagocitante del que no formó parte, un acuerdo fúrico, al que nadie

¹⁴ Este matiz de autoficción tiene implicaciones interesantes si se piensa en paralelo al *Elogio*, puesto que establece de forma mucho más clara un posible compromiso y *ethos* respecto a lo que se dice. De esta forma, habría también un paralelo formal, el hecho de que Elizabeth Costello y Locura fungen como instrumentos de ficcionalización para sus ideas de los autores.

más que al erasmista (en este caso Costello) incomoda. Se pregunta por la muerte, y cómo la dignidad o falta de esta no se problematiza cuando se trata de los animales. La diferencia fundamental del problema recae en el grado de empatía, que no existe en la sociedad fúrica:

¿Te gustaría sentirte inundado de dolor y terror en tus últimos momentos sobre la Tierra?, pregunta la gente preocupada por los derechos de los animales. No somos animales, replican los trabajadores del matadero. Somos seres humanos. No es lo mismo para nosotros que para ellos. (p. 68)

¿Por qué no es lo mismo?, ¿porque la teoría heideggeriana se implantó en el inconsciente y no dejó cabida a la duda? La fuerza nacional socialista se sirvió de esta teoría que se mezcló con la lógica del lenguaje para generar una ideología divisoria desde la cual justificar la empresa expansiva. En este ejemplo, a pesar de que los aliados vencieron, el derrotado dejó un indeleble remanente, y es que el animal no tiene mundo, por tanto, puede amaestrarse, ser hecho bomba, y beneficiarse con brutalidad. Pero Coetzee es epílogo de la agudeza erasmista y discute la univocidad de la ontología de Martin Heidegger en *Tres*:

Está bien, pero ¿no te parece que hay ahí el germen de algo? Ese hombre que piensa que la garrapata tiene una experiencia paupérrima del mundo, menos que paupérrima, ese hombre para quien la garrapata no tiene noción del mundo más allá de su incesante olisquear mientras espera que se aproxime una fuente de sangre; ese hombre, sin embargo, está hambriento de esos momentos de éxtasis en que su noción del mundo se reduce a nada y él se pierde en transportes sensuales en los que no interviene la mente... ¿No ves la ironía? (p. 72)

Este pasaje y el que lo continúa son probablemente los dos fragmentos de texto más marcadamente erasmistas. En esta primera muestra se desvela el carácter arbitrario y absolutista que contamina a los tres postulados de mundo. Estos parten de la premisa de que el hombre siempre tiene mundo, siempre es consciente, y capaz de determinarse adecuadamente respecto a un Ser-ahí. Pero ya sabemos que esto no es así, la conciencia y cordura son categorías deficientes, que determinan los modos de ser desnaturalizándolos. Erasmo muestra el irónico artificio que subyace en los sentidos al disertar sobre la belleza: «Si cuando los autores están en escena, se le entojase á un atrevido arrancarles sus trajes y sus máscaras para que se les viese en su estado natural; ¿dejaría de echarlo todo á perder y no merecería que se le arrojase á pedradas como á un loco deatar? Todo quedaría trocado» (Róterdam, 1581, p. 93).

Elizabeth también lo sabe, que al despojarse de las máscaras y seguir el impulso se difuminan las categorías. En un primer momento se dejó llevar por el puro estímulo y mantuvo un *affaire*. Luego se dejó llevar por el puro estímulo maternal y ayudó a los felinos y a Pablo. En esos dos momentos fue animal, pobre

de mundo, *Weltarmut*. Entonces, desde la reflexión aguda pasa a demostrar, mediante dicho giro y despojo de máscaras, la fragilidad del carácter dominante del hombre, como se puede observar en Coetzee (2018):

El torrente. La crecida. Heidegger vislumbra cómo sería esa experiencia, la experiencia de abandonarse al torrente de ser, pero se resiste. Y la llama en cambio una experiencia de ser empobrecida. La considera empobrecida porque no es variada. ¡Parece un chiste! Se sienta frente al escritorio y escribe y escribe. Das Tier benimmt sich in einer Umgebung, aber nie in einer Welt: el animal actúa (o se comporta) dentro de un entorno, pero jamás en un mundo. Deja de escribir. Alguien golpea la puerta. Es lo que él ha estado esperando con todos los sentidos en alerta mientras escribía. ¡Hannah! Llamada. Arroja la estilográfica. ¡Ha llegado! ¡Lo que él desea ya está allí! (p. 73)

Burla e ironía se dejan ver directamente en el texto de Coetzee. Heidegger describe el comportamiento del animal y lo limita al animal, solo para entregarse al impulso único de la crápula, que lo inhibe de la labor intelectual-escrituraria. Martin se hace animal en la búsqueda de unión amorosa con Hannah Arendt, mujer que fácilmente podría ser considerada (por razones mayores que su género) erásmica. Así, es posible entender que el hombre es tan pobre de mundo como el animal, Heidegger es un animal fúrico y Hannah uno erásmico; Elizabeth demuestra que la humanidad/animalidad no es tal cosa, y que el animal antropomórfico debe intentar empatizar con sus hermanos salvajes: «Sin duda, escribí como si tuviera ese don. Animales: ¡palabra que es una verdadera mescolanza! ¿Qué tienen en común la langosta y el lobo, salvo el hecho de no ser humanos? ¿El lobo y la langosta se parecen más entre sí que el lobo y yo?» (p. 80).

El autor muestra notables coincidencias con el proceder presente en *Elogio*, llegados a este punto es bastante claro, pero una de las características más elementales de este proceder no ha sido aún mencionada, y esa es la neutralidad. Puede parecer contradictorio que una figura tan satírica sea neutral, pero si afinamos la lectura, entenderemos. Erasmo se burla, pero no se posiciona, todos sus argumentos son realizados en clave interrogativa. Es una mayéutica irónica que le permitió no solo filtrar lectores, hacer reír, y granjearse detractores, sino también realizar una exposición objetiva. El *Elogio* es un texto difícil, porque incita a leerlo polarmente, como un panfleto, un manifiesto. Pero si conseguimos evitar esto, se descubre el accionar que hemos ido presentando, uno que neutraliza y expone las conductas despojadas de prejuicios.

Volviendo a Coetzee, es posible afirmar que gran parte de su obra en general, y *7 Cuentos Morales* en particular, puede ser leído en armonía y contraste con los argumentos del *Elogio*. Siendo notable, por ejemplo, la creación de una voz que discursa fuera del conocimiento humano y genera cambios en su realidad;

inmiscuyéndose de esta forma en la paradoja de «ficciones sociales» (p. 13) y extendiendo un sentido que sin saber muestra, y, sin poder, resiste:

El discurso de la locura proteica de Erasmo (“cambiador de formas”, en la frase de Stephen Dedalus) sólo se lleva al terreno de la política mediante el esfuerzo más intenso: Erasmo prácticamente desarma a cualquiera (como Zweig) que se decida apasionadamente por la causa erasmiana, elevándolo de antemano a la condición de alguien que sabe.¹⁵ (Coetzee, 1992, p. 16)

En los cuentos, se reitera un proceso de neutralización, esta vez respecto a lo animal y lo humano. Ya nos extendimos suficiente en la explicación de la dicotomía, bastará decir que, al igual que con la locura/cordura, se deshace, pero dentro de los mecanismos y modos particulares de su autor, donde lo moral pasa gradualmente a un plano secundario. La cuestión no es (completamente) si es bueno o malo matar animales, la cuestión es que con la ruptura de la dicotomía resulta peligroso proceder bajo las formas del antiguo paradigma. Por lo tanto, se invita a reflexionar sobre los procesos de interacción que tienen las formas de ser en sentido amplio, a neutralizar la moral como acicate condenatorio, y convertirla en un espacio de discusión. Desde esta perspectiva, Costello apuntalaría definitivamente:

Escribo para ellos. Tuvieron una vida tan breve, tan fácil de olvidar. Dejando a Dios de lado, soy el único ser del universo que los recuerda. Y cuando yo ya no esté, solo habrá vacío. Será como si no hubieran existido. Por eso escribo sobre ellos y quería que leyeras lo que he escrito. Quería transmitirte a ti la memoria de esos seres. Nada más. (p. 85)

Afirmamos, pues, que todos somos locos, pero también podría ser «todos somos ciegos». La neutralización buscaba hace 500 años generar una reflexión despersonalizada, que matizara la furia, sin que por esto la vida pasara a ser completamente erasmista. Después de la revisión es posible seguir pensando en un esquema maniqueo, lo erasmista es bueno y lo fúrico malo, pero no resulta de esta forma. En ambos autores se da cuenta de que tanto lo erasmista como lo fúrico son componentes que deben equilibrarse y revisarse desde un lente crítico, irónico y en ocasiones incluso metatextual, para instar hacia modos de existencia más armoniosos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Coetzee, J. (1992). Erasmus' Praise of Folly: Rivalry and Madness. *Neophilologus*. 76, 1-18. <https://doi.org/10.1007/BF00316751>
- Coetzee, J. (2018). *7 Cuentos Morales*. Epublibre.

¹⁵ Texto original: «The discourse of Erasmus' Protean Folly ("shape-changer", in Stephen Dedalus' phrase) is only by the most strenuous effort wrestled on to the field of politics: Erasmus virtually disarms anyone (like Zweig) who passionately decides to take up the Erasmian cause by elevating him in advance to the status of one who knows» (Coetzee, 1992, p. 16).

- Cortázar, J. (2013). *Rayuela*. Madrid: Alfaguara.
- Leist, A. y P. Singer (2010). *J. M. Coetzee and Ethics*. Nueva York: Columbia University Press.
- Malamud, R. (2012). Coetzee and Animals, Literature and Philosophy. *Journal of Animal Ethics*, 2, 212-215.
<http://www.jstor.org/stable/10.5406/janimaletics.2.2.0212>
- Heidegger, M. (1929). *Los conceptos fundamentales de la metafísica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Palacio, J. (2004). Sobre la exhortación a la reflexión en el *Elogio de la Locura de Erasmo* de Róterdam. *Revista Filosofía*, 46, 1-28.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-24062017000100045
- Róterdam, E. (1851). *Elogio de la locura*. Barcelona: Imprenta de José Tauló.
- Sevilla Godínez, H. (2017). Locura sublime: Indicios de vacuidad y espiritualidad crítica en *Stultitiae Laus* de Erasmo. *Revista Filosofía Open Insight*, 8 (13), 45-70.
- Spini, L. (2020). J. M. Coetzee and Elizabeth Costello: Landscapes and Animals. *Humanité*, 74 (9), 1-13.
- Woessner, M. (2010). Coetzee's Critique of Reason. *Coetzee and Ethics*. Nueva York: Columbia University Press.

Los intelectuales cubanos y la construcción simbólica de la Revolución en sus primeras décadas

Cuban intellectuals and the symbolic construction of the Revolution in its first decades

Dra. Madonna González Yera
yera@uclv.cu

Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, Cuba

RESUMEN

La conformación simbólica de la Revolución cubana mediante el empleo de recursos ideológicos como el arte, trajo consigo la discusión en torno a cómo debía orientarse la producción artística revolucionaria desde sus inicios. Esto supuso una reformulación de los códigos formales y los principios de la producción artística nacional. En este proceso participan diferentes grupos de intelectuales cubanos. A todos estos intelectuales les une como principio común el interés por la defensa de la Revolución y la búsqueda de la propuesta cultural de la misma. Lo cual trajo consigo una lucha por la hegemonía cultural del país. Por lo anterior, el objetivo de este trabajo es explicar cómo se enfrentan los diferentes grupos intelectuales cubanos por el establecimiento de las líneas generales de la cultura en la Revolución.

Palabras clave: grupos intelectuales; Revolución Cubana; construcción simbólica; institucionalización cultural

ABSTRACT

The symbolic conformation of the Cuban Revolution through the use of ideological resources, such as art, brought about the discussion on how the revolutionary artistic production should be oriented from its beginnings. This implied a reformulation of the formal codes and principles of national artistic production. Different groups of Cuban intellectuals participated in this process. All these intellectuals share a common principle: the interest in the defense of the Revolution and the search for its cultural proposal. This brought about a struggle for the cultural hegemony of the country. Therefore, the objective of this work is to explain how the different Cuban intellectual groups face each other for the establishment of the general lines of culture in the Revolution.

Keywords: intellectual groups; Cuban Revolution; symbolic construction; cultural institutionalization

INTRODUCCIÓN

Cada revolución trae consigo la necesidad de producir y reproducir una imagen que la identifique, lo que implica la asunción de símbolos universales y la conformación de símbolos propios que vayan formando el ideal social que la sustenta. La Revolución Cubana necesitó conformarse tanto de elementos simbólicos propios como de los provenientes de la tradición socialista, así como de códigos y mecanismos de comunicación directa con el pueblo. El socialismo, como propuesta política de la Revolución, buscó elementos en la cultura nacional para articularse como la respuesta política a las necesidades del país. En este proceso la actividad cultural, y de modo particular el arte, ocupan un lugar destacado por su naturaleza representativa y su capacidad de comunicar de manera directa los intereses ideológicos de la nueva sociedad en construcción.

La historia ideológica de la Revolución Cubana se encontró inmersa en la discusión respecto a cómo potenciar un arte verdaderamente revolucionario que, en la misma medida en que se elevara estéticamente, cumpliera con su función ideológica en el nuevo contexto revolucionario. De esta forma la institucionalización cultural del país contribuyó a la conformación simbólica de la Revolución en la construcción de su imagen, como parte de su defensa ideológica.

Durante la primera década de la Revolución Cubana hubo varios intentos por desarrollar una vía propia del socialismo, distinta a las experiencias antecedentes y acorde con las peculiaridades cubanas, tanto en el ámbito económico como en el cultural. En tanto época de apertura comprendía la lucha, el debate entre dos ideales: el burgués y el socialista, cuestión que aplicaba para el tipo de arte a desarrollar desde la Revolución. En este contexto tuvo lugar el posicionamiento de los distintos grupos intelectuales del país y su lucha por alcanzar la hegemonía del modelo cultural de la Revolución.

El presente trabajo, por tanto, se ocupa de explicar el papel de los diferentes grupos intelectuales, en su lucha por el poder cultural, para la conformación simbólica de la Revolución Cubana. Para esto se realiza la descripción de cada uno de estos grupos, su posicionamiento ante la determinación de la propuesta cultural de la Revolución, su inserción en el proceso de institucionalización cultural, así como los enfrentamientos explícitos entre ellos. Además, se analiza la evolución de la problemática cultural en las primeras décadas de la Revolución. Comprender la evolución ideológica de la historia cultural cubana permite analizar la situación actual de la cultura y proyectar las políticas culturales, sin repetir errores del pasado.

DESARROLLO

Los grupos intelectuales y la conformación simbólica de la Revolución Cubana

La revolución social supone la revolución cultural. Las formas de representación, los discursos, la organización e institucionalización de la cultura necesitaron ser transformados según los preceptos de la nueva sociedad en construcción. La Revolución Cubana necesitaba articularse simbólicamente y para esto reorientar la cultura hacia la conformación de su imagen. ¿Cómo construir esa imagen de la Revolución? ¿Cuáles son los preceptos que determinan el tipo de arte, de cultura que debe representar el nuevo contexto? La necesidad de la construcción colectiva de la nueva conciencia social, del hombre nuevo, de la nueva sociedad, trajo además el problema respecto a quién debía encabezar la revolución cultural en el país.

Al triunfo revolucionario confluyen diferentes grupos intelectuales, organizados acorde a intereses que antecedían a la Revolución misma. Estos se van a estructurar desde preocupaciones estéticas hasta la militancia política. Es un contexto en el cual ambos momentos se identifican en la elaboración de mecanismos para defender la Revolución. Además, se ocupan de la búsqueda de la propuesta cultural revolucionaria, lo que trajo consigo el enfrentamiento entre estos grupos.

El debate ideo-estético tuvo dentro de sus principales problemáticas: el rol del intelectual en la Revolución, el posicionamiento ante la tradición nacional, la relación entre la vanguardia artística y lo popular, la problemática del tipo de arte (refiriéndose a lo formal), la cuestión generacional, el problema de la libertad de creación, así como el debate respecto al compromiso político de la obra. A partir de la declaración del carácter socialista de la Revolución, va a darse el enfrentamiento respecto a cómo construir una cultura cubana socialista, y con esto el posicionamiento de los intelectuales cubanos ante el realismo socialista (esencialmente desde su implementación). Este debate tiene lugar mediante las principales publicaciones seriadas del momento como *Lunes de Revolución*, *Cine Cubano*, *Hoy*, *Casa de las Américas*, *Revolución y Cultura*, *Unión*, *La Gaceta de Cuba*, *El Caimán Barbudo*, *Bohemia*, *Verde Olivo* y *Cuba Socialista*.

Entre los principales grupos intelectuales que existen al triunfo de la Revolución¹⁶ se encuentran: Orígenes, Lunes de Revolución, el ICAIC, el Consejo Nacional de Cultura (CNC). Así como otro grupo de intelectuales que participan del debate intelectual y la organización cultural del período, pero que no se relacionan directamente con ninguno de los grupos anteriores como Alejo Carpentier y Armando Hart. De igual forma, se encuentran los representantes de

¹⁶ La forma de grupos intelectuales va desapareciendo en relación con el avance de la institucionalización revolucionaria y el establecimiento de espacios oficiales para reunir a los intelectuales.

las principales instituciones culturales fundadas por la Revolución: Casa de las Américas (Haydee Santamaría) y la UNEAC (Nicolás Guillén). Es importante destacar la posición asumida desde la dirección política del país (Fidel Castro y Ernesto Guevara); aunque no son explícitamente intelectuales, determinan la forma y las líneas de la organización cultural en el país.

Por un lado, estaba *Lunes de Revolución* (1959-1961), que se organiza a partir del Grupo Ciclón, a su vez derivado y en contraposición con el Grupo Orígenes. Entre sus principales representantes se encontraban Pablo Armando Fernández, Carlos Franqui, Guillermo Cabrera Infante, Virgilio Piñera, Antón Arrufat, Heberto Padilla, José A. Baragaño y Ambrosio Fornet. Estos se organizaron como un bastión de defensa de la Revolución, en crítica a todas las formas de la tradición burguesa antecedente. Asumieron que se debía comenzar una nueva forma de cultura en correspondencia con las propuestas de la vanguardia artística, esencialmente la que se corresponde a la década de 1950. Hacían especial énfasis en el rol del intelectual en la nueva sociedad, colocaban como modelo de intelectual la propuesta de Sartre y en cuestiones culturales asumen los presupuestos de André Bretón. En la definición de principios del grupo establecen:

No somos comunistas. Ninguno: ni la Revolución, ni *Revolución*, ni *Lunes de Revolución* (...). Somos, eso sí, intelectuales, artistas, escritores de izquierda –tan de izquierda que a veces vemos al comunismo pasar por el lado y situarse a la derecha en muchas cuestiones de arte y de literatura–. (Nota de la Editorial, 1959)

Por otro lado, estaba el grupo Orígenes, aunque para el triunfo revolucionario ya se había disuelto como grupo lo componían figuras de gran influencia y prestigio entre la intelectualidad nacional. Entre sus representantes se encontraban José Lezama Lima, Cintio Vitier, Fina García Marruz, Eliseo Diego. Estos se proyectaron hacia el rescate de la cultura nacional bajo la forma de lo cubano. Este grupo representa el modelo de intelectual antagónico respecto a la concepción de *Lunes*, y a la idea del intelectual en la Revolución. Pero esto no limitó que se vinculasen directamente a la misma y participasen de la institucionalidad cultural del país, ya que consideraban la Revolución como el espacio de concreción de la idea de la nación cubana. Al respecto comentaba Lezama:

La Revolución Cubana significa que todos los conjuros negativos han sido decapitados. El anillo caído en el estanque, como en las antiguas mitologías, ha sido reencontrado. El héroe entró en la ciudad. Comenzamos a vivir nuestros hechizos y el reinado de la imagen se entreabre en un tiempo absoluto. Cuando el pueblo está habitado por una imagen viviente, el estado alcanza su figura, pues la plenitud de un estado es la coincidencia de imagen y figura. (...) La Revolución Cubana no es otra cosa que la

creación del verídico estado cubano. Albricias, aquí revolución es creación. No revolución dentro de un estado anterior, que nunca existió, sino creación de un nuevo ordenamiento estatal, justo y sobreabundante. (José Lezama Lima, 1988, pp. 44-46)

Así como el grupo proveniente de la Sociedad Cultural Nuestro Tiempo, organizado desde la dirección del Partido Socialista Popular (PSP), entre los que destacan Mirta Aguirre, Edith García Buchaca, José A. Portuondo, Blas Roca, Juan Marinello, Carlos Rafael Rodríguez y Nicolás Guillén. Este grupo se organizaba desde una visión ortodoxa de la cultura estructurada desde el PCUS, con base en la defensa explícita del realismo socialista como método, estilo y política cultural para representar y organizar la Revolución. Destacaban la necesidad del compromiso político del intelectual mediante su militancia. Se vincularon a la institucionalidad cultural de la Revolución en la búsqueda de su modelo de cultura. Respecto a lo anterior Mirta Aguirre comenta:

El afán de apresar y expresar en toda su grandeza la nueva realidad de nuestro pueblo en revolución ha germinado, como se anticipa en otras líneas, sin necesidad de teorizaciones estético-políticas como las que, por ejemplo, han existido en algunos otros países sobre el realismo socialista y su problemática circundante. (Mirta Aguirre, 2006, p. 231)

De igual forma estaba el grupo organizado a partir de la fundación del ICAIC, que se proyectó hacia la producción cinematográfica revolucionaria. Entre sus principales figuras se encontraban: Tomás Gutiérrez Alea, Julio García Espinosa y su director Alfredo Guevara. Se propusieron el desarrollo de un cine revolucionario, concebido industrialmente y orientado hacia el consumo masivo, apoyado en las propuestas del cine contemporáneo, esencialmente el neorealismo italiano. Es válido acotar que no se puede establecer una perspectiva única en la proyección del ICAIC, puesto que existen diferentes posiciones, pero la que se establece como hegemónica es la de Alfredo Guevara. Se proyectaban como contrapropuesta al realismo socialista, aunque en la práctica reproducen los elementos generales de la concepción del mismo. Al referirse a la función del ICAIC en carta a Fidel Castro, su director plantea:

Como su centro inspirador, su tema, su atmósfera, su vida, es la revolución, ese enriquecimiento lingüístico y técnico, ese acrecentamiento de las posibilidades y eficacia de la expresión y de la comunicación, deviene eficacia de la comunicación política-ideológica y de su valor informativo-formativo. (Alfredo Guevara, 2003, p. 283)

De manera simultánea al proceso de institucionalización¹⁷ tiene lugar el debate entre la intelectualidad nacional en la lucha por la hegemonía cultural. Los diferentes grupos se ocuparon de proponer su modelo respecto a lo que debía ser

¹⁷ Al cual se referirá el trabajo en el siguiente punto.

lo cubano revolucionario, desde los preceptos de la sociedad socialista en construcción. Esto trajo consigo el enfrentamiento explícito, fundamentalmente durante la década de 1960, como quedó recogido en el texto de Graziella Pogollotti, *Polémicas culturales de los 60*:

El arte de élite se oponía al arte de masas, la creación como aventura experimental del conocimiento se contraponía a la teoría del reflejo, la vanguardia se asociaba a la decadencia del capitalismo, la reivindicación de lo nacional intentaba frenar las influencias extranjerizantes. (Pogolotti, G., 2006, p. XVI)

Las polémicas van a tener lugar con amparo oficial, se divultan a través de las principales publicaciones del período. Se pueden organizar por períodos, acorde con las principales temáticas que se van a abordar. Desde el triunfo revolucionario hasta el caso PM (1959-1961), donde prevalecen los enfrentamientos entre *Lunes* y los representantes del grupo Orígenes, *Lunes* y el ICAIC, así como *Lunes* y el Consejo Nacional de Cultura (CNC), que estaba dirigido por representantes del antiguo PSP. El siguiente período va desde el cierre de *Lunes de Revolución* hasta la aparición del texto *El socialismo y el hombre en Cuba* (1961, 1962-1965); aquí la polémica más famosa es la que tiene lugar entre Alfredo Guevara, como representante del ICAIC, y Blas Roca, desde la sección «Aclaraciones» del periódico *Hoy*, respecto al tipo de arte que debía representar y que se debía promocionar en la Revolución. El período siguiente culmina en 1968 (1965-1968), con el Congreso Cultural de La Habana, estuvo determinado por un posicionamiento claro ante la forma de organización cultural con la que se identificaba al realismo socialista. Destaca la polémica sobre la novela en la Revolución que tuvo como figura principal a José Antonio Portuondo. A partir de 1968, con la primera parte del Caso Padilla, la ofensiva revolucionaria,¹⁸ la posición cubana ante la intervención en Checoslovaquia y los ataques realizados por Leopoldo Ávila desde *Verde Olivo*, el ambiente de polémica desaparece.

La década del setenta, por su parte, tiene dos momentos, antagónicos por su naturaleza. A partir del Congreso de Educación y Cultura (1971) y hasta la fundación del Ministerio de Cultura (1976) tiene lugar el período conocido como «Quinquenio gris del arte en Cuba».¹⁹ Se caracteriza por el establecimiento de una política cultural de control oficial y censura de la producción cultural. En testimonios posteriores los intelectuales del período hablan sobre la preocupación

¹⁸ Con la cual se disminuyó considerablemente la propiedad privada en el país, y a partir de la cual se eliminaron todas las instituciones culturales que no pertenecieran a la Revolución: Círculo de Bellas Artes (1903-1969), Club de fotografía (1938-1968), Asociación de grabado de Cuba (1949-1968). Todo quedó a disposición de CNC, la UNEAC, el ICAIC y Casa de las Américas.

¹⁹ Concepto empleado por primera vez en 1987 por Ambrosio Fornet, en un artículo para la revista *Casa*.

que representaba la instauración del realismo socialista:²⁰ «[...] la maligna sospecha de que el realismo socialista era la estética de la Revolución, una estética que no osaba decir su nombre, entre otras cosas porque nunca fue adoptada oficialmente en ninguna instancia del Partido o el gobierno.» (Fornet A., 2007, pág. 41). Este ambiente cambia con la llegada de Hart al Ministerio de Cultura, y su famoso texto *Cambiar las reglas del juego*, donde deja claro la necesidad del diálogo para la construcción colectiva de la propuesta cultural de la Revolución.

La polémica y la propia historia de la cultura de la Revolución, presenta a los intelectuales cubanos como opuestos sin posibilidad de diálogo constructivo. Estos grupos tienen posiciones contrarias en cuanto a cuestiones de forma, mecanismos de organización, así como el contenido a representar en la obra. A su vez, tiene lugar el enfrentamiento desde posiciones políticas, en la defensa abstracta tanto del nacionalismo como del socialismo. Solo que, en tanto expresión de una realidad contradictoria, y desde su proyección hacia la defensa de la Revolución, todos se orientaron hacia la búsqueda de una forma propia de representación cultural articulada desde el interés por construir un socialismo cubano, y con esto una cultura cubana socialista. La intelectualidad cubana creó la simbología de la Revolución desde la resignificación de lo nacional hacia lo socialista, como expresión y síntesis de lo cubano revolucionario.

El proceso de institucionalización y la lucha por la hegemonía en la cultura

Durante la primera década del triunfo revolucionario se fundan las primeras instituciones culturales de la Revolución: el ICAIC (1959), Casa de las Américas (1959), la Imprenta Nacional (1959), la UNEAC (1961), el Consejo Nacional de Cultura (CNC, 1961), las Escuelas Nacionales de Arte (1962), que se ocuparon de organizar y dirigir la actividad cultural del país según los nuevos intereses ideológicos. De conjunto tuvo lugar la campaña de alfabetización (1961) y la nacionalización de los medios masivos de comunicación; en 1967 se crea el Instituto Cubano del Libro, así como las diferentes editoriales y publicaciones periódicas.

Por su parte, durante los años setenta la institucionalización llega a su máxima expresión con la Constitución de la República (1976), y en materia cultural ocurre la fundación del Ministerio de Cultura (1976). Además, se celebran importantes congresos como el Congreso de Educación y Cultura (1971) y el Primer Congreso del PCC (1975). Se puede afirmar que la institucionalización

²⁰ Cuando se refieren a realismo socialista lo hacen respecto a su implementación, fundamentalmente durante el período del estalinismo. Como resultado de la investigación realizada se asume una diferenciación entre la concepción original del realismo socialista y su implementación, a través de la cual negó su propia esencia. (Ver Tesis en Opción al Grado de Doctor en Ciencias Filosóficas de Madonna González Yera).

cultural en Cuba se orientó hacia el establecimiento de la industria cultural en el país, desde el principio de la masificación cultural.

Este proceso de institucionalización cultural se encuentra regido por importantes sucesos históricos que determinan la proyección de la política cultural del país. En 1961, tuvieron lugar las reuniones celebradas en la Biblioteca Nacional, a partir del caso PM, la cuestión fundamental que se abordó fue la relacionada con la libertad de creación en la Revolución. Estas concluyeron con el discurso pronunciado por Fidel Castro, *Palabras a los intelectuales*, en el cual se esbozan líneas generales sobre la cultura revolucionaria. Este discurso sería utilizado como el referente para la defensa de posiciones de censura y control oficial de la actividad cultural en el país, sin que esta fuese la naturaleza propia del mismo.

La Revolución tiene que comprender esa realidad y, por lo tanto, debe actuar de manera que todo ese sector de artistas y de intelectuales que no sean genuinamente revolucionarios, encuentren dentro de la Revolución un campo donde trabajar y crear y que su espíritu creador, aun cuando no sean escritores o artistas revolucionarios, tenga oportunidad y libertad para expresarse, dentro de la Revolución. Esto significa que dentro de la Revolución todo; contra la Revolución nada. Contra la Revolución nada, porque la Revolución tiene también sus derechos y el primer derecho de la Revolución es el derecho a existir y frente al derecho de la Revolución de ser y de existir, nadie. Por cuanto la Revolución comprende los intereses del pueblo, por cuanto la Revolución significa los intereses de la Nación entera, nadie puede alegar con razón un derecho contra ella. (Fidel Castro, 2006, p. 10)

Posteriormente a estas reuniones en agosto de 1961, fue realizado en La Habana el I Congreso de Escritores y Artistas. Este congreso constituyó un llamado a trabajar por una cultura al servicio del futuro del pueblo cubano y de la humanidad en general. En este se establecieron los nexos entre la vanguardia artística y la vanguardia política del país orientados hacia la defensa de la Revolución en el contexto de construcción de la sociedad socialista. Culmina con la fundación, el 22 de agosto, de la Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC). Su primera mesa ejecutiva estuvo constituida por Nicolás Guillén como presidente, Roberto Fernández Retamar como secretario de Organización, Lisandro Otero como secretario de Actividades Culturales y José A. Baragaño como secretario de Actas.

Como se hizo mención en el punto anterior, el texto de Ernesto Guevara *El socialismo y el hombre en Cuba* influyó esencialmente en la polémica respecto al rol del intelectual en la Revolución. Tuvo además importante repercusión por su posición ante el realismo socialista refiriéndose a la crítica del establecimiento de formas preconcebidas para representar a la Revolución. Se convirtió en un texto base para la construcción del socialismo y del sujeto de la Revolución.

Se busca entonces la simplificación, lo que entiende todo el mundo, que es lo que entienden los funcionarios. Se anula la auténtica investigación artística y se reduce el problema de la cultura general a una apropiación del presente socialista del pasado muerto. Así nace el realismo socialista sobre las bases del arte del siglo pasado.// [...] No se puede oponer al realismo socialista “la libertad” porque esta no existe todavía, no existiría hasta el completo desarrollo de la sociedad nueva; pero no se pretenda condenar a todas las formas de arte posteriores a la primera mitad del siglo XIX desde el trono del realismo a ultranza, pues se caería en un error prudhoniano de retorno al pasado, poniéndole camisa de fuerza a la expresión artística del hombre que nace y se construye hoy.// Falta el desarrollo de un mecanismo ideológico cultural que permita investigación y desbroce la mala hierba, tan fácilmente multiplicable en el terreno de la subvención estatal. (Ernesto Guevara, 2006, p. 48)

Durante los años sesenta, en la confluencia de diversidad estilística y técnica tuvo lugar la búsqueda de formas diversas para representar la realidad revolucionaria. Como parte de esto, y en correspondencia con la idea de acercar el mundo a la Revolución y la Revolución al mundo, tuvo lugar el Salón de Mayo, en 1967.²¹ En este participaron exponentes de la vanguardia pictórica del momento²² y tuvo como resultado final la creación conjunta de la obra *Cuba Colectiva*, expresión del espíritu del momento. Este ambiente polémico de los sesenta tiene como momento de cierre el Congreso Cultural de La Habana en 1968. Donde confluyeron representantes de la izquierda internacional. Este se organizó en 5 comisiones que sintetizaban las discusiones del período: 1. Cultura e independencia nacional, 2. Formación integral del hombre, 3. Responsabilidad del intelectual ante los problemas del mundo subdesarrollado (moderada por Roberto Fernández Retamar), 4. Cultura y medios masivos de comunicación (moderada por Lisandro Otero) y 5. Problemas de la creación artística y trabajo científico-técnico (moderada por Alfredo Guevara). Culmina con el discurso de clausura de Fidel en el que establece que no podía existir nada más antimarxista que el dogma. Sobre dicho congreso comenta Jorge Fornet:

El Congreso venía a ser la culminación de una larga procesión de eventos organizados durante la década, “de varios intentos por organizar e institucionalizar una comunidad intelectual latinoamericana, en un sentido a la vez gremial y político” [...] El hecho es que el Congreso Cultural de La Habana, como supo ver Rama en su momento, fue “el último acto de un

²¹ Tuvo como sede el Pabellón Cuba y fue presidido por Raúl Roa y el embajador francés Henry Bayle. En su organización destaca el papel desempeñado por Wifredo Lam y Carlos Franqui.

²² Aunque existen discusiones respecto a la situación en que se encontraba el Salón para esa fecha, es incuestionable el valor que posee para la cultura cubana.

acuerdo generalizado del sector intelectual por un frente único". (Jorge Fornet, 2013, p. 41)

A partir del año 68 y como resultado del alineamiento de la Revolución a la URSS, que culminó con la inserción en el CAME, a partir de 1972, tiene lugar un distanciamiento de la nueva izquierda y un aumento del empleo de mecanismos de control oficial de la cultura. Esto tiene como momento base el Congreso Nacional de Educación y Cultura,²³ en el que se establecen las líneas generales de la organización cultural desde los presupuestos de la masificación cultural, el apoyo al folclor en defensa de la tradición, la creación artística dirigida a la educación de los niños, una literatura que expresara la lucha revolucionaria, haciendo énfasis en el género policíaco, el apoyo a una cultura de pueblo que sustituyera a la cultura de élite, impugnación de las creencias religiosas, la institucionalización de la homofobia, así como la censura de textos literarios. Paralelamente tuvo lugar la fase final del Caso Padilla²⁴ y la lectura de su autocritica reproduciendo el ambiente de los procesos de Moscú. Esto trajo consigo la ruptura de una importante representación de los intelectuales latinoamericanos con la Revolución. En estas circunstancias, con la llegada de Luis Pavón al CNC, comienza el conocido Quinquenio. En el discurso de clausura de este Congreso, Fidel establece que:

Para nosotros, un pueblo revolucionario es un proceso revolucionario, valoramos las creaciones culturales y artísticas en función de la utilidad para el pueblo, en función de lo que aporten al hombre, en función de lo que aporten a la reivindicación del hombre, a la liberación del hombre, a la felicidad del hombre. // Nuestra valoración es política. No puede haber valor estético sin contenido humano. No puede haber valor estético contra el hombre. No puede haber valor estético contra la justicia, el bienestar, contra la liberación, contra la felicidad del hombre. (Fidel Castro, 1971, p. 84)

Al seguir la línea de la institucionalidad revolucionaria destaca la celebración del Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba (1975) donde quedó establecido como vanguardia política e ideológica de la Revolución. En las tesis y resoluciones sobre cultura artística y literaria se establecen las líneas generales que determinan la política cultural. Se establece como premisa la producción de una cultura nacional que se enmarque y defienda a la Revolución. Uno de los acuerdos del Congreso es la posterior fundación del Ministerio de Cultura.

A su vez, tuvo lugar la aprobación de la Constitución de la República de Cuba (1976), la que establece el papel determinante del Estado en la organización de la

²³ Desarrollado en Matanzas, que culmina con la fundación de la escuela Primer Congreso de Educación y Cultura. Inicialmente sería solo Congreso de Educación. A partir de este se establece la parametración.

²⁴ Por la censura de su poemario *Fuera del juego*, luego de ser premiado en 1968, que terminó con su encarcelamiento durante 3 días.

vida cultural del país. En el capítulo IV se encuentran las legislaciones en torno a la cuestión cultural, en estrecho vínculo con lo referente a la educación. Se establecen los principios de la masificación cultural y el interés del Estado cubano por la difusión hacia todos los sectores de la población de sus principios ideológicos. La libertad de creación artística se concentra en la defensa de la obra revolucionaria:

1. El Estado orienta, fomenta y promueve la educación, la cultura y las ciencias en todas sus manifestaciones.
2. En su política educativa y cultural se atiene a los postulados siguientes: a) fundamenta su política educacional y cultural en la concepción científica del mundo, establecida y desarrollada por el marxismo-leninismo; niños, jóvenes y adultos para la vida social. Para realizar este principio se combinan la educación general y las especializadas de carácter científico, técnico o artístico, con el trabajo, la investigación para el desarrollo, la educación física, el deporte y la participación en actividades políticas, sociales y de preparación militar; d) es libre la creación artística siempre que su contenido no sea contrario a la Revolución. Las formas de expresión en el arte son libres; e) el Estado, a fin de elevar la cultura del pueblo, se ocupa de fomentar y desarrollar la educación artística, la vocación para la creación y el cultivo del arte y la capacidad para apreciarlo (...) (*Constitución de la República de Cuba, 1976*, p. 9)

El Consejo Nacional de Cultura (CNC), que había dirigido la cuestión cultural desde 1961, da lugar al Ministerio de Cultura en 1976, bajo de Ley de creación No.1323, del 30 de noviembre, por la Organización de la Administración Central del Estado, posteriormente derogada por los Decretos Leyes No.67 y No.147, hasta el No.272 vigente en la actualidad. El primer ministro de cultura fue Armando Hart. El Ministerio de Cultura tenía como objetivo dirigir, orientar, supervisar, controlar y ejecutar, en el ámbito de su competencia, la aplicación de la política cultural del Estado y del Gobierno cubano, así como garantizar la defensa, preservación y enriquecimiento del patrimonio cultural de la nación. Se consolida la idea de la estructuración de la industria cultural en el país, desde la idea de producción y reproducción de bienes culturales, con el auspicio técnico del ministerio. *Del 1976 al 78, se mantuvo la estructura que ya existía en la instituciones culturales del país, la cual debió someterse a cambios profundos, pues no se ajustaba con la coherencia debida a la concepción estructural que necesitaba la cultura en el país* (Armando Hart, 2018a, p. 55).

El Ministerio de Cultura constituye la síntesis del debate intelectual que tuvo lugar en Cuba, al propio tiempo que establece la posición oficial para la organización, concepción e implementación de un modelo cultural en el país. Su propuesta se basa en el diálogo, y en el rescate de los valores revolucionarios de

la cultura tanto nacional como internacional. A partir de la fundación del Ministerio tiene lugar una proyección hacia las temáticas latinoamericanas y caribeñas en un rescate por las tradiciones nacionales.

Esto no debe llevarnos a la creencia de que el movimiento intelectual cubano tiene estrechas miras nacionalistas. Nosotros no tenemos estrechas miras nacionalistas. Nuestro movimiento cultural nunca estuvo encerrado en sí mismo. (...) Es decir, su afán de tratar los problemas no desde un punto de vista exclusivamente nacional, sino tendiendo siempre a proyectarse internacionalmente. Este es otro de los legados y ejemplos de la obra de Martí. Así es que este principio no nos viene a nosotros por las condiciones ideológicas que hoy prevalecen en nuestro país, sino que nos viene de una tradición nacional profundamente arraigada. (Armando Hart, 2018b, p. 63)

La primera década de la Revolución fue una época de apertura donde se va organizando la dirección política en función de legitimar la naciente sociedad. Como espacio de formación de la nueva sociedad, fue propicio para el intercambio y la creación colectiva de una política cultural acorde con ella. No se puede establecer una única línea que determinase la organización cultural, solo hacer énfasis en los momentos que van definiendo el período. Desde el punto de vista del pensamiento hubo una apertura a la cultura universal, a las corrientes de pensamiento más apegadas a la revolución socialista, que iban desde los clásicos del marxismo, el marxismo-leninismo, hasta autores más heterodoxos como Gramsci y Sartre.

La década de los setenta, por su parte, se erige como un momento en el que se profundiza la masificación de la cultura, lo que responde al interés político e ideológico de la dirección política del país de divulgar el ideal socialista. El peligro se encontraba en cómo producir esa cultura masiva sin caer en la vulgarización y simplificación de la misma que le restaba valor y originalidad. Prevaleció la dogmatización y oficialización de la producción artística carente de valores estéticos y de la espontaneidad necesaria para funcionar orgánicamente como vehículo ideológico. Se trata de reducir el arte a una labor propagandística de incidencia directa sobre la subjetividad, subordinando su dimensión estética a su función ideológica. Aunque no se puede hablar de la instauración de un único modo de expresión artística, la promoción y facilitación de espacios a un arte simplificado formalmente, con mensajes panfletarios, fue lo predominante; lo cual limitó el espacio a otras formas de creación. Destaca la consolidación de la institucionalidad revolucionaria a partir de la cual se estructuró la política cultural de la Revolución.

CONCLUSIONES

La evolución de la historia cultural de la Revolución Cubana se construye a partir de la necesidad de crear su imagen propia, que le permitiera diferenciarse de los modelos de socialismo existentes. Se pretendía fundar un socialismo cubano, que contara con la experiencia socialista internacional, especialmente la soviética, pero que en su esencia rescatara y desarrollara la tradición socialista cubana. En ese proceso de conformación simbólica se apropió de elementos propios de la cultura nacional, al propio tiempo que asumió los preceptos soviéticos como propios.

La posición oficial de la Revolución se correspondió con la necesidad de la coexistencia de diferentes posiciones ante la determinación de una propuesta cultural de la Revolución. Esto se expresa ampliamente en la forma oficial que alcanza el debate durante los años sesenta, cuestión que no va a suceder de igual forma en los años setenta. Con esto el objetivo radica en encontrar los mecanismos para organizar la cultura cubana socialista teniendo en cuenta los diferentes posicionamientos. El resultado final de esta lucha por la hegemonía cultural tiene lugar con la fundación del Ministerio de Cultura, a partir del cual se articula claramente la posición del Gobierno revolucionario ante la organización de la cultura y se implementa desde la estructuración de la institucionalidad cultural. El Ministerio, además, expresa la síntesis entre los diferentes grupos intelectuales, con el posicionamiento de asumir los elementos revolucionarios tanto de la tradición nacional, de la vanguardia artística, de la cultura popular como de la tradición socialista internacional.

La lucha por la hegemonía cultural en Cuba transitó por un proceso de negación de la negación. Durante los sesenta (1959-1968) se enfrentan los diferentes grupos intelectuales, sin la primacía explícita de una única forma de concebir y organizar la cultura cubana de la Revolución. Este momento constituye lo que llamamos Afirmación. Esta Afirmación va a ser negada durante la primera mitad de los años setenta (1971-1976, aunque el ambiente que prevalece en este período se estuvo gestando desde 1968), con la primacía de una forma de organización cultural similar a la que se implementó bajo el nombre de realismo socialista en la URSS. Lo que condujo al control de la actividad cultural a los representantes del CNC, que provenían de la militancia política del PSP. A su vez, esta Negación va a volver a ser negada, a partir de la fundación del Ministerio de Cultura, con una vuelta a la idea de la construcción colectiva de los sesenta desde las líneas generales expuestas por una estructura centralizada.

REFERENCIAS

- Aguirre, Mirta (2006). Realismo, realismo socialista y la posición cubana. En *Estética. Selección de lecturas*. La Habana: Félix Varela.
- Castro, Fidel (1971). *Discurso pronunciado en la clausura del Primer Congreso de Educación y Cultura*.

- Castro, Fidel (2006). Palabras a los intelectuales. En *Cultura cubana siglo XX*, t. 2. La Habana: Félix Varela.
- Constitución de la República de Cuba* (1976). La Habana: Departamento de Orientación Revolucionaria del Comité Central del Partido Comunista de Cuba.
- Fornet, Jorge (2013). *El 71. Anatomía de una crisis*. La Habana: Letras Cubanas.
- Guevara, Alfredo (2003). El artista es también, y ante todo, un protagonista. Arte es para nosotros en gran medida y ante todo eficacia. Carta a Fidel Castro, 1976. En *Tiempo de fundación*. Madrid: Iberoautor Promociones Culturales S.L.
- Guevara, Ernesto (2006). El socialismo y el hombre en Cuba. En *Cultura cubana siglo XX*, tomo 2. La Habana: Félix Varela.
- Hart, Armando (2018a). Acerca de la estructura organizacional y administrativa del Ministerio de Cultura en 1976 (Intervención en la Biblioteca Nacional, 25 de octubre de 1978). En *Cuba, una cultura de liberación. Revolución y cultura*, tomo 5, Vol. 1. La Habana: Letras Cubanas.
- Hart, Armando (2018b). Nunca antes los valores nacionales de nuestra cultura fueron más exaltados que tras el triunfo de la revolución, Intervención ante la delegación de la Asociación Norteamericana de Colegios y Universidades, Hotel Habana Libre, 6 de diciembre de 1978. En *Cuba, una cultura de liberación. Revolución y cultura*, tomo 5, Vol. 1. La Habana: Letras Cubanas.
- Lezama Lima, José (1988). Triunfo de la Revolución Cubana. *Revista de la Biblioteca Nacional José Martí*, N.º 2.
- Nota de la Editorial (1959). *Lunes de Revolución*, N.º 3.
- Pogolotti, Graziella (2006). Introducción. En *Polémicas culturales de los 60*. La Habana: Letras Cubanas.

La literatura infantil y juvenil desde el análisis artístico-literario: una experiencia desarrolladora

Children's and youth literature from an artistic-literary analysis: a developing experience

M. Sc. Liliam Marisel Quiñones Colomé
lcolome@uniss.edu.cu

M. Sc. Lilia Juana Monteagudo García
lmgarcia@uniss.edu.cu

M. Sc. Dulce María Echemendía Arcia
dechemendia@uniss.edu.cu

Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez, Cuba

RESUMEN

Con el objetivo de potenciar la lectura de obras representativas de la Literatura Infantil y Juvenil, como tema del programa Panorama de la Literatura en la formación del Licenciado en Educación (especialidades de Logopedia, Especial, Primaria y Prescolar), se elaboró una minibiblioteca contentiva de libros y compilaciones digitales, cuyo empleo responde a una concepción renovadora dentro de la clase: un análisis artístico-literario a través del cual se estudia el texto literario y se compara con las interpretaciones realizadas por músicos, coreógrafos, dramaturgos, cineastas y artistas de las artes visuales, sobre la base de procederes didácticos que sustentan la relación de la literatura con otras manifestaciones del arte, y teniendo en cuenta que los materiales audiovisuales que se empleen no solo constituyan una apoyatura para activar, motivar y consolidar la lectura de la obra, sino también lo que son: representaciones artísticas en un contexto y con un objetivo determinado. Las compilaciones están acompañadas de una selección de filmes vinculados con las obras narrativas seleccionadas, de los textos poéticos que han sido musicalizados y de las versiones de estos en videoclips infantiles.

Palabras clave: análisis artístico-literario; procederes didácticos

ABSTRACT

With the objective of promoting the reading of representative works of children's and youth literature, as a topic of the program Panorama of Literature in the formation of the Bachelor of Education (specialties: Logopedics, Special Education, Primary and

Preschool Education), a mini-library containing books and digital compilations was elaborated, whose use responds to a renovating conception within the lesson: an artistic-literary analysis through which the literary text is studied and compared with the interpretations made by musicians, choreographers, playwrights, filmmakers and visual artists, based on didactic procedures that support the relationship of literature with other manifestations of art, and taking into account that the audiovisual materials used are not only a support to activate, motivate and consolidate the reading of the work, but also what they are: artistic representations in a context and with a certain objective. The compilations are accompanied by a selection of films related to the selected narrative works, the poetic texts that have been set to music and their versions in children's video clips.

Keywords: artistic-literary analysis; didactic procedures

INTRODUCCIÓN

La literatura, como conjunto de historias, poemas, tradiciones, dramas, reflexiones, tragedias, pensamientos, relatos, comedias o farsas, hace posible la representación de la identidad cultural a través del tiempo, registrando —además— la interpretación que la colectividad ha hecho del mundo, permitiendo escuchar las voces del pasado y del presente, y conocer los progresos, las contradicciones, las percepciones, los sentimientos, los sufrimientos, las emociones o los gustos humanos en las diferentes épocas del devenir sociohistórico.

La formación universitaria del profesional de la Educación Infantil (carreras de Logopedia, Especial, Primaria y Prescolar) establece, desde los estudios literarios y como parte del sistema de valores de la disciplina, el reconocimiento de la lectura como instrumento para obtener información, como medio para ampliar el conocimiento del mundo que los rodea y como vía para la recreación y el esparcimiento.

Desde esta perspectiva, las obras seleccionadas para su estudio han de potenciar la interrelación con obras de otras manifestaciones del arte sobre la base de que la unidad de los aspectos cognitivos y afectivos en el análisis literario ha de constituir elemento central en el trabajo del docente, pues no se ha de olvidar, según criterio de Lev Vigostky, que las emociones del arte son emociones inteligentes.

En tal sentido, y para potenciar la lectura y estudio de obras representativas de la Literatura Infantil y Juvenil como tema de la asignatura Panorama de la Literatura, se elaboró una minibiblioteca (textos y compilaciones digitales), cuyo empleo responde a una concepción renovadora para la clase: un análisis artístico-literario, como variante metodológica, a través del cual se estudia el texto seleccionado y se compara con las interpretaciones realizadas por músicos,

coreógrafos, dramaturgos, cineastas y artistas de las artes visuales, a partir de la utilización de procederes didácticos que sustentan la relación de la literatura con otras manifestaciones del arte.

La minibiblioteca, de acceso directo, rápido y fácil para localizar los textos objeto de estudio, puede ser portada por los estudiantes en celulares o en laptops, y ser empleada no solo para el trabajo independiente o en la clase, sino para actividades extraclases o investigativas. A ella se le suman tres archivos complementarios contentivos de filmes basados en cuentos clásicos infantiles, poesías musicalizadas y la versión de estas en formato de videoclip infantil.

Este trabajo tiene como objetivo potenciar la lectura y el estudio de obras representativas de la Literatura infantil y juvenil desde el análisis artístico-literario como expresión de las relaciones entre la literatura y otras manifestaciones del arte y de la formación competente del profesional que labore en las instituciones de la Educación Infantil.

DESARROLLO

El programa de la disciplina Estudios Lingüísticos y Literarios de la carrera Licenciatura en Educación, para las especialidades de Logopedia, Especial, Primaria y Prescolar, expresa en uno de sus objetivos: «Desarrollar intereses culturales, sensibilidad, gusto estético y hábitos de lectura, a partir del conocimiento del panorama literario y sus más genuinos representantes, épocas y movimientos» (2016, p. 2).

Una cuestión principal vinculada con el citado objetivo es que el lenguaje, tanto como las expresiones artísticas, posee carácter social y su origen radica en la necesidad del hombre de comunicar sus experiencias y desde ellas proyectar sus pensamientos, emociones y sentimientos.

Es bien conocido que la literatura es un modo eficaz para propiciar espacios de sabiduría y placer. En ella, el uso pertinente y hermoso de la palabra se torna un modelo de comunicación en el que los valores ideológicos y estéticos pasan a propiciar experiencias culturales que ofrecen caminos donde los conocimientos lingüísticos propios del profesional de la docencia se apliquen como forma de ampliar la cultura general del estudiante y donde lo espiritual tenga un lugar privilegiado, de manera que se trata de un campo de conocimiento necesario para el desempeño profesional del futuro educador.

Además, se trata de componentes que amplían la cultura general e incentivan la lectura, razones que confirman la pertinencia de un trabajo metodológico renovador en función de la docencia.

En el ámbito de los estudios literarios se le concede un espacio relevante a la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), por ser la base de la educación literaria en las primeras edades de la vida y por el caudal de potencialidades que posee para todo el quehacer del futuro educador y para el crecimiento integral de la persona,

con énfasis en las capacidades comunicativas y el despliegue de los valores espirituales.

La asignatura tiene como objetivos generales:

1. Contribuir al desarrollo de la concepción científica del mundo y de las ideas y convicciones ideológicas y estéticas a través de las potencialidades de la literatura como arte de la palabra.
2. Desarrollar la sensibilidad ante la obra literaria a través de la motivación y la formación de hábitos de lectura que permitan la evolución de los intereses intelectuales y espirituales.
3. Desarrollar la competencia lingüística del futuro profesional a fin de que se convierta en un modelo para sus alumnos y la sociedad, en relación directa con el eslabón de base de perfil del docente de la Educación Infantil.
4. Valorar la importancia de la Literatura Infantil y Juvenil como una modalidad con potencialidades para contribuir de manera coherente en la formación de la cultura general de la joven generación de docentes.

A través de ella se desarrollan las siguientes habilidades:

- Identificar conceptos fundamentales relacionados con los estudios literarios.
- Leer, comprender y analizar textos representativos de la literatura universal y en particular de la LIJ, de modo sensible e inteligente.
- Desarrollar necesidades de lectura de carácter permanente.
- Valorar los textos en relación con su contexto, con su calidad estética e ideológica y con sus posibilidades para la Educación Infantil.

Relaciones entre la literatura y otras manifestaciones del arte

No se puede negar que el tratamiento de un mismo tema por artes distintas ofrece muchos aspectos de interés. A partir de ello, las relaciones de la literatura con las demás artes se pueden enfocar sobre la base de comparaciones en un sistema estético más amplio, considerando que las artes no siempre se han dado con el mismo nivel de autonomía e independencia desde el punto de vista histórico, y que la literatura es, sin dudas, el arte que más se ha interrelacionado con las demás, de ahí que pueda hablarse de cine y literatura, danza y literatura, música y literatura, teatro y literatura y plástica y literatura, como se especifica a continuación.

Cine y literatura

Según Acosta Ríos *et al.* (2016), en su trabajo titulado «El cine y la literatura. Adaptaciones cinematográficas de las obras de Héctor Quintero», al establecer las relaciones entre el cine y la literatura en función de adaptaciones

cinematográficas, plantea que «el cine puede ser considerado objeto artístico pues, además de proporcionar placer estético, sirve al espectador como medio de percepción y análisis de la realidad» (p.1), y la literatura, por su parte, es un instrumento fundamental de expresión que utiliza las palabras para pronunciarse como una parte vital del arte. Señala, además, que «es muy conocida la interrelación que existe entre la literatura y el cine, desde los mismos comienzos del séptimo arte» (p.1), y que «muchas han sido las adaptaciones realizadas por el cine, no solo de novelas, sino también de otros géneros literarios que han sido sometidos a estos procesos, entre los cuales se encuentran las piezas teatrales» (p.1).

En el proceso que va de la lectura de la obra a la visión del filme deben tenerse en cuenta, cuando menos, dos tipos de público: uno, el que cuando ve la película conoce el texto; otro, el que desconoce el texto cuando ve el filme. Independientemente de ello, tratándose de películas que tengan como punto de partida una obra literaria, toda interpretación de ellas se verá, indudablemente, enriquecida si se toma en cuenta su relación con la fuente. No obstante esto no significa que se deba pretender o descubrir en la obra cinematográfica la obra literaria. Establecer dicha conexión ha de constituir una fase determinada en el proceso de análisis del filme, una etapa posterior al primer contacto con él.

Es innegable que cine y literatura son fuentes inagotables de materiales para una clase dinamizadora de saberes cuando ambos introducen, en el aula, usos auténticos de los lenguajes que los tipifican y que se expresan a través del uso correcto de la lengua materna.

Como productos culturales, cine y literatura aportan informaciones de diversa índole al futuro egresado porque no son solo materiales motivadores para la comprensión de lectura y la comprensión cinematográfica, sino que leer y ver películas asociadas a obras leídas u objeto de estudio, pueden ser experiencias que van mucho más allá de lo lingüístico. Hay que considerar también que el cine ha permitido profundizar en la vida y en la obra de grandes personalidades de las artes, las ciencias, la filosofía, etc., a partir de sus biografías.

Además, desde un punto de vista práctico, en un mundo en el que cada vez se lee menos, el estudio de obras literarias adaptadas al cine puede ser un modo de incitar a la lectura y de dar a conocer obras literarias a quienes, tal vez, de otro modo, no tendrían interés por ellas o rechazarían su lectura por considerarla extensa o tediosa *a priori*. Téngase en cuenta que ver películas es un placer; y leer, también.

Música y literatura

La relación entre la música y la literatura ha sido de las más antiguas y provechosas colaboraciones que se han producido entre las distintas manifestaciones del arte. La poesía nació unida con la música; canciones y rimas

se emplearon primeramente para que se recordaran los comportamientos de la sociedad.

Dichas relaciones están dadas desde sus propios orígenes en la literatura oral y cantada; al tratar un tema específico desde las aristas del escritor y el compositor, se constata que pueden formar parte una de la otra, como es el caso de la música incidental o de fondo que subraya y acompaña una escena o la propia melodía que guardan los versos cuando se realiza su lectura expresiva; pueden coexistir en el mismo contexto histórico aunque empleen lenguajes de diferente naturaleza para expresar la realidad.

Los vínculos que poseen ambas manifestaciones artísticas se centran en paralelismos, mutua influencia y similitudes que generan una simbiosis mágica que ayuda a ver, de una forma más estética, el mundo en distintos momentos de su desarrollo sociohistórico. Los cantantes y músicos, por ejemplo, optan por recurrir a la poesía y a la literatura para cantar, tocar o tomar versos de sus poemas favoritos, de ahí que puedan mencionarse casos como el de Joan Manuel Serrat, Silvio Rodríguez y Joaquín Sabina, entre otros, que trabajan en proyectos que aúnan música y literatura.

Hay que tener en cuenta, también, que se pueden recordar letras de canciones aprendidas hace tiempo porque la música contribuye a su memorización, y esa es una de las razones por las que las canciones han venido siendo material habitual en las clases de idiomas; además de aportar variedad y motivación, colaboran de forma amena para recordar palabras y frases que contribuyen a mejorar y a ampliar el dominio de la lengua.

Es posible entonces aprovechar esa característica especial de la música para escuchar y aprender poemas y entrar en contacto con los textos literarios de una manera diferente, como bien señala García Ruiz (2015) en su tesis de maestría titulada «Poesía con música para la clase de Lengua Española»:

(...) la música tiene en sí misma el poder de comunicar, de enviar su propio mensaje. Tanto la lectura de un poema como la escucha de una melodía suponen un tipo de diálogo con el autor y con el compositor, y cada individuo recibirá distintas impresiones, y a su vez les aportará algo (...) compartir esa experiencia será no solo un ejercicio de comunicación, sino una fuente de enriquecimiento del grupo y de los individuos que lo forman.

(p. 12)

De hecho, es un ejercicio de comunicación y una fuente de enriquecimiento espiritual e intelectual.

Si la poesía se ha musicalizado, puede ser una valiosa ayuda para la adquisición y ampliación del léxico (vocabulario nuevo aprendido en contexto o vocabulario conocido que adquiere un nuevo significado o una nueva connotación), así como frases idiomáticas que la música ayuda a fijar.

Gracias a su naturaleza, trabajar la poesía musicalizada en el aula puede ayudar al desarrollo de competencias básicas, como señalan Julieta Torrents Sunyol y Gloria Bordons de Porrata-Doria en su trabajo titulado «Música y poesía. Hacia un corpus que explore nuevas relaciones», a saber:

- la competencia artística y cultural, debido a las relaciones interartísticas entre música y poesía.
- las competencias del ámbito lingüístico, ya que permite un conocimiento de la lengua y una sensibilización respecto a esta.
- la competencia social y ciudadana, porque es una herramienta para la creación y defensa de una identidad cultural.

Teatro y literatura

El arte teatral constituye una forma específica de manifestación artística, que se rige por sus propias leyes, y cuyos códigos de comunicación no son iguales a los de otras manifestaciones. El teatro es una de las formas más acabadas y preclaras de la cultura humana y atesora un insospechado cúmulo de sabiduría, cultura y valores de todo tipo. Alrededor de este arte suelen distinguirse tres grandes sistemas creativos: la dramaturgia, la puesta en escena y la actuación. Existe entre ellos una estrecha relación dialéctica, ya que es un trabajo mancomunado entre el que actúa y el que dirige la actuación.

Es válido señalar que siempre se le da tratamiento en clases a los elementos del género dramático que permiten la realización del análisis del texto seleccionado, entre ellos:

- La estructura básica de la dramaturgia.
- El conflicto dramático, que ha llegado a convertirse en la categoría fundamental y puede asumir diferentes formas.
- La acción que se desencadena en los conflictos, cuya progresión es importante y va adquiriendo los llamados puntos de acción: punto de ataque, punto decisivo o de giro, zona de crisis, punto culminante o paroxismo (clímax), punto de integración. Exposición, nudo, desenlace o peripécia.

No pueden soslayarse las consideraciones realizadas por Fernández Aquino (2002) quien en el trabajo titulado «La enseñanza de la obra dramática», publicado en *Taller de la palabra*, especifica:

(...) el punto de ataque se sitúa en el momento en que produce la primera colisión entre las fuerzas en pugna, y que consecuentemente desencadena la acción y la puesta en movimiento de la historia. A menudo se ubica al final del primer acto, después que se han esbozado los conflictos y se han presentado la atmósfera y los personajes. (pp. 166-167)

[...]

Se denomina *punto decisivo o de giro* a los elementos en que la acción dramática se dirige a una dirección determinada, y por causas inesperadas, debe girar hacia otra dirección. (...) No hay que dudar que el mayor punto de giro y de tensión de una obra es el clímax. (p. 167)

Por otra parte es significativo conocer que el juego de tensiones y distensiones lleva la acción a la zona de crisis, segmento del texto dramático en que la acción, mediante el crecimiento de la tensión, se dirige al clímax, que este trayecto no admite retrocesos ni puntos de giro, y que es un proceso que culmina con el desenlace de la pieza.

El punto culminante o paroxismo se conoce comúnmente como clímax, es el momento en que la intensidad dramática alcanza la máxima tensión y se soluciona el conflicto central de la obra: es el mayor punto de giro; y los demás, constituyen el resto de la obra que conduce al último parlamento del texto dramático. (p. 167)

Según este autor, el género dramático es el que más problemas afronta al ser impartido, fundamentalmente por las siguientes causas:

El poco dominio de la teoría dramática por parte de los docentes, la escasez y dispersión de la información que sobre el tema existe, el desconocimiento de las peculiaridades genéricas y tipológicas de los textos de teatro, el escaso número de profesores que son lectores habituales de piezas dramáticas y el natural desbalance que presenta el género en los programas (...) respecto a la lírica y la épica. (p. 159)

Ante tales obstáculos en el quehacer didáctico, los profesores que imparten Literatura han acudido a diferentes estrategias basadas en la teoría, llevándolas a la práctica pedagógica de disímiles formas, atendiendo a las diferentes carreras a las que se les imparte.

En el caso de las carreras de la Educación Infantil (Especial, Logopedia, Primaria y Prescolar), se sugieren dramatizaciones breves de obras clásicas de la Literatura Infantil y Juvenil, incluyendo textos narrativos que pueden formar parte de la clase en sí misma, o de evaluaciones sistemáticas y finales, en dependencia de las exigencias del programa *Panorama de la Literatura*, diseñado en función del futuro graduado de estas especialidades, y de sus funciones docentes en las instituciones escolares.

Danza y literatura

M. Bobes (2017), en su trabajo «Danza y literatura: un binomio inseparable», publicado en la revista digital cubana *La Jiribilla*, especifica que «la danza en la literatura integra el arsenal de la cultura de los autores como Carpentier y Lezama, nunca ajenos al resto de las manifestaciones culturales de su tiempo y de épocas pasadas» (p. 1), y que esta es una imbricación o interrelación que influye tanto en

el movimiento como en la interpretación de los bailarines que deben reflejar el espíritu de cada obra, así como la trama y el argumento en el resultado final.

Grandes obras danzarias, como *El lago de los cisnes*, parten de un referente literario, y grandes novelas como la *Consagración de la Primavera*, recurren a los elementos de la danza para conformar una trama en la que el escritor debe ser un conocedor de las intríngulis del mundo escénico. No es de soslayar tampoco la interpretación danzaria o coreográfica que se hace de la lírica teniendo en cuenta la sensibilidad y el sentimiento poéticos desde el lenguaje corporal.

«En fin: danza y literatura constituyen un binomio que no es siempre suficientemente remarcado por los especialistas, quienes tienden a ver las manifestaciones artísticas en comportamientos estancos» (Bobes, M. 2017, p. 2), perdiéndose de vista lo que se aportan la una y la otra.

Plástica y literatura

El mundo literario ha aparecido frecuentemente, a lo largo de la historia del arte occidental, reflejado en las artes plásticas, pero ha sido sobre todo en la escultura, el grabado y la pintura donde su influencia se ha hecho más evidente.

Un aspecto que hoy resulta significativo, es la posibilidad que brinda la gráfica, como expresión de las Artes Plásticas, en el diseño de cubiertas que pueden recrear el contenido de la obra literaria según la visión e interpretación de cada artista que la diseña.

Las relaciones de la pintura con la literatura pueden centrarse en los préstamos o coincidencias temáticas, las que pueden enfocarse desde perspectivas diferentes, a saber:

- vincular el texto literario con una pintura, un dibujo, un cartel o un afiche que trate el mismo tema o que se haya hecho inspirado en él.
- contraponer los elementos que caracterizan el tema tratado según la visión del escritor y del artista de la plástica.

La clase de Literatura Infantil y Juvenil

Para desarrollar las clases de literatura, desde el punto de vista metodológico, es obligatorio tener en cuenta las siguientes precisiones:

1. Cada obra literaria es un hecho artístico concreto y por lo tanto irrepetible, los métodos y procedimientos para su análisis e interpretación deben ajustarse a sus características particulares y esenciales.
2. La obra literaria es un sistema con diferentes niveles que interactúan entre sí: el compositivo, el lingüístico y el temático, por lo que debe lograrse una adecuada interrelación en su estudio.
3. El tratamiento de la literatura debe lograr un equilibrio entre lo teórico y lo práctico. La teoría debe revelar su carácter explicativo para descubrir,

mediante el ejercicio práctico, las intencionalidades artísticas y semánticas de los textos.

4. Las obras seleccionadas deben caracterizarse por su trascendencia cognoscitiva, axiológica y estética.
5. La selección e integración de métodos reproductivos, productivos y creativos, con énfasis en los últimos, ha de favorecer el establecimiento de relaciones variadas, como observaciones, clasificaciones, comparaciones, definiciones, inferencias, valoraciones, argumentaciones, generalizaciones y contextualizaciones, en función de potenciar el desarrollo del pensamiento y la imaginación del estudiante.
6. La unidad de los aspectos cognitivos y afectivos en el análisis literario ha de constituir elemento central en el trabajo del docente.
7. La integración de la comunicación con la actividad intelectual y afectiva ha de ser sistemática; la clase de literatura debe ser una clase dialógica.

Sin embargo, cuando se trata de desarrollar clases en las que predomine la relación de la literatura con otras manifestaciones del arte, como las clases del tema correspondiente a la Literatura Infantil y Juvenil, se ha de generar el disfrute cognitivo y afectivo mediante el análisis artístico-literario, como variante metodológica, a través del cual se estudia el texto seleccionado y se compara con las interpretaciones realizadas por músicos, coreógrafos, dramaturgos, cineastas y artistas de las artes visuales, a partir de la utilización de procederes didácticos que sustentan la relación de la literatura con otras manifestaciones del arte.

El docente se verá entonces obligado a emplear diferentes medios de enseñanza, tanto tradicionales como de generación tecnológica actual. La cuestión básica de este aspecto radica en delimitar la jerarquía que ha de dársele a los materiales audiovisuales en función de la lectura literaria:

- asumen la perspectiva de apoyatura para activar, motivar y consolidar la lectura de la obra.
- se utilizan como lo que son: representaciones artísticas a partir de la interpretación de una obra literaria en un contexto y con un objetivo determinado.

Para cumplir con tales exigencias, resulta imprescindible poner en práctica algunos **procederes didácticos**, como los que se especifican a continuación:

1.- Cuando la obra objeto de estudio pertenece a la narrativa y **ha sido llevada al cine** (completa o parte de ella) o al **dibujo animado**, es necesario tener en cuenta:

- Representación del contexto histórico, filosófico y estético de la época
- Acercamientos al texto: vida del autor y del realizador visual, contexto histórico en que viven y en el que se enmarcan sus creaciones
- Características de la narrativa infantil y juvenil presentes en el texto, así como aquellas que tipifican el subgénero al que pertenece

- Estructura y características del texto literario
- Diferencias entre el guion cinematográfico y el argumento de la obra literaria. Variaciones realizadas y efectos que traen consigo
- Caracterización de los personajes
- Análisis de los siguientes aspectos en la versión cinematográfica:
 - ✓ Ambientación (decoración o ambientación de los espacios de acción de los personajes). Se le considera uno de los protagonistas de la historia, lo que demuestra que en las películas y en los animados infantiles existen espacios determinados para la construcción de los personajes, como un elemento narrativo más que dirige sus estrategias en función de modificar las emociones y, por tanto, la conducta del espectador
 - ✓ Escenografía (arte de realizar decoraciones u ornamentaciones escénicas; es el conjunto de los decorados que se utilizan en una representación)
 - ✓ Vestuario (ayuda a ubicar la época en la que se desarrollan personajes y acontecimientos; permite identificar, incluso, la personalidad y la identidad de los personajes, aspecto de gran aporte en el análisis cinematográfico por su variación de acuerdo con cada personaje y su psicología)
 - ✓ Música (banda sonora que acompaña y complementa la historia que cuentan las imágenes, los diálogos y los personajes)
 - ✓ Funciones del color, las sombras y los claroscuros
 - ✓ Similitudes y diferencias de los personajes en relación con su caracterización como personaje literario
 - ✓ Papel de los efectos especiales utilizados en correspondencia con el contenido de la obra literaria
 - ✓ Papel de las acciones físicas (gestos, poses, movimientos corporales, etc.) en la construcción y caracterización de los personajes

2.- Cuando la obra objeto de estudio pertenece al género dramático y **es llevada a las tablas, o pertenece a la narrativa y es adaptada al teatro**, es necesario tener en cuenta:

- Representación del contexto histórico, filosófico y estético de la época
- Acercamientos al texto: vida del autor, contexto histórico en que vive y en el que se enmarca su obra, características generales de su creación, etc.
- Argumento, tema, conflicto y estructura. Correspondencia con el texto literario original
- Variaciones realizadas para la contextualización del tema en la escena
- Interpretación de roles (personajes)

- Ambientación y escenografía
- Vestuario y utilería
- Iluminación y sonido
- Lenguaje corporal
- Dicción/pronunciación
- Interacción con la audiencia. Manejo de la atención
- Modulación y volumen de voz

3.- **Cuando la obra** objeto de estudio pertenece al género lírico y **es musicalizada**, es necesario tener en cuenta:

- Representación del contexto histórico, filosófico y estético de la época
- Acercamientos al texto: vida del autor y del musicalizador, contexto histórico en que viven y en el que se enmarca su creación, etc. (Puede incluirse el acercamiento al intérprete si no es el musicalizador)
- Tipo de composición literaria (décima, romance, redondilla, cuarteta, cuarteto, etc.) y análisis de los siguientes aspectos:
 - ✓ Métrica y clasificación de los versos
 - ✓ Tipo de rima
 - ✓ Figuras literarias y tropos. Explicar con qué fin han sido empleados en el poema
 - ✓ Mensaje del texto o su idea principal
- Género de la musicalización (balada, canción, son, etc.). Características principales
- Respeto al texto original (o a los fragmentos seleccionados)
- La imagen literaria y su expresión en la versión musicalizada (sensibilidad, cadencia melódica, sentimientos que produce escucharla)
- Relación del ritmo poético con la melodía e instrumentación realizada (musicalización)

3.1.- **Cuando la obra poética musicalizada**, ha sido llevada al **formato de videoclip infantil**, se tendrá en cuenta, además de lo señalado en el punto 3, lo siguiente:

- Acercamientos a la vida y obra del realizador del videoclip: contexto histórico en que vive y en el que se enmarca su obra, características generales de su creación o tendencias del videoclip que se manifiestan en ella, etc.
- Diferencias entre el guion del videoclip y el contenido del texto poético. Variaciones realizadas y efectos que traen consigo
- Funciones que tienen:
 - ✓ El color
 - ✓ La ambientación
 - ✓ La escenografía
 - ✓ El vestuario

- ✓ La música (relación con lo que expresan el texto y las imágenes)
- ✓ Los efectos especiales (en correspondencia con el contenido del poema)
- Consideraciones acerca del mensaje poético y músico-visual
- Lenguaje corporal en función de lo que los gestos, las poses y los movimientos expresan visualmente

4.- Cuando la obra objeto de estudio **ha sido adaptada a la danza**, es necesario tener en cuenta:

- Interpretación del contexto histórico, filosófico y estético de la época
- Acercamientos a los textos (literario y coreográfico): vida del autor y del coreógrafo (puede incluirse la del realizador musical), contexto histórico en que cada uno desarrolla su obra, características estilísticas o del movimiento creador al que pertenecen, entre otros
- Argumento y tema de la historia que se expresa coreográficamente. Correspondencia con el texto literario original
- Variaciones realizadas para la contextualización del tema
- Expresión e interpretación corporal (asociada a los sentimientos e ideas de la historia, tema o argumento de la obra literaria)
- Interpretación de roles (personajes)
- Tratamiento del tiempo, el sentido del ritmo y la música
- Ambientación y escenografía
- Vestuario e iluminación
- El cuerpo en movimiento y su energía. Trayectoria en los distintos espacios

5.- Cuando la obra objeto de estudio **tiene expresiones en las Artes Plásticas**, es necesario tener en cuenta:

- Clasificación de la obra (dibujo, pintura, cartel, afiche, grabado, escultura, etc.)
- Interpretación del contexto histórico, filosófico y estético de la época
- Acercamientos a los textos (literario y de las Artes Plásticas): vida de cada autor, contexto histórico en que desarrollan su obra, rasgos distintivos de su estilo y maneras de expresar los elementos que caracterizan la escuela, corriente o movimiento artístico que representan, entre otros
- Características conceptuales de la obra plástica en relación con el texto literario o con la parte de él que ha sido llevada a cualesquiera de sus manifestaciones
- Características y calidad estética (potencial de comunicación emocional que expresa la obra plástica a partir de la presencia de las leyes perceptivas y estéticas)

Materiales digitales

Para cumplir con las exigencias mencionadas anteriormente, se precisa dotar al estudiante de los materiales digitales que han de ser utilizados en la clase, o fuera de ella, durante el estudio de la Literatura Infantil y Juvenil, a saber:

1.- Minibiblioteca de LIJ (en formato pdf). Contiene:

- *Diccionario de autores de la literatura infantil cubana* (dos tomos, confeccionados por el Dr. C. Ramón L. Herrera Rojas y la M. Sc. Mirta Estupiñán)
- *La Edad de Oro* (Librodots.com, Editorial digital de libros)
- *Panorama de la Literatura Infantil y Juvenil* (versión digital del libro de texto (2018) revisada y ajustada al libro impreso)
- *Antología poética. Literatura infantil y juvenil* (875 textos pertenecientes a 58 autores: 225 de 16 poetas españoles, 318 de 21 poetas latinoamericanos y 332 de 21 autores cubanos)
- *Antología poética. Lecturas para niños* (Se deriva de la anterior y se hizo con el fin de proporcionarle al estudiante un material que pueden utilizar para su trabajo en la escuela; contiene 479 textos de 49 de los autores incluidos en la antología anterior: 11 de España, 19 de Latinoamérica y 18 de Cuba)
- *Cuentos clásicos infantiles* (los 11 cuentos de Mamá Oca, de Charles Perrault; 20 de los Hermanos Grimm, y 21 de Hans Christian Andersen)
- *Fábulas de siempre* (48 de Esopo, 16 de La Fontaine, 11 de Iriarte y 13 de Samaniego)
- *Lecturas complementarias sobre artes y letras* (folleto con diversos materiales de consulta: los géneros literarios; acerca de la versificación española, el lenguaje poético, las relaciones entre la literatura y otras artes, el cine y sus claves conceptuales, la poesía musicalizada y sus posibilidades didácticas, y acerca de títeres y marionetas)

2.- Literatura-Filmes: contiene filmes basados en textos incluidos en la compilación digital Cuentos clásicos infantiles.

3.- Poesía musicalizada: contiene versiones musicalizadas de textos poéticos pertenecientes a la antología compilada en formato digital.

4.- Videoclips infantiles: contiene los relacionados con las poesías musicalizadas.

CONCLUSIONES

El **análisis artístico-literario** a través del cual se estudia el texto y se compara con las interpretaciones realizadas por músicos, coreógrafos, dramaturgos, cineastas y artistas de las artes visuales, a partir de la puesta en práctica de procederes didácticos que sustentan la relación de la literatura con otras manifestaciones del arte, ha favorecido el desarrollo de la lectura y del gusto estético, así como del aprendizaje desde una concepción renovadora.

La **minibiblioteca digital** para el estudio de la Literatura Infantil y Juvenil, así como el archivo de filmes, poesías musicalizadas y videoclips infantiles, por su acceso directo, rápido y fácil en celulares o laptops de los estudiantes, constituyen materiales docentes de importante utilidad en la autopreparación, en las clases y para la realización de actividades extraclasses o investigativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Ríos, M., J. R. Ferrera Vaillant y M. Ceballos Quintero (2016). Adaptaciones cinematográficas de obras de Héctor Quintero.
<https://www.monografias.com/docs115/adaptaciones-cinematograficas-obra-teatrales-hector-quintero/adaptaciones-cinematograficas-obra-teatrales-hector-quintero>
- Bobes, Marilyn (2017). Danza y literatura: un binomio inseparable.
<https://www.lajiribilla.cu/danza-y-literatura-un-binomio-inseparable/>
- Fernández Aquino, Orlando (2002). La enseñanza de la obra dramática. En Rosario Mañalich Suárez: *Taller de la palabra*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Ruiz, Alicia Imilce (2015). Poesía con música para la clase de Lengua Española.
http://www.fidescu.org/attachments/article/286/Poesia_con_musica_para_la_clase_de_Lengua_Espanola_Alicia%20Imilce.pdf
- MES (2016). Disciplina Estudios Lingüísticos y Literarios. Plan de Estudios E (Material digital).
- Torrents Sunyol, Julieta y Gloria Bordons de Porrata-Doria (2016). Música y poesía. Hacia un corpus que explore nuevas relaciones.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5581727>

Investigar la enseñanza *con y de* la lectura y escritura a través del currículo

Researching the teaching *with and of* reading and writing across the curriculum

Dra. Paula Carlino

paulacarlino@yahoo.com

CONICET / Universidad de Buenos Aires y Universidad Pedagógica Nacional

RESUMEN

Este trabajo se organiza en torno a dos preguntas. Por una parte, se interroga: ¿Qué y cómo investigar para aportar conocimiento que sirva para mejorar la enseñanza de los docentes —a través del currículo— cuando solicitan a sus alumnos leer y escribir para comprender los temas de estudio de cada disciplina, y procuran que lean y escriban como lo hacen los profesionales en su campo de saber? Por otra parte, se cuestiona: ¿De qué manera organizar la supervisión de tesis de posgrado en ciencias sociales y humanidades para evitar que las tesis queden por el camino, o que solo valgan para lograr una certificación individual sin aportar conocimiento relevante? Las respectivas respuestas a estas preguntas caracterizan el objeto de estudio del GICEOLEM, como programa de investigación, y describen su funcionamiento, en tanto equipo de formación de investigadores. En el primer caso, se busca promover la reflexión sobre el conocimiento que necesitamos producir en el campo de la alfabetización académica. En el segundo caso, se desea contribuir a la pedagogía de la formación de posgrado.

Palabras clave: alfabetización académica; programa de investigación; supervisión de tesis; revisión colectiva; formación

ABSTRACT

This chapter addresses two questions. On the one hand, it questions: What and how can research be done to provide knowledge to improve teachers' teaching - accross the curriculum- when they ask their students to read and write to understand the topics of study of each discipline, and try to get them to read and write as professionals do in their field of knowledge? On the other hand: How should the supervision of graduate theses be organized in the social sciences and humanities in order to prevent theses from falling by the wayside, or from serving only to achieve individual certification without contributing relevant knowledge? The respective answers to these questions characterize the object of study of GICEOLEM, as a research program, and describe its functioning as a research

training team. In the first case, we seek to promote reflection on the knowledge we need to produce in the field of academic literacy. In the second case, we wish to contribute to the pedagogy of graduate education.

Keywords: academic literacy; research program; dissertation supervision; collective review; training

INTRODUCCIÓN

Esta ponencia aborda cómo, desde el «Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias» (GICEOLEM), investigamos sobre la «alfabetización académica» (Carlino, 2013a): en qué debate teórico queremos participar, qué problemas prácticos motivan nuestros estudios, qué nos diferencia de otros enfoques, con qué metodologías indagamos. El objetivo que anima esta presentación no es sólo descriptivo sino argumentativo: se busca nutrir la discusión sobre qué tipo de investigaciones necesitamos (con qué supuestos y metodologías, con qué unidades de análisis), para contribuir a entender y a afrontar el problema que origina nuestro trabajo. En la segunda parte, se describe cómo funcionamos en nuestras reuniones grupales para formarnos como investigadores. En este caso, el propósito es aportar a un campo de problemas distinto, atinente a la formación de posgrado.

El programa de investigaciones del GICEOLEM

El GICEOLEM, con sede en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Pedagógica Nacional, de Argentina, investiga sobre cómo escribir, leer y dialogar sobre lo escrito y leído se incluyen en los distintos espacios curriculares de la educación superior y secundaria, y en qué condiciones estas prácticas contribuyen al aprendizaje de las disciplinas. Buscamos caracterizar qué hacen los docentes a través del currículo a) cuando solicitan a sus alumnos leer y escribir para comprender los temas de estudio de cada disciplina, y b) cuando procuran que lean y escriban como lo hacen los profesionales en cada ámbito del saber (historia, educación, trabajo social, ingeniería, etc.). En a), nos interesa la lectura y escritura como medios para aprender, la enseñanza de las disciplinas *con* lectura y escritura. En b), nos interesa la enseñanza *de* las prácticas de lectura y escritura especializadas. Por ello la doble preposición del título de este trabajo.

El debate al que aspiramos a contribuir

Nuestros estudios aspiran a nutrir el debate acerca de dónde han de abordarse la lectura y la escritura académicas (¿en un espacio curricular específico y separado del resto de asignaturas: un curso de redacción, un taller de lectura y escritura,

una tutoría extracurricular? ¿O en todas las asignaturas?), *cuándo* (¿al comienzo de los estudios superiores o a lo largo de toda la formación?), *a cargo de quién* (¿un especialista en lectura y escritura o todos los profesores disciplinares a partir del trabajo colaborativo con especialistas?), *cómo* (¿proponiendo ejercicios o ayudando a participar en una práctica auténtica?), y *con qué fines*. El debate también ataña a qué pueden hacer las instituciones para que la responsabilidad por la alfabetización académica no recaiga sólo sobre las espaldas de alumnos o docentes (Carlino, 2004b).

El problema práctico que dio origen a nuestras investigaciones

¿Por qué nos pusimos a investigar sobre estos asuntos hace ya más de 20 años? Partimos del principio de que, para aprender una asignatura, los estudiantes necesitan leer y escribir. No les alcanza con escuchar a su profesor. Las buenas clases expositivas o magistrales son un aporte insuficiente para que logren apropiarse de lo enseñado. Recibir explicaciones de un docente no garantiza que la información que transmite se comprenda, ni que los alumnos la interioricen y puedan emplearla después de aprobar la asignatura. Para incorporar la información recibida, los alumnos han de realizar un trabajo intelectual que implica desarmarla y reamarla en sus propios términos, para integrarla a lo ya sabido. La escritura puede ayudar a hacerlo. También necesitan leer, acudir a las fuentes de donde se han formado sus profesores, para profundizar la información que reciben y para aprender a recurrir a esas u otras fuentes cuando necesiten seguir formándose en el futuro.

Ahora bien, los profesores y profesoras del nivel secundario y superior sabemos que, si *asignamos* las tareas de lectura y escritura, si pedimos que los alumnos lean *fuerza del aula*, si *solicitamos* que escriban pero nos desentendemos de cómo lo hacen, estas tareas *no* necesariamente ponen en marcha el trabajo intelectual buscado. Nuestras investigaciones iniciales, en las que entrevistamos a alumnos y docentes, muestran que muchas veces los estudiantes no saben cómo hacerlo (Estienne y Carlino, 2004; Carlino, 2017b). Por ello, porque para aprender los alumnos necesitan ejercer prácticas que no saben realizar solos, comenzamos a investigar en qué condiciones la enseñanza en las diversas materias favorece que la lectura y la escritura impulsen su trabajo intelectual, necesario para estudiar y aprender.

El contexto de investigación de entonces y nuestro cambio de foco

Cuando en 1997 comenzamos nuestra investigación, los estudios sobre lectura y escritura en la universidad argentina consistían, predominantemente, en análisis de escritos producidos por estudiantes para «diagnosticar» sus dificultades, con resultados del tipo «los alumnos no usan conectores adecuadamente, no introducen lo que van a decir, sus escritos presentan problemas de cohesión, de

puntuación, etc.». Eran estudios que buscaban identificar sus errores, desde un enfoque del déficit. Lo mismo ocurría respecto de la «comprensión lectora»: se concluía que los alumnos no hacen las inferencias necesarias para comprender, desatienden los marcadores discursivos de los textos, en fin, no muestran determinadas habilidades. La responsabilidad por estas carencias era atribuida a los estudiantes o a la educación preuniversitaria: alguien no sabía lo que supuestamente debía saber, o alguien no lo había enseñado *antes*.

Para el GICEOLEM, reiterar investigaciones de este tipo resulta poco provechoso. En diversas universidades y carreras se repiten las mismas «falencias». Lo que se necesita, a nuestro juicio, es entender por qué los estudiantes no hacen lo que se espera de ellos y, especialmente, indagar de qué modos la enseñanza puede ayudarles a comprender lo que leen y a poner sus ideas por escrito según lo requieren las diversas disciplinas. Estos objetivos de investigación no se logran por la vía de analizar errores en sus desempeños ni al evaluar o medir sus competencias.

Creímos entonces preciso ampliar la unidad de análisis: nuestras investigaciones no harían foco únicamente en los alumnos, sino que enfocarían también a los docentes y las instituciones: las prácticas de enseñanza y las condiciones educativas que las enmarcan. En este sentido, nos interesó prestar atención a qué se hace con la lectura y escritura en las distintas materias a lo largo y ancho de la universidad (grado y posgrado). Progresivamente, extendimos nuestra mirada también a la educación secundaria, y emprendimos estudios para «intervenir» en lo que sucede en las aulas.²⁵

Líneas de investigación del GICEOLEM

Las investigaciones desarrolladas por nuestro equipo a lo largo de dos décadas y media se complementan recíprocamente porque abordan diferentes ángulos de problemas afines, o lo hacen con distintas metodologías que aportan diversas perspectivas de fenómenos complejos. La Figura 1 esquematiza la metodología usada en cada línea de investigación del GICEOLEM según un eje cronológico, aunque algunas líneas se desarrollaron en simultáneo.

²⁵ En los años '90, antes de la constitución del GICEOLEM, habíamos indagado y publicado sobre alfabetización inicial (Carlino y Santana, 1996).

1. Análisis de escritos de alumnos
2. Investigación-acción
3. Estudio documental comparado
4. Entrevistas a alumnos y docentes
5. Encuesta nacional a profesores
6. Observación naturalista de clases
7. Observación intervencionista de clases a partir de un diseño didáctico colaborativo (co-diseño)
8. Observación intervencionista y confrontación longitudinal sobre transformación de la enseñanza de un profesor
9. Observación intervencionista longitudinal de clases para comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje de géneros desafiantes

Figura 1: Abordaje metodológico de las líneas de investigación, sucesivas o simultáneas, del programa de investigaciones del GICEOLEM

Reseño a continuación cada línea de la Figura 1. Por limitaciones de espacio, omito los estudios sobre el nivel de posgrado que usan la aproximación metodológica de las líneas 2, 3 y 4, y sobre formación de docentes en servicio (línea 2). Las publicaciones con los resultados del conjunto de estas indagaciones, con referencias a la bibliografía que nos ha alimentado, están disponibles en: <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>

En nuestra **Línea 1** estudiamos los escritos «borradores» que propusimos elaborar a universitarios para que los usaran al escribir sus respuestas de examen en una asignatura. Nos interesaba apreciar qué tipo de escritos producían y de qué modo los utilizaban. No me detendré en esta investigación. Lo que quiero resaltar es que, después del análisis de cientos de textos, comprendimos que por este camino —enmarcado en la psicología cognitiva y tomando como unidad de análisis los productos escritos de los estudiantes— no lograríamos aportar a la enseñanza para favorecer su aprendizaje. En este momento fue cuando nos percatamos de que debíamos modificar nuestro foco.

La segunda línea de investigación emergió de mi condición de profesora de Teorías del Aprendizaje, dentro de la Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias. Allí diseñé y probé en mis clases situaciones de producción y lectura de textos, a lo largo de varios años, en lo que resultó una investigación-acción a la par que un proceso de reflexión sobre mi tarea docente (**Línea 2** en la Figura 1). Pero la reflexión solitaria no me conformaba. Necesitaba nutrirla de la experiencia de otros docentes. En ese momento, no encontré canales de interacción pedagógica en el ámbito en que transcurría mi trabajo. Si bien inventé algunas situaciones didácticas por mi cuenta, supe que podría enriquecer mi labor si conseguía acceder a bibliografía que sirviera para conceptualizar y fortalecer lo que estaba

haciendo en mis clases. Las publicaciones en español sobre lectura y escritura académicas eran limitadas: predominaban manuales o libros de texto con conceptos de las ciencias del lenguaje y ejercicios propios de los talleres de lectura y escritura, que algunas universidades impartían al inicio de sus carreras. Eran escasas las experiencias de enseñanza documentadas en las cuales la escritura es un medio y no un fin, tal como en la materia que estaba a mi cargo. Siendo profesora en el área de la Psicología Educacional, mi objetivo no consistía en enseñar aspectos formales de la lengua, normativa gramatical, ni análisis discursivos. El uso de la lectura y la escritura en mis clases estaba al servicio de que los alumnos pudieran comprender, relacionar y apropiarse de los contenidos conceptuales de la asignatura que yo dictaba. En todo caso, el análisis lingüístico debía subordinarse a ese fin. Me resultaba necesaria otra clase de bibliografía. Afortunadamente ya existía internet, lo cual me permitió hallar numerosas prácticas pedagógicas documentadas en universidades del mundo anglófono, así como enfoques teóricos que las fundamentaban. En Carlino (2002b, 2005a, 2005b) dejé registro de las actividades que ensayé en mis clases a partir de estas lecturas.

Al buscar experiencias de otros docentes y fundamentos teóricos para el trabajo de alfabetización académica en materias que no tienen por objetivo enseñar a leer y a escribir, encontré culturas universitarias distintas a la local, así como estructuras institucionalizadas de enseñanza de la escritura con diferente grado de integración en las materias. Descubrí un afianzado movimiento pedagógico que abogaba por «escribir a través del currículum», por «escribir para aprender» y no solo para ser evaluado. Estos descubrimientos dieron origen a una indagación documental comparada, que describió qué hacían diversas universidades angloparlantes con la enseñanza de la lectura y la escritura (**Línea 3**) (Carlino, 2002a, 2004a, 2005c). Años después, participé de un estudio internacional que documentó iniciativas de enseñanza de la escritura académica en 40 universidades de los cinco continentes (Thaiss y otros, 2012; Carlino, 2012).

En simultáneo con lo relatado, comencé a dirigir tesis de posgrado sobre estos temas. Con las tesistas nos dimos cuenta de que las «incompetencias» de los alumnos señaladas por los estudios diagnósticos necesitaban ser contextualizadas. Advertimos que debían complementarse con su punto de vista, así como con el de los docentes, para conocer qué piensan que ocurre con las prácticas de lectura y escritura que se utilizan con fines de estudio. Comenzamos a indagarlo mediante entrevistas y grupos focales con estudiantes y profesores de distintas asignaturas y universidades argentinas (**Línea 4** en la Figura 1) (Carlino, 2017b; Di Benedetto y Carlino, 2007; Diment y Carlino, 2006; Estienne y Carlino, 2004; Fernandez y Carlino, 2010). Posteriormente, realizamos una encuesta de alcance nacional para recabar la perspectiva de profesores de las diversas carreras de los institutos donde se forman los docentes (**Línea 5**) (Carlino, 2013b;

Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013). Encontramos que la dificultad para comprender y producir textos académicos no es el problema de unos pocos, sino que es inevitable cada vez que los estudiantes se enfrentan a dominios disciplinares con los que no están familiarizados. Algunos tienen recursos para afrontar estos ineludibles desafíos, pero otros, no —sobre todo, los alumnos provenientes de familias que no han transitado por la educación superior—. Este hecho reclama que las instituciones educativas y sus profesores se replanteen lo que suele ser una exigencia sin enseñanza: que los alumnos comprendan y produzcan textos de cada campo disciplinar. Exigir sin enseñar resulta injusto e inequitativo: reproduce las desigualdades sociales, excluye a los más necesitados de formación, y atenta contra el deseado rol democratizador de la educación.

Un viraje en nuestros estudios se produjo gracias a las políticas de ciencia y técnica que se desarrollaron en Argentina entre 2003 y 2015, cuando se incrementó el número de becas doctorales otorgadas por los organismos gubernamentales. Entonces ingresaron a nuestro grupo varios estudiantes doctorales jóvenes: una profesora de Ciencias de la Educación, dos psicólogas, una de Letras, un biólogo. También se sumó una profesora de Matemática, lo cual permitió acercarnos a nuestra aspiración de ser un grupo pluridisciplinario. Una de las becarias, Carolina Roni (hoy doctora), cuestionó, con razón, nuestras metodologías de entonces: «No es posible entender e incidir en la enseñanza sin observar lo que ocurre en el aula». Así iniciamos estudios con observación, registro y análisis sistemático de clases. Lo hicimos tanto desde un enfoque «naturalista» en clases de Historia, Ciencias Sociales, Letras y Biología (**Línea 6**) (Cartolari y Carlino, 2011 y 2016; Rosli y Carlino, 2019; Molina y Carlino, 2019), como «intervencionista» (mediante la colaboración entre el profesor disciplinar y un investigador de nuestro equipo, que co-diseñaron secuencias de enseñanza de contenidos disciplinares que incluían leer, escribir y hablar sobre lo leído y escrito en Biología (**Línea 7** en la Figura 1) (Alfie y Carlino, 2012; Roni y Carlino, 2017, 2018, 2022). La observación naturalista permite acceder a la enseñanza existente para comprenderla. Si se desea crear condiciones para la alfabetización académica, para que la lectura y la escritura no aparezcan solo al momento de la evaluación sino durante las clases, como herramientas para comprender y aprender los temas enseñados, es necesario desarrollar un trabajo interdisciplinario de co-diseño didáctico en colaboración con docentes a cargo de las diversas materias, para observar, registrar y analizar luego la secuencia de enseñanza implementada en sus aulas.

La **Línea 8**, una variante de la anterior, consiste en un estudio longitudinal de diseño didáctico colaborativo entre un profesor disciplinar (de Ingeniería) y un miembro de nuestro equipo. Mediante entrevistas y videogramación de clases a lo largo de dos años, analizamos el proceso de reflexión del profesor y la transformación de lo que hace en su aula con la escritura para enseñar Métodos

Numéricos (Cordero y Carlino, 2019a, 2019b, 2022). Episodios significativos de sus clases videograbadas fueron discutidos con el profesor disciplinar en cada implementación de la secuencia de enseñanza co-diseñada, como un recurso para favorecer su reflexión y realizar ajustes de la secuencia para su implementación en el siguiente semestre. En Carlino y Cordero (2023) caracterizamos el enfoque pedagógico del GICEOLEM que integra la enseñanza *con* y *de* la lectura y escritura a través del currículo mediante el trabajo colaborativo interdisciplinario que llevamos a cabo en las líneas 7 y 8.

Finalmente, en la **Línea 9** (Figura 1) observamos, videografiábamos, transcribímos y analizamos las interacciones ocurridas en las clases del taller de escritura de proyectos de tesis de una maestría en formación docente, cuando —a lo largo de un año y medio— los maestrandos debieron aprender a escribir en el marco de un género textual novedoso para ellos y ajeno a su quehacer profesional, lo cual conllevó empezar a ejercer el tipo de trabajo intelectual implicado en dicho género (Carlino, 2023).

A continuación, me refiero al funcionamiento del «Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias», como un dispositivo diseñado para formar investigadores.

El problema de hacer tesis «sueltas» y cómo le hacemos frente en el GICEOLEM

En Argentina, la educación de posgrado suele adolecer de un problema, similar al que describe la bibliografía internacional. Existen dos entornos dispares en los cuales se realizan las tesis: unos la hacen dentro de un laboratorio, en un equipo de investigación que indaga temas compartidos, con intercambios frecuentes e informales entre distintos integrantes del grupo, con publicaciones en coautoría, etc. Otros hacen la tesis por su cuenta e interactúan únicamente con su director de tesis. En las ciencias sociales y humanas suele ocurrir lo segundo (Carlino, 2003a). Esta situación correlaciona con una tasa de graduación menor, con mayor tiempo para concretar las tesis que se completan, y con investigaciones que no suelen publicarse finalmente y/o que lo hacen con escasa relevancia porque fueron realizadas más para obtener una certificación para el tesista que para contribuir al avance del conocimiento (Carlino, 2003b, 2022; Reisin y Carlino, 2009).

Después de haber atravesado como tesista la segunda experiencia, cuando me tocó dirigir las tesis de otros, nos embarcamos en una dinámica afín. Progresivamente fui tomando conciencia de lo empobrecedor que resulta esta despoblada socialización académica, tanto para quien hace la tesis como para quien la dirige. En forma paulatina fuimos generando un medio distinto para la formación doctoral, que simultáneamente sirve para dar sentido a las tesis, sostener la labor de los tesistas y hacer avanzar el conocimiento producido. Por un

lado, las tesis individuales fueron integradas en un programa de investigación, con temas negociados (y no solo al gusto del tesista), lo cual procura la relevancia del conjunto, y alienta publicaciones coautoriadas. Por otro lado, desarrollamos reuniones quincenales de supervisión colectiva entre varios tesis y su directora de tesis, para hacernos partícipes de su trabajo en curso mediante textos borradores, que comentamos multivoceadamente después de leerlos en voz baja.

Así como en los laboratorios se suele compartir un costoso equipamiento tecnológico, que justifica el trabajo conjunto, en nuestro caso fue la escritura el punto de encuentro del equipo. Dado que las tesis demoran años en lograrse, el acuerdo fue ir publicando avances parciales. Para ello, fue necesario que en las reuniones de equipo discutiéramos no solo las cuestiones metodológicas y conceptuales de la investigación sino acerca de cómo comunicar los avances en ponencias para congreso y en revistas especializadas. Las tres cuestiones se abordaron juntas en la revisión colectiva de sus escritos borradores. Revisar de modo recurrente contenidos y formas ayuda a gestar publicaciones más elaboradas que si la escritura tiene lugar solo al final. La revisión colectiva funciona como medio de «depuración» y refinamiento de nuestra producción, en el que la intersubjetividad pone a prueba y nutre el pensamiento individual, construido con ayuda de lo escrito. Los comentarios que hacemos a los borradores presentados priorizan los contenidos por sobre las formas, pero discuten las formas cuando afectan contenidos. Los comentarios varían según el grado de avance de los escritos: formulan preguntas, señalan zonas oscuras, discuten la solidez en el razonamiento o la congruencia entre partes, advierten problemas metodológicos, proponen lecturas teóricas, brindan formulaciones que se consideran más efectivas, sugieren ideas, etc.

En las Figuras 2 y 3 se observan sendas reuniones del GICEOLEM con la dinámica polifónica descrita. En las revisiones colectivas, los tesis reciben comentarios de sus pares y no solo de su directora de tesis. La multiplicación de perspectivas con las que se comentan los escritos les devuelve los efectos diversos que sus textos producen en distintos lectores. Recíprocamente, todos aprenden del comentario al texto ajeno cuando explicitamos el criterio general subyacente, para que pueda capitalizarse en casos similares de la propia escritura. La directora de tesis también aprende de estos aportes. Muchas veces, los tesis observan aspectos en el escrito del par que no se le hubieran ocurrido a ella, aunque valen la pena y enriquecen a todos.



Figura 2: El GICEOLEM en la Biblioteca del Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires

El trabajo colectivo, cuando se extiende en el tiempo, también genera comunidad entre los participantes, y ayuda a comprender que las dificultades en el proceso de hacer una tesis no corresponden a incompetencias individuales sino que son intrínsecas a la tarea. Todos pasamos por ellas. La oportunidad de hacer una tesis dentro de un grupo, que se reúne con periodicidad para compartir su producción en curso, se contrapone al aislamiento que hemos sentido muchos tesis cuando hicimos nuestra tesis en interacción solamente con un director. Contrarresta el descorazonamiento que emerge cuando creemos que no estamos a la altura de lo que se espera de nosotros, cuando suponemos que otros sacan adelante sus tesis más fluidamente, cuando postergamos el encuentro con el director de tesis porque no tenemos listo lo que debemos llevarle a supervisar. Es que los temores también dilatan nuestra producción: nos cuesta ponernos a trabajar en la tesis porque nos juzgamos inadecuados para la tarea. Estos sentimientos se amortiguan si observamos que los demás atraviesan similares escollos.



Figura 3: Reunión de revisión colectiva del equipo de investigación en la Universidad Pedagógica Nacional

En particular, la revisión colectiva resulta fecunda por lo que los participantes aprenden al ubicarse en el rol de comentador del texto de otro. Pensar sobre un texto ajeno para ayudar a fortalecerlo exige desarrollar criterios —conceptuales, retóricos y lingüísticos— con los que considerarlo. Los tesistas progresivamente aprenden qué y cómo revisar al ejercer de revisores y cuando observan el comentario que hace su directora al final de la rueda. Al cabo del tiempo, ello redunda en la mejora de sus propios escritos, porque la función desplegada con otros se va internalizando y vuelve hacia sí mismos. El rol inhabitual que aquí ejercen los tesistas está posibilitado porque la directora de tesis comparte con ellos algunos de sus consuetudinarios derechos y responsabilidades.

Por último, la producción dentro de un equipo que lleva adelante un programa de investigaciones conexas revierte la usual situación de las tesis que se realizan de forma aislada y suelen contribuir en escasa medida a las discusiones de su campo de estudios. El dicho de que «una golondrina no hace verano» también se aplica a las tesis. Es una cuestión cuantitativa y cualitativa a la vez. El programa de investigaciones del GICEOLEM cambia la ecuación: varias tesis —orientadas hacia un similar problema, abordado desde distintos ángulos, que indagan considerando las tesis previas, se refinan grupalmente y generan publicaciones en coautoría— hacen avanzar el conocimiento en su campo.

CONCLUSIÓN

Dos problemas dieron origen a lo expuesto en este artículo. El primero, relativo a cómo hemos de investigar acerca de las denominadas dificultades de los estudiantes para leer y escribir en la universidad. El segundo, relacionado con las inadecuadas condiciones en las que suelen trabajar los tesistas en las ciencias sociales para concretar sus tesis, y la concomitante escasa relevancia de éstas como aportes al conocimiento. En ambas situaciones, la respuesta del GICEOLEM

fue salir de la inercia. Variar los supuestos, la metodología y la unidad de análisis usuales, en el primer caso, para indagar lo que se hace en las clases con la lectura y la escritura. Y cambiar la dinámica acostumbrada de supervisión de tesis «sueltas», para convertir en colectivos los intercambios antes restringidos a director y tesista, en el segundo caso. Las dos secciones de este artículo se conectan: creamos un programa de investigaciones con un foco distinto al usual, e integramos las tesis en este programa para que las investigaciones individuales contribuyan al avance del conocimiento en lugar de perderse por el camino, cual golondrinas solitarias. Y a la vez integramos a los tesistas en un equipo de investigación para que su interacción recíproca sirva a su formación y al desarrollo de este equipo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfie, Lionel D. y Paula Carlino (2012). Secuencias Didácticas de Biología con lectura y escritura mediadas por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en la formación docente. *VIII Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ciclo Básico Común, UBA.
<https://www.aacademica.org/lionel.david.alfie/11>
- Carlino, Paula (2002a). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista iberoamericana de educación*, 12, 1-16.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/74>
- Carlino, Paula (2002b). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y vida*, 23 (1), 6-14.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/91>
- Carlino, Paula (2003a). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. II Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura. Viña del Mar: Universidad Católica de Valparaíso.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/196>
- Carlino, Paula (2003b). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrados en curso y magistri exitosos. X *Jornadas de Investigación en Psicología*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/15>
- Carlino, Paula (2004a). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *LECTURA Y VIDA*, 25 (1), 16-27.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/125>
- Carlino, Paula (2004b). ¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la universidad/IFD? I Congreso Internacional *Educación, Lenguaje y Sociedad «Tensiones Educativas en América Latina»*. Santa Rosa, La Pampa:

- Universidad Nacional de La Pampa.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/86>
- Carlino, Paula (2005a). Enseñar no sólo exponiendo: Enseñar a exponer en la universidad. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 3 (3), 207-229. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/84>
- Carlino, Paula (2005b). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3>
- Carlino, Paula (2005c). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, (336), 143-168. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/130>
- Carlino, Paula (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En E. Narvaez, y S. Cadena (Eds.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/162>
- Carlino, Paula (2012). Who takes care of writing in Latin American and Spanish Universities? En C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, y L. Ganobcsik-Williams, *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. Anderson, South Carolina (Estados Unidos): Parlor Press / WAC Clearinghouse. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/204>
- Carlino, Paula (2013a). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVII (57), 355-381. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/103>
- Carlino, Paula (Dir.) (2013b). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/141>
- Carlino, Paula (2017a). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 36 (71), 16-32. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/241>
- Carlino, Paula (2017b). Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Enunciación*, 22 (1), 110-124. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/236>
- Carlino, Paula (2022). Dirigir tesis de posgrado. Estrategias para pensar y abordar una tarea nada obvia. Charla con conversatorio posterior destinado a directora/es de tesis de Maestría y Doctorado. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/303>

- Carlino, Paula (2023). New cognitive practices in a master's thesis proposal writing seminar. En P.M. Rogers, D. Russell, P. Carlino y J.M. Marine (Eds), *Writing as a human activity: Implications and applications of the work of Charles Bazerman* (pp. 31-57). Colorado State University-WAC Clearinghouse. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/304>
- Carlino, P. y G. Cordero (2023). Enseñar con escritura y enseñar a escribir: enfoque entrelazado mediante colaboración interdisciplinaria. *Lengua y sociedad*, 22 (1). <https://www.aacademica.org/paula.carlino/306>
- Carlino, Paula, Patricia Iglesia e Irene Laxalt (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno a leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 105-135. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/215>
- Carlino, Paula y Denise Santana (1996). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria*. Madrid: Visor. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/152>
- Cartolari, Manuela y Paula Carlino (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis* 4 (7), 67-86. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/32>
- Cartolari, Manuela y Paula Carlino (2016). Hacerle lugar o no a la lectura en aulas del nivel superior: experiencias contrastantes en dos materias de un Profesorado en Historia. En G. Bañales Faz, M. Castelló Badía y N. Vega López, *Enseñar a leer y a escribir en la educación superior* (160-184). México DF: SM México y Universidad Autónoma de Tamaulipas. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/225>
- Cordero Carpio, Guillermo y Paula Carlino (2019a). El análisis de la actividad docente: un medio para reflexionar sobre el uso epistémico de la escritura en una asignatura de ingeniería. En Charles Bazerman, Blanca Gonzalez Pinzón, David Russell, Paul Rogers, Luis Peña, Elizabeth Narváez, Paula Carlino, Montserrat Castelló y Mónica Tapia, *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras / Knowing Writing: Writing Research Across Borders*. Bogotá, Colombia: Universidad Javeriana y WAC Clearinghouse. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/265>
- Cordero, Guillermo y Paula Carlino (2019b). Qué hace un docente de Ingeniería para promover la participación de sus alumnos en la construcción de conocimientos: escritura, revisión colectiva y diálogo sobre lo escrito. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16 (32), 4-18. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/258>
- Cordero, Guillermo y Paula Carlino (2022). Trabajo colaborativo entre un profesor de ingeniería y un profesor de escritura para potenciar el aprendizaje de métodos numéricos. Ponencia enviada al Seminario «Teoría de la Literatura, Literatura Comparada, Lingüística y Educación Linguo-Literaria»,

organizado por la Cátedra «Desiderio Navarro» de la Universidad de Sancti Spíritus «José Martí Pérez», Cuba, 24 y 28 de octubre de 2022.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/301>

Di Benedetto, Silvia y Paula Carlino (2007). Correcciones a exámenes escritos en la universidad: cómo son y para qué sirven a los alumnos. *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores del MERCOSUR*. Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/94>

Diment, Emilse y Paula Carlino (2006). Perspectivas de alumnos y docentes sobre la escritura en los primeros años de universidad. Un estudio exploratorio. *XIII Jornadas de Investigación en Psicología y Segundo encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur «Paradigmas, Métodos y Técnicas»*. Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/90>

Estienne, Viviana y Paula Carlino (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 4 (3), 9-17.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/35>

Fernández, Graciela y Paula Carlino (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *LECTURA Y VIDA*, 31 (3), 6-19.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/216>

Molina, María Elena y Paula Carlino (2019). Writing as a Way of Participating in Knowledge Construction in Two Argentine University Classrooms. En Charles Bazerman, Blanca Gonzalez Pinzón, David Russell, Paul Rogers, Luis Peña, Elizabeth Narváez, Paula Carlino, Montserrat Castelló y Mónica Tapia, *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras / Knowing Writing: Writing Research Across Borders*. Bogotá, Colombia: Universidad Javeriana y WAC Clearinghouse.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/266>

Reisin, S. y Paula Carlino (2009). Percepción de factores que favorecen u obstaculizan la finalización de una maestría en ciencias sociales. El punto de vista de los involucrados. *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/170>

Roni, Carolina y Paula Carlino (2017). Reading to write in science classrooms: Teacher's and students' joint action. En Sylvie Plane, Charles Bazerman, Christiane Donahue, Fabienne Rondelli, Catherine Boré, Paula Carlino, Martine Marquilló Larruy, Paul Rogers y David Russell, *Research on Writing: Multiple Perspectives*. Fort Collins Estados Unidos: The WAC Clearinghouse y CREM. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/230>

- Roni, Carolina y Paula Carlino (2018). Viejas y nuevas TIC para aprender biología molecular. En Maricel Occelli, Leticia García, Nora Valeiras y Mario Quintanilla, *Las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas mediadoras de los procesos educativos*. Santiago de Chile, Chile: Bellaterra. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/239>
- Roni, Carolina y Paula Carlino (2022). Involucrar a estudiantes secundarios en comprender Biología molecular a través de leer, escribir y dialogar. Ponencia enviada al Seminario «Teoría de la Literatura, Literatura Comparada, Lingüística y Educación Linguo-Literaria», organizado por la Cátedra «Desiderio Navarro» de la Universidad de Sancti Spíritus «José Martí Pérez», Cuba, 24 y 28 de octubre de 2022. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/300>
- Roni, Carolina, Paula Carlino y Natalia Rosli. (2013). Enfoques metodológicos para investigar la enseñanza en contexto de aula: ¿cómo evitar el aplicacionismo de los estudios extrínsecos? *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/87>
- Rosli, Natalia y Paula Carlino (2019). Puestas en común de respuestas escritas a guías de lectura en materias del nivel secundario. En Charles Bazerman, Blanca Gonzalez Pinzón, David Russell, Paul Rogers, Luis Peña, Elizabeth Narváez, Paula Carlino, Montserrat Castelló y Mónica Tapia, *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras*. Bogotá, Colombia: Editorial Javeriana y WAC Clearinghouse. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/264>
- Thaiss, Chris, Gerd Bräuer, Paula Carlino y Lisa Ganobcsik-Williams (2012). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. Anderson, South Carolina: Parlor Press / WAC Clearinghouse. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/186>

Trabajo colaborativo entre un profesor de escritura y un profesor de ingeniería para potenciar el aprendizaje de métodos numéricos

A collaborative work between a writing professor and an engineering professor to enhance the learning of numerical methods

Dr. Guillermo Cordero

guillermo.cordero@ucuenca.edu.ec

Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador

Dra. Paula Carlino

paulacarlino@yahoo.com

CONICET / Universidad de Buenos Aires y Universidad Pedagógica Nacional,
Argentina

RESUMEN

Este artículo examina la colaboración entre un profesor de escritura y un profesor de ingeniería para que el segundo desarrolle sus clases «con escritura» así como para que integre la enseñanza de esa escritura en sus clases. Mostramos cómo y por qué los docentes universitarios de todas las asignaturas han de acompañar la lectura y la escritura que solicitan que lleven a cabo los alumnos, y describimos una experiencia que favoreció que ello ocurriera de modo fecundo. Dos objetivos animaron esta colaboración: ayudar a mejorar la práctica docente del profesor de ingeniería y recolectar datos para analizar en qué condiciones escribir favorece el aprendizaje. Para ello, se realizó un estudio de caso con entrevistas, diseño conjunto de una secuencia didáctica, implementación y videograbación de clases, discusión sobre lo ocurrido en el aula, e iteración de este ciclo tres veces a lo largo de dos años. En la introducción, reseñamos el debate sobre la enseñanza de la escritura en la universidad. En el desarrollo, describimos el caso estudiado y su contexto educativo, así como el modo en que fue planteado el trabajo colaborativo y cómo funcionó a lo largo del tiempo en que transcurrió. Concluimos destacando las características inusuales del trabajo colaborativo interdisciplinario llevado a cabo y las oportunidades que abrió esta modalidad de acompañamiento.

Palabras clave: enseñanza; trabajo colaborativo interdisciplinario; escritura; ingeniería; formación docente

ABSTRACT

This paper examines the collaboration between a writing professor and an engineering professor in order for the latter to develop his classes "with writing" as

well as to integrate the teaching of that writing into his classes. We show how and why university professors of all subjects should accompany the reading and writing they ask students to do, and we describe an experience that made this happen in a fruitful way. This collaboration had two objectives: to help improve the teaching practice of the engineering professor and to collect data to analyze under what conditions writing promotes learning. To this end, we conducted a case study with interviews, co-design of a didactic sequence, implementation and videotaping of classes, discussion of what happened in the classroom, and iteration of this cycle three times over two years. In the introduction, we outline the debate on the teaching of writing in the university. In the main body, we describe the case study and its educational context, as well as the way in which the collaborative work was approached and how it worked throughout the time it took place. We conclude by highlighting the unusual characteristics of the interdisciplinary collaborative work carried out and the opportunities that this modality of accompaniment opened up.

Keywords: teaching; interdisciplinary collaborative work; writing; engineering; teacher education

INTRODUCCIÓN²⁶

Este artículo analiza el trabajo colaborativo realizado entre un profesor de escritura y un profesor de métodos numéricos de la carrera de Ingeniería, durante dos años, para potenciar los aprendizajes de los alumnos. Empero lo que exponemos alberga una significación más general: sirve para pensar de qué modo la lectura y la escritura pueden abordarse en contexto y como herramienta de aprendizaje de contenidos disciplinares, en todas las asignaturas de la educación superior.

Dos puntos de partida originan la colaboración interdisciplinar objeto de nuestro trabajo. Por un lado, la insatisfacción del profesor de Ingeniería, que solía requerir que sus alumnos escribieran «entradas de manual de usuario» de métodos numéricos, y observaba problemas recurrentes en los escritos que recibía. Por otro lado, la intención del profesor de escritura, devenido investigador doctoral, de indagar en qué condiciones la escritura funciona como herramienta de aprendizaje de los contenidos conceptuales de una disciplina, para lo cual la colaboración interdisciplinar se volvió necesaria.

La situación del profesor de Ingeniería es habitual también en otras materias, en diversas carreras y universidades. La escritura suele ser exigida pero no enseñada. Los profesores tienden a suponer que se trata de una habilidad

²⁶ Una versión modificada de algunos apartados de este trabajo fue publicada en Carlino y Cordero (2023), accesible en <https://www.aacademica.org/paula.carlino/306>. Allí, profundizamos el debate sobre la enseñanza de la escritura en la universidad y expandimos el material analizado en este artículo para ilustrar nuestra posición en el debate.

general, que debió haber sido aprendida en la escolaridad previa, y que luego debería ser aplicada sin problema. Lo mismo ocurre con la lectura que se suele asignar para estudiar en cada espacio curricular. Sin embargo, estos supuestos no se verifican en la realidad. Para los alumnos universitarios es un gran desafío entender lo que se les da para leer y escribir del modo en que se espera que lo hagan (Carlino, 2017).

En otros trabajos hemos argumentado que lectura y escritura no son habilidades generales sino prácticas sociales, con especificidades al interior de cada campo disciplinar. También mostramos que cada vez que un estudiante se enfrenta a un nuevo contexto, a una novedosa comunidad discursiva, desconoce las expectativas implícitas de los géneros discursivos que allí circulan. Incluso dentro de una misma carrera universitaria estas expectativas varían de materia en materia (Carlino, 2005).

Muchas veces los alumnos aprenden por ensayo y error, porque suelen recibir escasa orientación de sus docentes, quienes inmersos en tales expectativas tienen naturalizadas ciertas prácticas, por lo cual las consideran evidentes y universales. Otras veces, en cambio, los alumnos de los primeros años se hallan tan desorientados que recurren a conocidos, de ellos o de sus familias, para saber cómo resolver lo que se les pide; pero no todos disponen de estos recursos autogestionados y, sin la orientación de sus profesores, van quedando por el camino (Carlino, 2008). Exigir pero no enseñar las prácticas de lectura y escritura esperadas dentro de cada asignatura se convierte así en un factor de exclusión e inequidad: solo quienes pueden autoproporcionarse la orientación requerida logran avanzar. Democratizar los estudios superiores supone por tanto repensar los modos en que la lectura y la escritura se trabajan en la universidad.

Advertidas de estos problemas, universidades de la región han ido creando cursos de redacción y comprensión de textos o talleres de lectura y escritura al inicio de las carreras, en los que se imparten nociones generales, se trabaja para «remediar falencias» y se realizan ejercitaciones desde un enfoque «propedéutico» (Carlino, 2013). No obstante, el nuevo problema observado es que estos cursos, divorciados de los ámbitos en donde se lee y se escribe, no siempre cumplen la función para la que fueron creados. Muchos alumnos los consideran irrelevantes porque están alejados de los temas que eligieron estudiar. Por otra parte, lo que se aprende en el contexto de estos cursos difícilmente es aplicado luego a las materias en las que, a lo largo de la carrera, se requiere leer y escribir; lograr hacerlo exigiría una recontextualización tan compleja que los estudiantes no llevan a cabo por su cuenta. El problema originario subsiste.

Experiencias diferentes fueron desarrolladas en universidades del norte americano, como parte del movimiento denominado «escribir a través del currículo» (Carlino, 2004; 2008), lo mismo que en Australia, donde fructificaron las

propuestas de «enseñanza en contexto» (Purser et al., 2008) y «enseñanza en equipo» o «co-enseñanza» (Zadnik y Radloff, 1995).

El presente trabajo se propuso investigar una modalidad alternativa, escasamente documentada en publicaciones previas, de trabajo colaborativo entre un profesor disciplinar y un profesor de escritura, para integrar la escritura como medio de enseñanza de los contenidos disciplinares. En otra ponencia presentada en el seminario que dio origen a este libro, caracterizamos la colaboración entre un profesor de biología del nivel secundario y una pedagoga, para trabajar en la comprensión y producción de textos de la disciplina (Roni y Carlino, 2022). De hecho, identificar en qué condiciones resulta fructífero el trabajo colaborativo interdisciplinario entre docentes es el objetivo de una de las líneas de investigación del «Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias» (GICEOLEM), del que formamos parte (véase Carlino, 2022a en este mismo volumen, y Carlino, 2022b).

Nuestra investigación se enmarca en el debate que se viene desarrollando en varios países latinoamericanos acerca de a quién le cabe la responsabilidad de ocuparse de la escritura académica en la educación superior. Sobre el final del siglo pasado, nuestra región comenzó a discutir si debe enseñarse a leer y a escribir en la universidad. Esta pregunta emerge de los procesos de democratización de este nivel educativo, que ha puesto en evidencia que las prácticas de lectura y escritura que se requieren llevar a cabo para participar en los estudios superiores «no son la prolongación de lo que los alumnos debieron haber aprendido previamente» (Carlino, 2005: 23). Actualmente se suele aceptar que la universidad debe hacerse cargo de enseñar los modos específicos de abordar los textos propios de los diversos espacios disciplinares, aunque se discute quiénes, dónde, cuándo y cómo han de hacerlo.

Nuestro equipo, el GICEOLEM, viene aportando a este debate con diversas investigaciones, que asumen que para aprender cualquier disciplina los alumnos necesitan leer y escribir según los modos típicos de cada ámbito del saber, y que son los profesores de las disciplinas quienes han de ocuparse de enseñar cómo hacerlo. Ahora bien, los profesores disciplinares (de Química, Geografía, Derecho, etc.) necesitan a su vez aprender a llevar a cabo esta enseñanza, por lo cual las instituciones han de prever dispositivos de colaboración interdisciplinaria para favorecer este proceso.

En este artículo, examinamos en qué consistió el trabajo colaborativo que se puso en marcha entre un profesor de Ingeniería y un profesor de escritura, como parte de la investigación doctoral del primer autor, dirigida por la segunda autora (Cordero, 2021). Otros artículos, a los que remitimos al lector interesado, analizan diversos aspectos de la misma experiencia (Carlino y Cordero, 2023; Cordero y Carlino, 2019a; 2019b). En los apartados que siguen, caracterizamos cómo fue

planteado el trabajo colaborativo y cómo funcionó a lo largo del tiempo en que transcurrió.

EL CASO QUE ESTUDIAMOS Y EL CONTEXTO EDUCATIVO

El acercamiento entre el profesor disciplinario y el profesor de escritura se inició en el marco del *I Encuentro sobre Lectura y Escritura en las Disciplinas de la Educación Secundaria y Superior*, que se llevó a cabo en la Universidad de Cuenca, Ecuador, en enero de 2015. Uno de los propósitos de este evento fue invitar a los docentes de las distintas facultades a que compartieran experiencias de clase relacionadas con prácticas de lectura y escritura. Fue así como contactamos al profesor disciplinario, quien, en una primera entrevista, mostró interés en formar parte de la investigación.

De profesión ingeniero civil, con estudios de doctorado y posdoctorado, no era ajeno a la lectura y la escritura. Contaba con una amplia producción de artículos científicos, y había realizado en sus clases alguna experiencia focalizada en la comprensión y producción de textos, como la que describió en la ponencia que presentó en el mencionado encuentro, sobre el uso de la lectura en la asignatura de Metodología de la investigación.

En una segunda entrevista, acordamos con el profesor que el trabajo de diseño didáctico colaborativo se realizaría en la asignatura de Métodos numéricos, que impartía en el tercer semestre de la carrera de Ingeniería Civil, con una carga horaria de 4 horas semanales (64 semestrales) y un promedio de 30 estudiantes.

Antes del encuentro con el profesor de escritura, el profesor disciplinario había incluido en sus clases de Métodos numéricos la escritura de entradas de manual de usuario de MatLab, un género del ámbito profesional, para enseñar a sus estudiantes a identificar los rasgos de los métodos implementados y transmitirlos a un posible usuario. El resultado insatisfactorio motivó al profesor a aceptar nuestra propuesta para participar de un proceso de intercambio con el fin de transformar su práctica docente, en procura de alcanzar los objetivos que pretendía con la inclusión de la escritura de la entrada de manual. El desarrollo de este proceso sería el objeto de nuestra investigación.

Relación entre el profesor disciplinario y el profesor de escritura

El trabajo colaborativo entre el profesor de ingeniería y el profesor de escritura se basó en una relación horizontal, dentro de la cual el primero asumió el rol de constructor de conocimiento didáctico y no solamente el rol de usuario potencial de los saberes teóricos propuestos por el segundo, sobre los cuales difícilmente podría construir sentido dado que son producidos desde fuera de su disciplina (Roni *et al.*, 2013; Edelstein, 2015; Schön, 1998; Sensevy *et al.*, 2013). De esta manera, buscamos crear un vínculo bidireccional en el que el conocimiento surgió del diálogo entre dos profesionales con procedencias disciplinarias diferentes y, en

muchas ocasiones, posiciones divergentes. De un lado, estuvo el profesor disciplinar, con estudios de grado y posgrado en ingeniería civil, métodos numéricos y mecánica computacional. Del otro lado, el profesor de escritura, con estudios de maestría en lengua y literatura, y con un proceso de formación doctoral en curso en didáctica de la escritura, dentro del GICEOLEM, en paralelo al trabajo de codiseño didáctico. De esta forma, la relación se construyó a partir de los acuerdos, pero también de los desacuerdos, que surgieron en el camino. Cuando los puntos de vista entraron en tensión, se abrieron oportunidades para que, al argumentar su posición frente al otro, cada uno pudiera aportar desde su especialidad y experiencia (Sensevy *et al.*, 2013). Así, el conocimiento del uno resultó transformado por la perspectiva del otro, sin que esto haya significado que al final terminaran pensando lo mismo. No obstante, si bien fuera del aula hubo paridad entre los aportes de ambos, dentro del aula el profesor de la disciplina conservó la potestad de terminar definiendo su conducción de la clase.

Relación entre el investigador y el grupo de investigación

La participación del investigador (profesor de escritura) en el GICEOLEM le permitió incorporar al trabajo de codiseño didáctico, aunque de forma indirecta, otras voces especializadas en didáctica de la escritura. En las reuniones de trabajo de este grupo, el investigador puso en discusión las decisiones relacionadas con el codiseño y rediseño de la secuencia didáctica, y consultó sobre las dificultades surgidas durante la recolección y el análisis de datos. Al confrontar su trabajo con el de los otros miembros del grupo y al recibir comentarios críticos fundamentados, el investigador enriqueció su punto de vista individual, a la par que aportó al equipo (véase Carlino, 2022a, en este mismo volumen, y Carlino, 2022b). Esto le ayudó a autorizarse frente al profesor disciplinar (que tenía mayor trayectoria académica) al sustentar sus aportes durante las tres instancias de codiseño didáctico, al tiempo que avanzó en su formación doctoral dentro del GICEOLEM.

Cómo enseñaba el profesor disciplinar antes del trabajo colaborativo

Según lo explicamos más arriba, el profesor disciplinar había incluido en sus clases la escritura de entradas de manual porque consideraba que, a través de esta tarea, los estudiantes tendrían la oportunidad de entender los métodos numéricos desde la perspectiva del usuario. Sin embargo, esta iniciativa no había dado los frutos esperados. A su juicio, las producciones de sus estudiantes evidenciaban varios problemas, no solamente en la redacción y las convenciones del género, sino en la selección de la información que debían transmitir al posible usuario del método.

Un primer análisis, llevado a cabo de manera conjunta con el profesor de escritura, mostró que la forma en que el profesor disciplinar orientaba esta tarea

en sus clases no era consistente con el objetivo que se proponía lograr a través de ella. Al terminar la clase magistral de cada método, el profesor planteaba a sus estudiantes, como tarea domiciliaria, la escritura de la respectiva entrada de manual (Fig. 1).

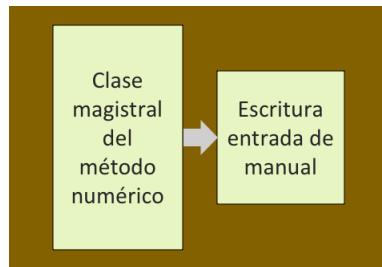


Figura 1. Enseñanza habitual

La secuencia de trabajo previa a nuestra intervención muestra que, para orientar la escritura de la entrada de manual, el profesor se limitaba a intervenir «en los extremos» (Carlino, 2004; Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013). Al principio, con una consigna general: «Para serte sincero, lo que he hecho es decirles “quiero estos ítems [enumera algunas secciones del género entrada de manual]: el Propósito, la Sintaxis, la Descripción”...». Y, al final, con la corrección y calificación de la producción recibida. Como lo expresó en una de las primeras entrevistas, el profesor albergaba dudas sobre su forma de trabajo:

Esta es la forma que he venido utilizando, puede ser un poco brutal. Pero la verdad, tal vez es porque me resultaba difícil explicarles cómo se tiene que hacer una *Entrada de manual* [...] Es más, creo que en este punto yo mismo me podría criticar porque lo que he estado haciendo es algo como burocrático. Les digo “verán, este es el formato o el formulario, rellenen”.
(1:2)

En diálogo con el profesor de escritura, el profesor disciplinar tuvo la oportunidad de explicitar y cuestionar su práctica. De esta forma, pudo constatar que la falta de resultados podía deberse al modo «brutal» o «burocrático» en el cual venía proponiendo la tarea, sin otra orientación más que la descripción de la estructura del género: «este es el formato o el formulario, rellenen». Si bien había incluido la labor de escribir en su materia, las condiciones didácticas en las cuales se planteaba la tarea no eran las apropiadas para que la escritura sirviera como herramienta de aprendizaje; más bien era utilizada como canal para la evaluación. En las sesiones de codiseño didáctico comenzamos a pensar qué otro tipo de actividades se podrían hacer en clase para que los alumnos pudieran comprender mejor el género entrada de manual y a la vez discutir sus ideas sobre la información que debían proporcionar al posible usuario.

El género entrada de manual

La entrada de manual de métodos numéricos es un género de carácter instruccional cuya función es proporcionar a un usuario del software MatLab la información necesaria para resolver un problema matemático a través de la utilización de un método numérico específico o una combinación de métodos. Las entradas de manual suelen ser escritas por los programadores de métodos numéricos y leídas por los usuarios, profesionales de diferentes áreas, que utilizan dichos métodos para resolver problemas.

Como se observa en el ejemplo (Fig. 2), una entrada de manual se estructura a partir de los siguientes apartados: Nombre del método, Propósito, Sintaxis, Descripción, Comentarios y Ejemplo. Y se caracteriza por su multimodalidad, es decir, por la utilización simultánea de tres sistemas semióticos: verbal, computacional (lenguaje de programación propio del software MatLab) y matemático.

punto_fijo

Propósito: Búsqueda de puntos fijos.

Sintaxis: [x,k] = punto_fijo (Xo, Nmax, tol)

Descripción:

Entradas
Xo = punto donde se evalúa g(x)
tol = tolerancia aceptada por el usuario
Nmax = número máximo de iteraciones

Salidas
x = punto fijo de la función
k = numero de iteraciones efectuadas

[x,k] = punto_fijo (Xo, Nmax, tol) devuelve el punto fijo de la función y el número de iteraciones efectuadas. Dado el numero donde se evalúa g(x) con una tolerancia aceptada por el usuario. La función g(x) debe implementarse como una función de Matlab y encontrarse en un directorio activo.

Comentarios: El método del punto fijo no siempre converge.

Ejemplo:

```
Command Window
>> Metodo_Punto_Fijo(0.000001,4,133)
x =
    3.1037
iter =
    133
ans =
    3.1037
```

```
Metodo_Punto_Fijo.m
function f=evaluar(x)
1   f=(2*x^3).^(1./2);
```

Figura 2. Ejemplo de entrada de manual del método del punto fijo

La secuencia didáctica codiseñada

Como parte del trabajo colaborativo, el profesor disciplinar y el profesor de escritura codiseñaron una secuencia didáctica (Fig. 3) para acercarse al objetivo que se había planteado el primero. Juntos, consideraron la inclusión de diferentes estrategias que, propuestas por el segundo y fundamentadas desde la teoría, permitieran generar las condiciones didácticas para que el trabajo con la escritura ayudase a abordar los conceptos disciplinares: análisis del género, diálogo plural (Dysthe, 1996; Dysthe *et al.*, 2013), controversia académica, colaboración e intercambio —entre pares y con el profesor— para reconsiderar ideas (Carter, Ferzli y Wiebe, 2007; Klein, 1999; Langer y Applebee, 2007; Ochsner y Flowner, 2004) de cara a la reescritura.

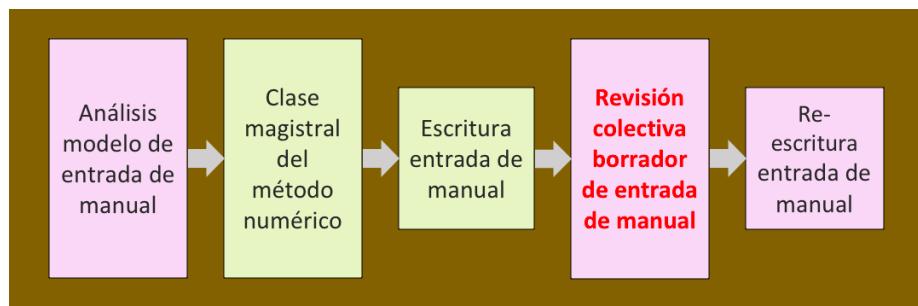


Figura 3. Secuencia didáctica codiseñada

La Figura 3 muestra que, a la enseñanza habitual (figuras verdes), se agregaron tres actividades. En primer lugar, se incluyó una clase previa de análisis de un modelo de entrada de manual (rectángulo rosa, izquierda). Esta actividad tuvo como objetivo que los estudiantes contaran con una representación del género entrada de manual referida a tres aspectos que el profesor consideraba relevantes: la estructura, el tipo de información adecuada al usuario de cada sección, y el lenguaje usado (precisión terminológica y concisión). Estos tres aspectos fueron utilizados como criterios para guiar el análisis, la producción y la revisión de entradas de manual. A pesar de que, desde la lingüística, se podrían realizar análisis adicionales sobre el género, no se abundó en ellos para preservar el sentido de la tarea para estudiantes de Ingeniería.

En segundo lugar, se incluyó una clase posterior de revisión colectiva de borradores de la entrada de manual (Fig. 3, rectángulo rosa y texto en rojo) y, en tercer lugar, una tarea domiciliaria adicional: la reescritura de la entrada de manual previamente revisada en clase (cuadrado rosa). El propósito de estas dos actividades fue evitar que la primera producción de los estudiantes fuera la última, para convertirla en un texto intermediario desde el cual discutir y afinar el pensamiento en torno a los contenidos de Métodos numéricos. Con anterioridad al trabajo colaborativo con el profesor de escritura, el profesor disciplinar corregía en soledad la primera y única versión escrita de la entrada de manual. A partir de la secuencia didáctica codiseñada, la tarea de evaluación del profesor disciplinar se pospuso. Antes, los alumnos fueron convocados a revisar colectivamente sus producciones escritas para repensar los conceptos disciplinares, y como un medio de aprender a ejercer uno de los quehaceres ineludibles de quien escribe (Lerner, 2001): revisar su escrito (Fig. 4).



Figura 4. Revisión colectiva de la primera implementación de la secuencia didáctica

Enfoque longitudinal del trabajo colaborativo y recolección de datos

En la Figura 5 esquematizamos cómo se intercalaron las reuniones del profesor disciplinar y el profesor de escritura (reuniones de codiseño y de confrontación) entre las sucesivas implementaciones de la secuencia didáctica codiseñada. Nos interesa resaltar el enfoque longitudinal del trabajo colaborativo, necesario para que un docente, ajeno al campo de la pedagogía de la escritura, aprenda gradualmente a integrar la escritura en sus clases. Al principio, mantuvimos reuniones para conocer cómo trabajaba el profesor disciplinar con la escritura antes del trabajo colaborativo (cuadrado rosa 0) y para codiseñar la secuencia (cuadrado amarillo 1), que fue implementada y videografiada en tres ocasiones, a lo largo de tres semestres (cuadrados rosa 1, 2 y 3). Después de la implementación 1 y de la implementación 2, el profesor disciplinar fue confrontado con fragmentos de video de su propia actividad para que, en diálogo con el profesor de escritura, reflexionara sobre lo ocurrido en la implementación anterior a fin de realizar ajustes para la implementación del siguiente semestre (cuadrados amarillos 2 y 3). Luego de la tercera implementación, se realizó una confrontación final con registros de video de las tres implementaciones (cuadrado amarillo 4).

A lo largo de la intervención, se videografiaron 10 horas de clase (Fig. 5, flecha rosa) y se audiografiaron 32 horas de las sesiones de codiseño didáctico y confrontación (flecha amarilla). Estos registros fueron transcritos y analizados, dando origen a otras publicaciones (Cordero, 2021, Cordero y Carlino, 2019a, 2019b).



Figura 5. Intervención longitudinal y recolección de datos

Dispositivo de confrontación

Como indica el apartado anterior, las sesiones de codiseño 2 y 3 incluyeron entrevistas de confrontación (Cahour y Licoppe, 2010; Fernández y Clot, 2007; Rickenmann, 2006; 2007; Vinatier, 2010), que se realizaron desde dos miradas complementarias: retrospectiva y prospectiva. Desde una mirada retrospectiva, la confrontación con fragmentos de video o producciones de los estudiantes (incidentes críticos), seleccionados con la ayuda del profesor de escritura, tuvo como fin propiciar la reflexión y construcción conjunta de conocimiento didáctico, a partir del análisis de las huellas de la actividad realizada. Desde una mirada prospectiva, la tarea de ambos profesores se centró en planificar variantes y ajustes en la secuencia didáctica, así como en prever la forma de intervenir en el aula. La confrontación final 4 se realizó únicamente desde una mirada retrospectiva. Durante las entrevistas, la presencia de un otro como interlocutor ayudó al profesor disciplinar a explicitar su actividad docente y, al profesor de escritura, a fundamentar sus propuestas. Este dispositivo concibe al educador como un profesional que busca entender y mejorar su práctica de enseñanza guiado por una constante reflexión sobre lo que hizo, lo que no hizo y lo que podría hacer en caso de contar con una nueva oportunidad.

CONCLUSIONES

En este artículo, hemos expuesto cómo se desarrolló un trabajo didáctico colaborativo interdisciplinar, de carácter formativo, entre un profesor de Métodos numéricos de la carrera de Ingeniería y un profesor de escritura, devenido en investigador-colaborador, quien ayudó a fortalecer las clases habituales del primero. Los rasgos de este proceso son inusuales en las publicaciones: colaboración horizontal, trabajo iterado en el tiempo con varios ciclos de codiseño didáctico, puesta a prueba de la secuencia codiseñada y rediseñada, observación, videogramación y discusión sobre lo ocurrido en las clases (objetivado en el registro de video), para volver a poner en marcha un nuevo ciclo.

De igual modo, resulta infrecuente el respeto extremo a la potestad del profesor de conducir su clase: la última palabra siempre fue la de él, a pesar de que se estuvieran abordando cuestiones de escritura sobre las que el investigador-colaborador podía saber más. Las razones detrás de esta decisión son varias. Por un lado, haber forzado nuestro punto de vista para que el profesor, sin convencimiento, lo hubiera llevado a cabo en sus clases, habría sido infructuoso. Por otro lado, haber ingresado al aula haciéndonos cargo del trabajo en torno al escribir habría reproducido el usual divorcio entre enseñanza de contenidos disciplinares y enseñanza de la escritura, y habría menguado la potencialidad de que la escritura aportara al aprendizaje disciplinar. La escritura se habría enseñado como forma vacía, y no como el cuerpo material mediante el cual trabajar nociones de Métodos Numéricos. Al mismo tiempo, habríamos transmitido a los estudiantes de Ingeniería el mensaje indeseado de que reflexionar sobre el escribir y lo escrito es cuestión de «expertos». Finalmente, otra razón es que nos interesaba indagar cómo un profesor no especialista va integrando la escritura en sus clases; si hubiéramos impuesto nuestra visión, no habríamos podido conocer lo que nos proponíamos.

En relación con el trabajo interdisciplinario, también resulta inusual la posición que asumió el profesor de escritura y la actividad que realizó en su rol de colaborador. Al trabajar desde fuera del aula, el profesor de escritura restituyó al profesor disciplinar la responsabilidad y el derecho de enseñar los contenidos de su asignatura mediante la escritura, al tiempo que, como par académico, acompañó su tarea al identificar oportunidades para integrar la escritura, proponer estrategias didácticas fundamentadas teóricamente para el codiseño, ayudar a que el docente se confrontara con huellas objetivadas de su actividad en el aula, dialogar con el profesor para promover la explicitación de su práctica docente y convertirla en objeto de análisis y mejora.

La experiencia descrita en este artículo parte de la idea de que, si las instituciones quieren incidir en el aprendizaje de la escritura de los alumnos, han de hacerlo desde todas las carreras y asignaturas. Para ello, necesitan actuar sobre los docentes. Sin embargo, no sirve decretar sin más que los docentes se ocupen de la escritura porque, en ausencia de un diálogo pedagógico y de una reflexión sostenida sobre la actividad desarrollada en el aula, lo hacen desde el sentido común y con resultados insatisfactorios. Se necesita acompañarlos en su proceso de aprender cómo hacerlo. El trabajo colaborativo interdisciplinario se vuelve necesario.

En otro artículo, hemos mostrado que este trabajo colaborativo ha de extenderse en el tiempo porque no basta una única implementación para que la práctica de enseñanza cambie en la dirección buscada (Cordero y Carlino, 2019a). El dispositivo longitudinal que llevamos a cabo, con varios ciclos de codiseño, implementación, confrontación y nuevo codiseño, resulta doblemente útil para

construir conocimiento didáctico interdisciplinariamente y para aprender entre colegas al reflexionar sobre la práctica de uno de ellos. Sabemos que este dispositivo ha sido fructífero también en un doble sentido, en cuanto a los cambios observados en las prácticas y concepciones del profesor de Ingeniería y en cuanto a los datos que nos ha permitido recoger como investigadores para ser examinados en sucesivos análisis y publicaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cahour, B. y C. Licoppe (2010). Confrontaciones a los rastros de su actividad. Comprensión, desarrollo y regulación del actuar en un mundo cada vez más reflexivo. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4 (2), I-XI. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0001>
- Carlino, Paula (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida*, 25 (1), 16-27. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/125>
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3>
- Carlino, Paula (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En E. Narvaez y S. Cadena (Eds.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/162>
- Carlino, Paula (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVII (57), 355-381. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/103>
- Carlino, Paula (2017). Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Enunciación*, 22 (1), 110-124. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/236>
- Carlino, Paula (2022a). Investigar la enseñanza *con y de la lectura y escritura* a través del currículo. Seminario «Teoría de la Literatura, Literatura Comparada, Lingüística y Educación Literaria», Cátedra «Desiderio Navarro», Universidad de Sancti Spíritus «José Martí Pérez», Cuba, 24 y 28 de octubre de 2022. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/299>
- Carlino, Paula (2022b). Investigar y enseñar colaborativamente. Prólogo a la tesis doctoral de Guillermo Cordero. En G. Cordero, *Cambios en la actividad productiva y constructiva de un docente que busca integrar la escritura en una asignatura de Ingeniería (7-12)*. Cuenca: Programa de Lectura y Escritura Académicas. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca. Red UNITWIN Cátedra UNESCO

- para la Lectura y la Escritura, Sede Ecuador.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/305>
- Carlino, Paula y G. Cordero (2023). Enseñar con escritura y enseñar a escribir: enfoque entrelazado mediante colaboración interdisciplinar. *Lengua y Sociedad. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 22 (2), 35-64.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/306>
- Carlino, P., P. Iglesia y I. Laxalt (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 105-135.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/215>
- Carter, M., M. Ferzli y E. Wiebe (2007). Writing to learn by learning to write in the disciplines. *Journal of Business and Technical Communication*, 21 (3), 278-302.
- Cordero, G. y P. Carlino (2019a). El análisis de la actividad docente: un medio para reflexionar sobre el uso epistémico de la escritura en una asignatura de ingeniería. En C. Bazerman, B. Gonzalez Pinzón, D. Russell, P. Rogers, L. Peña, E. Narváez, P. Carlino, M. Castelló y M. Tapia (Eds.), *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras / Knowing Writing: Writing Research Across Borders*. Bogotá: Universidad Javeriana y WAC Clearinghouse. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/26>
- Cordero, G. y P. Carlino (2019b). Qué hace un docente de Ingeniería para promover la participación de sus alumnos en la construcción de conocimientos: escritura, revisión colectiva y diálogo sobre lo escrito. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16 (32), 4-18.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/258>
- Cordero, G. (2021). *Cambios en la actividad productiva y constructiva de un docente que procura integrar la escritura en una asignatura de Ingeniería* (Tesis de posgrado). Presentada en Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1974/te.1974.pdf>
- Dysthe, O. (1996). The Multivoiced Classroom: Interactions of Writing and Classroom Discourse. *Written Communication*, 13 (3), 385-425.
- Dysthe, O., N. Bernhardt y L. Esbjørn (2013). *Enseñanza basada en el diálogo. Skoletjenesten*: Copenhagen.
- Edelstein, G. (2015). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, G. y Y. Clot (2007). Instrumentos de Investigação. Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Revista Laboreal*, III (1), 15-19.
- Klein, P. D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11 (3), 203-270.

- Langer, J. A. y A. N. Applebee (2007). *How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning*. WAC Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies. <https://wac.colostate.edu/books/landmarks/langer-applebee/>, publicado impreso en 1987 por el National Council of Teachers of English, Urbana, Illinois.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ochsner, R. y J. Fowler (2004). Playing Devil's Advocate: Evaluating the Literature of the WAC/WID Movement. *Review of Educational Research*, 74(2), 117-140. <https://doi.org/10.3102/00346543074002117>
- Purser, Emily, Jean Skillen, M. Deane, J. Donohue y K. Peake (2008). Developing academic literacy in context, Zeitschrift Schreiben. https://zeitschrift-schreiben.ch/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2008/purser_academic_literacy.pdf
- Rickenmann, R. (2006). Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. En *Actas del Congreso Internacional de Investigación, educación y formación docente*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Rickenmann, R. (2007). Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional. *EccoS Revista Científica*, 9 (2), 435-463.
- Roni, C., P. Carlino y N. Rosli (2013). Enfoques metodológicos para investigar la enseñanza en contexto de aula: ¿cómo evitar el aplicacionismo de los estudios extrínsecos? *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Roni, C. y P. Carlino (2022). Involucrar a estudiantes secundarios en comprender Biología molecular a través de leer, escribir y dialogar. Seminario «Teoría de la Literatura, Literatura Comparada, Lingüística y Educación Linguo-Literaria», Cátedra «Desiderio Navarro», Universidad de Sancti Spíritus «José Martí Pérez», Cuba, 24 y 28 de octubre de 2022. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/300>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós: Barcelona.
- Sensevy, G., D. Forest, S. Quilio y G. Morales (2013). Cooperative engineering as a specific design-based research. *ZDM The International Journal on Mathematics Education*, 45 (7), 1031-1043.
- Vinatier, I. (2010). La entrevista de co-explicitación entre investigador y docente: un camino para el surgimiento y la expresión del “sujeto capaz”. En *Recherches en Education - Hors Série* (1). [Traducido del francés por Elisabeth Muñoz de Corrales] UNIPE.

- Zadnik, Marjan y Alex Radloff (1995). A new approach to a communications unit: A student organized conference, en L. Summers (Ed.), *A Focus on Learning, Actas de la cuarta conferencia anual del Teaching and Learning Forum*, Perth, Australia, pp. 292-296. <https://core.ac.uk/download/pdf/81694572.pdf>
- Zadnik, Marjan, Alex Radloff y Barbara de la Harpe (1998). Developing science students' communication skills in context: Description and evaluation of a student centred unit. En A. Radloff (Ed.), *Communication-In-Context. A Commonwealth Staff Development Funded Project*. Perth: Curtin University of Technology.

Inventory of hedging expressions for improving academic writing skills in English

Mayra Rodríguez Ruiz, PhD
mayrar@uclv.edu.cu

Lázara de la Caridad Orozco Gutiérrez, BA
Izogutierrez97@gmail.com

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba

ABSTRACT

Hedging devices are essential linguistic elements of academic writing for supporting or rejecting hypotheses or theories. However, students sometimes have not received enough instruction about how to hedge properly and, as a result, they tend to commit mistakes when expressing their thoughts and ideas or when criticizing somebody else's opinion in academic texts. Therefore, the aim of this paper is to propose an inventory of useful expressions for hedging in English academic writing to help students of the English Language Degree Course with A Second Foreign Language at Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas improve their academic writing skills. After diagnosing the current situation of these students' academic writing regarding their use of hedges, an inventory of useful expressions for hedging was designed. The sample involved a corpus consisting of the Introduction section of thirty theses/dissertations from the Brigham Young University, the Portland State University and The University of Edinburgh, which was compiled and manually processed to assure whether a word functions as a hedge or not. The inventory proposed will help students improve their proficiency when writing research papers, term papers and diploma papers throughout their study years and future professional career.

Keywords: academic writing; hedging; inventory of hedging expressions

INTRODUCTION

It has been a common belief over the years that academic writing consists of a series of factual statements which are added to the truth. However, it is now widely recognized that any written text involves an interaction between writer and reader. In addition, despite the methodological framework and the intended audience, most academic papers require careful attention to some specific features; namely, complexity, formality, precision, objectivity, explicitness, accuracy, responsibility,

planning and hedging (Education, U. I., 2017). There have been several studies about that topic, particularly linguistically oriented studies, and hedging has received considerable attention from scholars in linguistics and its similar fields. Because they allow writers to express claims with precision, caution and modesty, hedges are a significant resource for academics. However, little is known about the way hedging is typically used. Research with different learners has demonstrated that even native speakers, when learning how to write properly, have difficulties in constructing appropriate argument structures and thus in qualifying relationships between their grounds and claims. As expected, the ability to express doubt and certainty becomes an even more complex task for the foreign language writers and learners, although they often hedge unconsciously.

It seems that using hedges in academic writing has not received proper attention by researchers and scholars despite its confirmed importance and use in this type of writing. All this may have led to the lack of knowledge of the general population about this linguistic resource and its inadequate use. Thus, the ignorance with respect to hedging appears to be a problem that needs to be addressed.

For students of the English Language Degree Course with A Second Foreign Language at the Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, improving the use of hedges in academic writing has become a recognized priority. Since these students may have not received enough instruction about how to hedge properly, they have difficulty when expressing their views in academic writing or when analyzing or criticizing somebody else’s opinions. In addition, sometimes they hedge without actually knowing they are doing it.

Overall aim

To propose an inventory of useful expressions for hedging in English academic writing to help students of the English Language Degree Course with A Second Foreign Language at the Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas improve their academic writing skills.

Theoretical approach

Writing has been referred to as a means of human communication in which signs and symbols are used to represent language and emotion. It is a complement to speech, an instrument used to make languages readable. In addition, writing has been crucial in the preservation of history, culture and dissemination of knowledge. Alfaki (2015) highlights that writing is a cognitive process which tests memory, thinking ability and verbal command for expressing ideas successfully, because writing a text proficiently is an indication of successful foreign language learning. Due to its use as a tool for effective communication of ideas, particularly in

research work, learning how to write has gained significant importance (Dar & Khan, 2015).

It is very well known that writing is, together with speaking, listening and reading, one of the four skills in language learning. Through the system of written symbols, it is possible to represent the sounds, syllables or words of language, with mechanisms such as capitalization, spelling, punctuation, word form and function. Moreover, through writing people can convey thoughts, ideas, and facts in easy and plain language. Hence, learning to write well is essential for people to be successful at both academic and professional levels. In fact, developing good writing skills is necessary in the achievement of both educational and employable requirements (Satya S. D. & Rao, 2018).

Both native and non-native speakers may lack the competence necessary to make them good writers. With respect to this, Tribble (1996) argues that the mastery of writing will allow individuals to be fully effective in intellectual organization in both the management of everyday affairs and in the expression of ideas and arguments. Therefore, writing requires basic knowledge of grammar, lexis and vocabulary, as well as the skill to express ideas in an appropriate English language unaffected by the mother tongue.

At this point, it is worth noticing that the term academic writing may be used to describe an array of text types ranging from undergraduate essays produced under examination conditions, to laboratory reports, and further to dissertation and theses. With respect to the nature of academic writing, Hartley (2008) remarks that “academic writing is unnecessarily complicated, pompous, technical, authoritative, humorless, and elitist and excludes outsiders (p.14).” Moreover, some studies have shown that the language of academic texts is also the language of rhetoric and persuasion (Afful, 2016).

It is evident that academic writing is certainly much more than a series of statements written in an impersonal manner, without any interaction between the writer and the reader. Its main objective is to inform, rather than to entertain. Since it deals with the fundamental theories and causes which determine processes and practices in everyday life, it has its own set of features.

Despite the methodological framework and the intended audience, most research papers at tertiary level require careful attention to some specific features of academic writing; namely, complexity, formality, precision, objectivity, explicitness, accuracy, responsibility, planning, and hedging (Education U.I, 2017).

The concept of hedging was popularized by Lakoff, who coined hedges as those words which are used to make things fuzzier or less fuzzy (Lakoff, 1973). This definition is used as a starting point in approaching hedging as a linguistic phenomenon. Despite this concept was far from being concise and clear, it was developed further by other linguists such as Swales (1990), Salager-Meyer (1994) and Hyland (1996).

Swales (1990) sees hedging as linguistic devices which express “honesty, modesty and proper caution in self-reports”. For Salager-Meyer (1994), hedges are “understatements used to convey (purposive) vagueness and tentativeness and to make sentences more acceptable to the hearer/reader, thus increasing their chance of ratification and reducing the risk of negation”.

According to Hyland (1996), “A hedge is any linguistic means used to indicate either (a) a lack of complete commitment to the truth of an accompanying proposition or (b) a desire not to express that commitment categorically. Hedges are therefore the means by which a writer can present a proposition as an opinion rather than a fact”.

In general, hedging could be considered a linguistic device which comprises the use of tentative language to distinguish between facts and claims and that it is used to maintain objectivity which is usually linked to the writer’s credibility. In fact, hedging can be considered a device used by writers in order to convey their beliefs and subjective standpoints about their claims. Hence, using hedging or avoiding it has become an art in academic writing.

METHODOLOGY AND RESULTS

The study herein presented was carried out at the Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, School of Humanities, English Language Department. It was aimed at proposing an inventory of useful expressions for hedging in English academic writing. The methodology of the research holds to a mixed-method approach inasmuch as quantitative and qualitative methods were applied. This approach provides a more comprehensive understanding of research problems than either approach separately (Creswell and Plano, 2011).

Three main stages were involved in the whole research process: 1) bibliographic review in order to construct a theoretical framework to systematize the main concepts associated with the topic of research and their relationships, 2) diagnosis of the current situation of students’ hedging in academic writing in the degree course English Language with A Second Foreign Language, and 3) creating an

inventory of useful expressions for hedging in English academic writing as an appropriate tool for students of the above mentioned degree course.

Both theoretical and empirical methods were used in the study:

Theoretical Methods

- ✓ Historical and logical: to analyze the logical and historical development of the main theoretical principles used as a basis for this research.
- ✓ Analysis and synthesis: to analyze, evaluate and generalize the existing tendencies and the collected data for the purpose of the research.
- ✓ Induction and deduction: to make deductions, analysis and abstractions which were subsequently used in the corpus analysis.
- ✓ Structural and systemic: to guide the authors in the whole research process and in the proposal from a logical and systematized view.

Empirical methods

- ✓ Questionnaire: to determine students' opinions about hedging and its use.
- ✓ Corpus linguistics: to determine the frequency, occurrence and the examples of hedging expressions in the Introduction section of theses or dissertations published in websites of universities in three English-speaking countries.
- ✓ Content analysis: to determine the corpus information regularities used and to identify the expressions that would be included in the inventory of useful expressions for hedging in English academic writing.
- ✓ Participant observation: to gain a closer insight into students' practices with respect to the use of hedging in their academic writing.

Statistical and mathematical methods

- ✓ Percentage analysis: to process data obtained from the questionnaires and from the analysis of the corpus.

The sample for the current research involved fifteen fourth-year students of the academic year 2019-2020 and a corpus comprising the Introduction section of thirty theses/dissertations from the Brigham Young University, the Portland State University and the University of Edinburgh. For choosing the sample, the authors of this paper considered the criteria given below:

For students	For the corpus
<p><u>Academic year</u>: fourth-year students because in this year the basis of academic writing must be established</p> <p><u>Willingness</u>: the students were willing to collaborate with the research considering its possible benefits for fostering the students' academic writing skills in English</p>	<p><u>Authenticity</u>: all the texts were originally written in English and taken from university websites of English-speaking countries</p> <p><u>Date of publication</u>: texts published from 2016 to 2020</p> <p><u>Text type</u>: theses/ dissertations</p> <p><u>Size</u>: a corpus of thirty theses/dissertations</p>

Diagnosis of the situation of students' hedging in academic writing in the degree course English Language with A Second Foreign Language

In order to diagnose the situation of students regarding hedging in academic writing, a questionnaire was provided to a sample of fifteen fourth-year students of the academic year 2019-2020 of the above-mentioned degree course. The results are given below:

Question 1: Do you consider hedging is an important feature of academic writing?

- 57.8 % thought hedging is very important
- 42.2 % thought hedging is important
- 0 % thought hedging is not important at all

Question 2: Do you think it is easy to hedge properly in academic writing?

- 0 % considered it is very easy
- 71.3 % considered it is easy
- 28.7 % considered it is not easy at all

Question 3: Do you feel prepared to hedge when writing academic texts?

- 0 % felt very prepared
- 64.5 % felt prepared
- 35.5 % did not feel prepared enough

Question 4: Mark with an (X) the option you consider more accurate taking into consideration your experience as a student of the degree course of English Language with A Second Foreign Language:

- 12.3 % considered the training students receive on hedging is enough
- 47.8 % considered students need more hedging training

- 39.9 % considered students do not need hedging training at all because they can learn to hedge with practice

Question 5: Give at least two suggestions about what you consider should be done to improve the current situation of the students' hedging in academic writing:

- 93.3 % suggested the practice of hedging through exercises.
- 26.6 % suggested that professors give lectures and conferences on hedging.
- 46.6 % suggested including hedging in the design of the syllabus, units and lessons.
- 0.6 % considered it is really important to call hedging by its name, since they know what it is but they had never heard the word.
- 26.6 % suggested to include books and studies on hedging in the bibliography and materials used in the lessons.

The results obtained from the questionnaire confirmed the necessity to create a tool for the students to improve their use of hedges in academic writing.

Design of an inventory of useful expressions for hedging in English academic writing

The design of the inventory of useful expressions for hedging in English academic writing consisted of three interrelated stages:

Corpus compilation

The corpus of the present study was composed of thirty theses/dissertations originally written in English in the field of Linguistics. For this purpose, they were randomly selected out of theses available in the websites of three universities: the Brigham Young University, the Portland State University and the University of Edinburgh. Furthermore, these theses were submitted in a time period from 2016 to 2020. Since this study analyzed only the Introduction section of the theses/dissertations, the authors of this paper assured that the Introduction section existed as a separate section in all of the selected theses/dissertations.

Identification of hedging expressions

The identification of hedges was based on the taxonomy proposed by Salager-Meyer (1994) consisting of seven groups: 1) modal auxiliary verbs, 2) modal lexical verbs, 3) adjectival, adverbial and nominal modal phrases, 4) approximators 5) introductory phrases 6) if clauses, and 7) compound hedges. This taxonomy was chosen because it fits better the purpose of creating an inventory of hedging

expressions. In fact, it is a robust, explicit, and useful taxonomy of hedging. Although there are PC-based word processing software programs, the texts were searched manually and the individual items were analyzed in context. It was decided not to use a word processing program because a manual scan of the corpora allows for detecting the semantic reference of the words. In addition, a word processing program would only give the statistical information about the words but not semantic or pragmatic data. Hence, a manual scanning of the data was of great value in order to determine whether a hedging interpretation was possible or not.

Arrangement of the identified hedging expressions

Once the hedging expressions were identified, they were grouped according to these criteria:

Category: The hedging expressions were labelled according to the taxonomy proposed by Salager-Meyer (1994) as shown above.

Purpose/Discourse function: This refers to the specific discourse function of the phrase in the Introduction section of theses/dissertations.

Linguistic items (with examples): This section contains a list of the linguistic items corresponding to each of the categories of hedging expressions in the Introduction section with expressions extracted from the analyzed corpus.

Edition of the inventory of useful expressions for hedging in English academic writing

The identified hedging expressions were individually extracted from the Introduction sections in the thirty theses/dissertations under analysis. In accordance with Salager-Meyers' taxonomy, the expressions were sorted into seven groups. The first group corresponds to the "Modal auxiliary verbs" (*can, could, might, may, should and would*). They were alphabetically ordered so that the examples can be found more easily in the inventory. In turn, the second group includes "Modal lexical verbs" such as *to seem, to assume, to indicate, and to speculate*. These verbs were also alphabetically arranged.

The "Adjectival, adverbial and nominal modal expressions" are found in the third group. The expressions containing probability adjectives such as *probable, possible* and *likely* were included first. Then expressions containing nouns such as *assumption, possibility and estimate*, etc.; and adverbs as *perhaps, possibly* and *probably* were included afterwards.

The fourth group comprises those expressions including "Approximators of degree, quantity, frequency and time" like *generally, about* and *often*. They were also

arranged in alphabetical order. In the fifth group “Introductory expressions” such as *I believe that*, *we assume that*, and *it is my view that*, and no special order was given to them.

Although the “If Clauses” are included in the taxonomy, it was not possible to add examples to the inventory of expressions because in the corpus chosen for the study “if clauses” were not found. The last group includes the “Compounded hedges”, which are those expressions made up of several hedges. They might be double, treble or quadruple.

After determining the examples that would be included in each of the groups of hedging expressions, they were arranged in a table. Because some of the groups comprised too many examples, the authors decided to reduce them to the maximum number of thirty considering they are enough to assist the students’ academic writing. Finally, the table was completed using the individual purpose or discourse function of every group of expressions. This might help students choose the group that better suits their academic papers’ needs.

A sample of the final structure of the inventory of expressions is provided below:

Hedging expressions in the Introduction section		
Category	Purpose/Discourse function	Linguistic items (with examples)
Modal auxiliary verbs	To protect the subject and anticipate negative feedback. To present knowledge cautiously and introduce claims.	Can: <i>The context of use can affect, for example, the grammatical structures.</i> Could: <i>Feedback could be delivered in any of these forms for any of these purposes and functions.</i> May: <i>It reveals features of writing that may need more attention in the EAP classroom.</i>
Modal lexical verbs	To modify or even hide the author’s attitude towards the content and distance themselves from the claims. To fulfill academic conventions, to seem more precise, more scientific.	To appear: <i>Results indicate that high-proficiency readers appear to have a wider repertoire of strategies at their disposal.</i> To believe: <i>The function of praise is believed to be a force enabling motivation and learning.</i> To claim: <i>A major limitation of this study is that we cannot claim that this growth is</i>

	To present claims for which they lack adequate grounds. To avoid attributing beliefs to the author.	<i>real, but merely perceived by the student.</i> To consider: <i>The more look-backs a reader makes, the more strategic he or she can be considered while reading.</i>
Adjectival, adverbial and nominal modal expressions	To indicate the degree of confidence the author invests in the validity of the proposition he/she makes. To protect the subject and anticipate negative feedback. To present knowledge cautiously and introduce claims.	Probability adjectives: Possible: <i>It is certainly possible to port computerized assessments to mobile platforms.</i> Nouns: Claim: <i>Several studies have explored the theoretical claims of social constructivist approaches in L2 writing classrooms.</i> Adverbs: Likely: <i>Over time, human language and communication has changed and likely will continue to do so.</i>
Approximators of degree, quantity, frequency and time	To make things vague and to indicate probability. To avoid the author's personal involvement and the impossibility of reaching absolute accuracy. To classify and comment on their findings as accurately as possible.	About: <i>These students represent about 10% of the total student population and that number is likely to grow.</i> Few: <i>This can be a difficult task, since few researchers have addressed how to choose specialized vocabulary to teach with DDL.</i> Generally: <i>These studies generally suggested that collaborative writing offers opportunities for students to negotiate meanings.</i>
Introductory expressions	To encourage dialogue with the audience and to facilitate introduction. To signal that the claim is perhaps a personal opinion, allowing their readers to choose the more persuasive explanation.	I believe that <i>it is natural that there are differences between people who speak different languages.</i> I felt that <i>as a child, because I loved art, but art was not considered useful.</i> I think that <i>some of the best experiences that made me who I am today were when I drew my friends and family.</i>

If clauses	To emphasize the interpersonal dimension: evaluate & assess one's material and negotiate the status of one's claims.	None
Compound hedges	<p>To protect the writer against possible wrong interpretations or faulty results.</p> <p>To demonstrate an awareness of the reader's possible alternative viewpoint.</p> <p>To indicate the author's prudent degree of confidence.</p>	<p><i>It can be estimated that at least a half million bilingual speakers in the U.S also stutter.</i></p> <p><i>Most speech-language pathologists can expect to encounter bilingual clients who stutter and should consider the complexities and variability of bilingualism when diagnosing and treating them.</i></p> <p><i>The consequence is that art may be considered less useful compared to classes such as science and math.</i></p>

Taking as point of departure the inventory of hedging expressions designed, some activities could be implemented in the classroom so that students become aware of the concept of hedging and the use of hedging devices in academic writing. Therefore, students should be first introduced to the concept of hedging, its categories, purpose and linguistic realization for which the inventory of expressions provided in the present study can be a valuable tool.

Once students are familiar with all this, they could be given an authentic text for them to identify or underline the hedging expressions and their purpose. Through this activity, students may become aware of how these expressions are used in a given context because noticing/identifying is the early stage for students to start acquiring a particular linguistic form and in order to progress learners need to reach this stage. Only when they reach the stage, they can proceed to more complex or demanding activities.

Before students begin constructing their own texts using hedging expressions, they first need to work on simple exercises in order to fix the new material. Afterwards, they will make use of it in their own texts. For instance, students could be asked to complete sentences or short texts (one or two paragraphs) with appropriate hedging expressions in their correct form and with a purpose in mind. This exercise may help students remember the meanings and usefulness of newly-learned expressions.

In a more challenging activity students could be asked to write a scientific article (approximately 1 500 words in length) with conflicting views on a given topic in which they express their opinions. They should use hedging expressions in order not to sound too sure, without undermining the importance of the research. Also, they should cite somebody else's works and criticize their views but very cautiously.

CONCLUSIONS

In academic writing, authors are required to express their claims accurately and modestly in order to meet readers' expectations and to gain approval for their propositions. Precisely, hedges can act as the interactive elements, working as a bridge between the text and the author's interpretation. Therefore, since hedging properly is vital, the inventory of hedging expressions proposed may provide great benefits for the students of the degree course English Language with A Second Foreign Language at Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. It will assist them with their writing of research papers, term papers and diploma papers throughout their study years and future professional career. Consequently, it represents an important step towards the improvement of the teaching and learning process of writing since it highlights the relevance of hedging as a linguistic device in academic writing.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Afful, I. (2016). *Dialogic Positioning in Literature Reviews of Masters' Theses in a Ghanaian University*. Thesis submitted to the Department of English of the College of Humanities and Legal Studies, University of Cape Coast, in partial fulfillment of the requirements for the award of Master of Philosophy Degree in English.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Dar, M. F., & Khan, I. (2015). *Writing anxiety among public and private sectors Pakistani undergraduate university students*. Pakistan Journal of Gender Studies, 10 (1), 121–132.
- Education, U. I. (Ed.). (2017). *Academic writing center*. Retrieved from: <https://www.ucl.ac.uk/ioe/departments-and-centres/centres/academic-writing-centre>
- Hartley, J. (2008). *Academic writing and publishing: A practical handbook*. Abingdon, UK: Routledge.
- Hyland, K. (1996). *Talking to the academy: Forms of hedging in science research articles*. Written Communication 13 (2), 251-281.
- Hyland, K. (1996). *Writing without conviction? Hedging in science research articles*. Applied Linguistics, 17, 433-488.

- Lakoff, G. (1973). *Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts*. Journal of Philosophical Logic, 2, 458-508.
- Salager-Meyer, F. (1994). *Hedges and textual communicative functions in Medical English written discourse*. ESP Journal. 13 (2), 149-171.
- Satya, S. D. & Rao, C. S. (2018). *Developing Students' Writing Skills in English-A Process Approach*. Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching. ISSN: 2456-8104. Issue 6, Vol. 2, 2018. Retrieved from: <https://www.jrspelt.com/wp-content/uploads/2018/05/Satya-writing-skills.pdf>
- Swales, John M. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Palabras por Desiderio

Texto leído durante la inauguración de la Cátedra el 10 de marzo de 2022 en la
Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez

Dr. C. Ramón Luis Herrera Rojas

Desiderio Navarro (Camagüey, 1948-La Habana, 2017), es una personalidad de excepción de la cultura cubana, latinoamericana y mundial, cuya influencia ha sido y será perdurable en los campos de las teorías acerca de la cultura —en particular de la artístico-literaria—, de la crítica, la traducción, la edición y la promoción cultural, en el ámbito del pensamiento marxista contemporáneo.

Su figura no estuvo exenta de polémicas, pues fue proverbial su valentía y agudeza como crítico, y ello tiende a generar problemas en un país poco acostumbrado al rigor conceptual y valorativo, donde el ejercicio del criterio padece, además, de viejas fallas éticas. Algunas de esas polémicas mostraron altura intelectual; otras, por el contrario, descendieron, por parte de algunos de sus adversarios, a un nivel muy lamentable, demostrativo de cuán mediocre puede ser el mundillo de la ciudad letrada cuando no se nutre de los auténticos valores del humanismo.

Desiderio Navarro inició su labor difusora del pensamiento teórico internacional, y principalmente del que tiene por cosmovisión el marxismo, en los inicios de la década del setenta, cuando la cultura cubana se adentraba en el llamado quinquenio gris, etapa de funestos resultados para la creación y el pensamiento nacionales. Sus traducciones y publicaciones, especialmente su boletín y luego revista *Criterios*, iban a contracorriente del dogmatismo, el autoritarismo y el sociologismo predominantes y por ello hubo que esperar al decenio de los ochenta para que su labor fuera, de modo gradual, reconocida a la altura de sus merecimientos. Un enjundioso estudio suyo como «Premisas y dificultades para una crítica literaria científica», de 1978, que confieso haber leído en aquel momento sin entender casi nada, estuvo lejos de recibir la atención que demandaba y de generar un debate muy necesario entonces.

No puede olvidarse que Desiderio Navarro traducía con nivel de excelencia de más de quince lenguas diferentes. Y no se trata de simple labor traductora, sino de alguien que era un verdadero erudito del universo en expansión de la teoría,

tanto de la perteneciente al desaparecido campo socialista, como del mundo occidental, con un asombroso alcance de profundidad y precisión, como tal vez nadie logró en Cuba en el siglo XX y en lo que va del XXI. El detalle del conocimiento sobre dos mundos tan contrapuestos en plena guerra fría no es nimio: al revisar la bibliografía de prestigiosos manuales, de aquellas décadas y de ahora, uno se sorprende de la mutua y castradora ignorancia a la que escaparon apenas las obras de algunos gigantes de uno y otro lado como Bajtín, Lotman, Barthes o Genette.

Una revista de resonancia internacional como *Criterios* y varios libros que compilaron ese formidable quehacer de traducción y difusión, ejercieron y aún ejercen una influencia relevante. Baste mencionar a *Textos y contextos. Una ojeada en la teoría literaria mundial*, I y II, de 1986 y 1989, respectivamente, libros que marcaron de manera indeleble el panorama académico cubano, que fueron leídos y releídos y que aquí en Sancti Spíritus, en nuestro Departamento de Español-Literatura, provocaron largas y encendidas discusiones.

Tales volúmenes y otros como *Cultura y marxismo: problemas y polémicas*, de 1986; *Ejercicios del criterio*, de 1988; *Las causas de las cosas*, de 2006, y *A pe(n)sar de todo. Para leer en contexto*, de 2007, y las ediciones especiales acerca de la intertextualidad, el pensamiento ruso o los tres tomos de *Denken Pensée Thougth Mysl... E-zine de Pensamiento Cultural Europeo*, de 2014-2015, nos cambiaron la manera de pensar el arte y la literatura, la cultura toda, a muchos de nosotros, quienes pasamos de una visión reduccionista y dogmática, a otra más diversa, más respetuosa y ponderativa de lo lingüístico-estructural y más atenta a enfoques contemporáneos como los estudios de género o la ecocrítica. Así, sin abandonar la matriz marxista, nos apartamos de posturas que circunscriben lo literario y lo artístico a un mero reflejo y nos abrimos a visiones más plurales y complejas, más pertinentes con un objeto de estudio de por sí refractario a las determinaciones directas y simplistas.

Desiderio, como se habrá notado, no solo fue un extraordinario difusor, sino un pensador y crítico muy importante, que inauguró caminos fértiles y novedosos, mediante estudios como «Sonido y sentido en Nicolás Guillén. Contribuciones fonoestilísticas», «Semiótica y marxismo en la ciencia literaria: hacia la pragmática» o «Intertextualidad, canon, juego y realidad histórica en la poesía de Luis Rogelio Nogueras», recogidos en algunos de los libros mencionados antes.

En un campo donde abundan la enciclopédica desinformación, la improvisación, el esnobismo o la abstrusa ilegibilidad, Desiderio Navarro nos da un ejemplo cabal de saber ilimitado, exactitud conceptual y metodológica, claridad expositiva; de prosa muy bien escrita, que aúna el más alto rigor de pensamiento con la elegancia del estilo.

Desaparecido un año antes de arribar a su septuagésimo aniversario, en la plenitud de sus facultades creadoras, infatigable al frente del Centro Teórico-

Cultural Criterios, Desiderio Navarro, siempre fiel a la Revolución y el socialismo cubanos, paradigma del pensamiento crítico y del aporte enriquecedor a la cultura de su país, desde el sentir martiano de injertar el mundo en el tronco de nuestra identidad de latinoamericanos, sigue vivo en su portentoso trabajo y sobradamente se merece las labores de una cátedra honorífica como esta hoy inaugurada en la Universidad de Sancti Spíritus, donde tantos lo admiramos como intelectual y como ser humano, orgullo imperecedero de su patria.

Cátedra Honorífica Desiderio Navarro para la Investigación y la Promoción Cultural de la
Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez
2024

<https://desiderionavarro.uniss.edu.cu/>



9 789593 126472