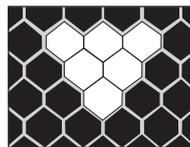




Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico de Miranda
José Manuel Siso Martínez
Subdirección de Investigación y Postgrado



SAPIENS

REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN

Caracas, Año 2004
Año 5. Número Extraordinario

Consejo Rectoral

Ángel Aristides Hernández - Rector
Jesús Rodríguez - Vicerrector de Docencia
Maximiliano Bezada - Vicerrector de Investigación y Postgrado
Luis Marín - Vicerrector de Extensión
Francia Celis de Soto - Secretaria

Autoridades Instituto Pedagógico de Miranda

José Manuel Siso Martínez

Director - *Manuel Reyes Barcos*
Subdirectora de Docencia - *Iraiza Morillo*
Subdirectora de Investigación y Postgrado - *Yajahira Smitter de Ovalles*
Subdirectora de Extensión - *Marina Marthus*
Secretaria - *María Esperanza Pérez*

Consejo Editorial

Manuel Reyes Barcos - *Presidente*
Yajahira Smitter de Ovalles - *Directora*
Marlene Arteaga - *Representante de la Subdirección de Investigación y Postgrado*
Ernesto De La Cruz - *Representante de los Jefes de Departamento*
Marlene Arteaga - *Directora-editora*

Comité Editorial

Yaritzza Cova (IPM) – *Correctora de Estilo y Apoyo de Edición*
Maribel Santaella (IPM) – *Coordinadora de Arbitraje*
Sergio Foghin–Pillin (IPC) – *Área Ciencias de la Tierra*
Antonio Arellano (ULA-Táchira) – *Área Ciencias Pedagógicas*
Antonio Alfonso (UNA) – *Área Estrategias de Aprendizaje*
María Eugenia Bello (ULA - Táchira) – *Reformas Educativas y Problemas Fronterizos*
Alí Rondón (IPC) – *Idiomas Modernos*
Belkys Sosa (IUJO) – *Educación Preescolar*
Ana Irazú (UCAB) – *Historia*
Renié Dubs de Moya (IPMJMSM) – *Metodología de Investigación*
Nieves Amoretti (IPMJMSM) – *Matemática*
Marlene Arteaga (IPMJMSM) – *Literatura*
Ana Francia Carpio (IPMJMSM) – *Artes Plásticas*
Lisset Camero (IPMJMSM) – *Ciencias Biológicas*

Sapiens. Revista Universitaria de Investigación
postgrado@ipmjmsm.upel.edu.ve
arteagamarlene@hotmail.com

Depósito legal: pp. 200002CS966
Servicio de preprints: L+N XXI Diseños, C.A.
nmoccia@cantv.net / lmarquez@cantv.net
Impresión:

Impreso en Venezuela / Printed in Venezuela

OBJETIVOS DE LA REVISTA SAPIENS

(ISSN 1317 – 5815)

1. Contribuir con el desarrollo de los docentes, investigadores y estudiantes, mediante la publicación de materiales actualizados en todas las disciplinas del conocimiento: (a) Ciencias naturales, Tecnología y Matemática; (b) Ciencias Sociales y Humanas (Educación Física, Deporte, Recreación, Antropología, Historia, Geografía, etc.); (c) Arte, Lingüística y Literatura; (d) Ciencias de la Educación (Políticas Educativas, Metodología, Gerencia, Evaluación, Estrategias, entre otras).
2. Divulgar la actividad investigativa tanto en el ámbito de lo nacional como internacional.
3. Dar a conocer las innovaciones en tecnología educativa en todas las áreas del conocimiento.
4. Informar a los miembros de la Universidad sobre los resultados y posturas obtenidos en investigaciones y reflexiones educativas.
5. Divulgar los adelantos significativos en el campo de la investigación educativa y de los nuevos materiales referidos a esta actividad.
6. Difundir los aportes de los docentes del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez en el área de investigación.
7. Confrontar ideas, entre los diversos actores del quehacer nacional, en cuanto a la investigación, con la finalidad de conocer los aportes de una gran variedad de sectores y de promover el intercambio con la comunidad científica.

- Cada artículo es arbitrado por el sistema doble ciego
- El contenido de los artículos es de la absoluta responsabilidad de los autores
- Todo lector puede ejercer su derecho a réplica

Publicación semestral con una tirada de 500 ejemplares

PVP: Bs. 3000

Sapiens. Revista Universitaria de Investigación puede adquirirse en: Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez de la UPEL. Edificio Mirage, Av. Principal de La Urbina.

SAPIENS está indexada en el centro de recursos documentales e informáticos (credi) de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en LATINDEX, REVENCYT y en DIALNET (Universidad de la Rioja, España)

Pertenece al registro de publicaciones científicas de Venezuela de FONACIT



ISSN: 1317 - 5815

CONTENIDO

Editorial	7
1. <i>Amor es más laberinto: un ejemplo teatral de la dualidad barroca. Beatriz Carolina Peña. (Amor es más laberinto: a theatrical example of baroque duality)</i>	9
2. <i>Estrategias de comunicación en la producción de textos para estudiantes de la Segunda Etapa de Educación Básica. Francisca Fumero (Strategies of communication in the production of texts for students of the second stage of basic education)</i>	37
3. <i>El Otoño del Patriarca. En la novela del macho triunfa lo femenino. Marlene Arteaga Quintero (The Fall of the Patriarch. In the novel of the macho the feminine aspect triumphs)</i>	53
4. <i>El habla oral caraqueña: la visión de Nazoa. Rita Jáimez (Caracas oral speech: the perspective of Nazoa)</i>	69
5. <i>Etnografía de un Taller Literario. Luislis Morales (Ethnography of a literary workshop)</i>	81
6. <i>El retorno a la comarca de Tolkien. Alí E. Rondón (The return to Tolken's Boundaries)</i>	109

LA INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN	
Discurso pronunciado con motivo de la inauguración de la XI Jornada de Investigación y III Encuentro de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas. <i>Prof. Sergio Serrón</i> <i>(Speech given at the inauguration of the XI Jornada de Investigación and the III Meeting of Postgraduate Studies of the Instituto Pedagógico de Caracas)</i>	119
DISCUSIÓN PEDAGÓGICA	
De Samuel Robinson a la Misión Robinson: la alfabetización en Venezuela y el proceso de reconceptualización. <i>Sergio Serrón</i> <i>(From Samuel Robinson to the Robinson Mission: literacy in Venezuela and the reconceptualization process)</i>	123
RESEÑA	
<i>Relatos escalofriantes</i> de Roald Dahl. <i>Alí E. Rondón</i>	137
Colaboradores	139
Normas de publicación	141

Entre los principios rectores de su vida y de las enseñanzas que nos dejó, el Dr. Armando Morles expresaba: “Jamás construyan sobre cenizas. Todo lo que es parte de nuestra historia, todos aquéllos que allanaron el camino y todos los que nos precedieron han hecho la ruta más fácil. A ellos debemos la mitad de lo que hacemos”. También afirmaba: “No esperes nunca llegar a hacer algo totalmente distinto. Lo mejor es hacer algo totalmente útil”. Así era Armando Morles. Fue nuestro maestro, nuestro compañero de trabajo y en muchos casos nuestro guía. Para muchos de nosotros se convirtió en una flecha en el camino, y a veces la propia compañía en esa vía.

Este número extraordinario de Lengua y Literatura, orientada al desarrollo de investigaciones en la temática de la lingüística y la literatura, está dedicado a su memoria, sus enseñanzas y a su trabajo constante en la Línea de Investigación: Lectura, Educación y Sociedad. Esperamos no defraudarle o, al menos, continuar con el trabajo que juntos planificamos para la Universidad.

Entregamos a la consideración de la comunidad académica seis artículos, el primero de los cuales corresponde a la profesora Beatriz Peña de Yale University, quien presenta en su ensayo “Amor es más laberinto: un ejemplo teatral de la dualidad barroca”, un examen de la obra de Sor Juana Inés de la Cruz en Jornadas Primera y Tercera, en donde se revisa la fidelidad del tema central de la obra y el empleo de otras convenciones barrocas.

Francisca Fumero presenta en su trabajo un conjunto de estrategias de comunicación en la producción de textos para estudiantes de la Segunda Etapa de Educación Básica, a partir de diversas actividades que pueden diseñarse en un aula de clases.

Seguidamente, Marlene Arteaga Quintero analiza el funcionamiento de los personajes femeninos en la novela *El Otoño del Patriarca* de Gabriel García Márquez; por una parte, ofrece la visión general de las obras del autor y sus personajes femeninos, y por otra, del propio personaje masculino de la obra

en referencia. Concluye que realmente en la obra, triunfa lo femenino sobre el Patriarca.

“El habla oral caraqueña: la visión de Nazoa” es un artículo, en el que Rita Jáimez, trata de establecer los rasgos que, al decir del autor, caracterizan el habla oral de los caraqueños de mediados del siglo pasado e identifican la valoración que tenía el poeta sobre estos registros, considerando su perspectiva humorística.

Luislis Morales presenta una síntesis de investigación dirigida a describir el funcionamiento y la creación literaria de los miembros de un grupo perteneciente a un Taller Literario, donde destaca la vigencia de los resultados obtenidos y deja abierta la posibilidad de emprender nuevos estudios comparativos en otros talleres similares.

“El Retorno a la Comarca de Tolkien” constituye otro ensayo, donde su autor, Alí Rondón, analiza la versión fílmica de El Retorno del Rey de Peter Jackson, advirtiendo que éste puede leerse como la lucha de la humanidad contra el avasallamiento de la civilización y un canto a la solidaridad entre los seres humanos.

Se incluyen, además, en esta edición especial, nuestras acostumbradas secciones la INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN, en la que se presenta el discurso de Sergio Serrón, pronunciado con motivo de la instalación de la XI Jornada de Investigación y III Encuentro de Postgrado del IPC. En el aparte DISCUSIÓN PEDAGÓGICA, se incluye un artículo, también del profesor Serrón, denominado “De Samuel Robinson a la Misión Robinson: la alfabetización en Venezuela y el proceso de reconceptualización”, dedicado a la revisión de las campañas de alfabetización, sus orientaciones y resultados.

Asimismo, se incorpora la RESEÑA sobre los Relatos escalofrantes de Roald Dahl escrita por Alí E. Rondón, quien refiere el contenido de la obra y expone su opinión sobre esta literatura de suspenso.

Se aspira que el material publicado sirva para el intercambio académico, la difusión, discusión y diálogo de los temas aquí tratados, además inspiren e incentiven a otros miembros de la comunidad intra y extrainstitucional a publicar sus producciones intelectuales en próximos números de SAPIENS. Revista Universitaria de Investigación.

Yajahira Smitter de Ovalles

Amor es más laberinto: un ejemplo teatral de la dualidad barroca*

Beatriz Carolina Peña Núñez

Yale University

RESUMEN

Este ensayo examina *Amor es más laberinto*, una obra cuyas jornadas primera y tercera escribió sor Juana Inés de la Cruz y cuya jornada segunda corresponde a fray Juan de Guevara. Se inicia con algunas consideraciones generales sobre la comedia y luego se centra en dos aspectos: 1) la revisión del discurso de Teseo en la jornada primera como estrategia para colocar la figura del ateniense por encima de la del Rey y 2) el análisis de la jornada segunda. Dedico particular atención a esta parte de la obra, la más descuidada por la crítica, y propongo que, pese a algunas diferencias en el estilo y en la configuración de Teseo y Minos, la jornada de Guevara articula una unidad con las jornadas de sor Juana, a través de su fidelidad al tema central del amor como un laberinto y del empleo de otras convenciones barrocas.

Palabras clave: *Literatura Barroca, Teatro, Sor Juana Inés de la Cruz.*

ABSTRACT

A theatrical example of baroque duality

This essay examines *Amor es más laberinto*, a play coauthored by sor Juana Inés de la Cruz, the first and third acts, and fray Juan de Guevara, the second act. It begins with some general considerations about the play, and then it focuses on two aspects: 1) Teseo's speech of the first act as a strategy to place the heroic figure of the Athenian above that of Minos, and 2) the second act by Guevara. I place particular emphasis on the analysis of this part of the comedy, the most neglected by critical studies, and argue that, even though the play shows unevenness through both some stylistic elements and the characterization of Teseo and Minos, Guevara's second act forms a unit with sor Juana's two acts by being faithful to the main theme of love as a labyrinth and the use of other baroque conventions.

Key words: *Baroque Literature, Theatre, Sor Juana Inés de la Cruz.*

* Recibido en marzo 2003

Para sentar de entrada la importancia de la jornada segunda de *Amor es más laberinto* baste indicar que el título de la comedia, síntesis del tema central, proviene del último verso de esta sección de la obra. Que el poeta menor fray Juan de Guevara obtuviera la cooperación de la coautora al realizar esta jornada segunda, parece natural y no menoscaba la relevancia de su labor.¹ La intervención de sor Juana Inés de la Cruz en toda la composición la asegura la índole misma de una empresa conjunta donde, además, los complicados enredos obligarían a una estrecha colaboración *mutua*, por lo mínimo, pero seguro que no sólo, en el plano argumental. Especular sobre la extensión de la coparticipación de los autores resulta tarea incierta. Me atengo, por tanto, a la nota introductoria publicada como encabezamiento del texto donde se indica que “Don Juan de Guevara, ingenio conocido de la Ciudad de México” (4: 207)² es autor de la jornada segunda, de donde, insisto, procede el título de la comedia.

Después de unas consideraciones generales sobre *Amor es más laberinto*, estas páginas se dedican a 1) revisar el discurso de Teseo en la escena III de la jornada primera como estrategia para lograr el desgaste de la figura del Rey y a 2) analizar la jornada segunda. El estudio de estos dos asuntos mostrará ciertas diferencias de estilo, la discontinuidad de algunas ideas y otras variaciones, generadas, sin duda, por la doble autoría; no obstante, este trabajo también demostrará que, pese a esas distinciones, la comedia constituye una unidad articulada en tres jornadas, la primera y la tercera de sor Juana y la segunda de fray Juan, cuyo concepto nuclear constante es que la pasión amorosa, en combinación con dudas, vacilaciones, celos, temores y confusiones, provoca estados emocionales más intrincados que un laberinto.

Consideraciones generales sobre una obra poco estudiada

Amor es más laberinto (1692), de sor Juana Inés de la Cruz (1648-1695) y fray Juan de Guevara (1619?-1692), clasificada como comedia mitológico-galante (Méndez Plancarte 1:XXXIII), de capa y espada (Salceda 4:XXIII y Williamsen 190), de enredo (Flynn 49), de intriga galante, equívocos y duelos (Paz 437), de enredo amoroso (Luciani 174), de amor (Schmidhuber 188) y

-
1. Este comentario surge a propósito del sugerente estudio de Guillermo Schmidhuber de la Mora, cuyo libro *Sor Juana, dramaturga. Sus comedias de faldá y “empeño”* contiene uno de los estudios más completos de *Amor es más laberinto*. Schmidhuber sostiene la hipótesis de que sor Juana escribió algunas secciones de la jornada segunda (182-6).
 2. Todas las citas del texto procederán del Vol. 4 de la edición de las obras de sor Juana Inés de la Cruz de Alberto G. Salceda.

comedia mitológica (Bellini 16 y Arango 329), reinventa el mito de Teseo. La obra ubica la anécdota y los personajes en un tiempo y lugar míticos: el palacio de Creta, junto al laberinto construido por Dédalo. La recreación del mito y su resolución se ajustan a la historia de amor desventurada de Teseo y Ariadna. En el mito clásico, los jóvenes huyen juntos de Creta, pero la unión acaba pronto cuando Teseo abandona a la heroína en la playa de Naxos. En este lugar, la encuentra Baco, quien, enamorado a primera vista, contrae nupcias con ella. Una lectura posible de la historia de Teseo y Ariadna es que el héroe fingió amor a la princesa para lograr su ayuda y así poder matar al Minotauro y escapar de su laberinto carcelario; al parecer, sor Juana Inés de la Cruz y fray Juan de Guevara la interpretaron de esta manera. El pasaje donde Atún aconseja a Teseo que finja amor a Fedra para que lo salve, refuerza esta hipótesis:

ATÚN. Enamórala, Señor,
pues tan rendida la ves,
que podrá ser que te saque
de peligro tan cruel. (4:239).

Desde la perspectiva del amor como tema central del texto, el mito de Teseo posee diversos episodios convenientes para los dramaturgos. El primero es su relación con los mitos del laberinto de Creta y con el del temido Minotauro, de los cuales se apropian sor Juana y el licenciado Guevara para exponer su filosofía del amor. El segundo es el pasaje de los amores desafortunados de Teseo y Ariadna con la anécdota según la cual ella ayuda al ateniense a librarse del monstruo y a escapar del dédalo. El tercero es el episodio del matrimonio de Teseo con Fedra, una hermana de Ariadna. Todos estos elementos son agrupados y ubicados en un mismo tiempo de la historia de Teseo y dan como resultado una comedia de enredos en la que las dos infantas mitológicas, hijas del rey Minos, se disputan el amor del héroe. Para completar el cuadro, complicar más las situaciones y complacer el final típico de la comedia de capa y espada (donde cada dama termina unida a un caballero), la obra incluye al príncipe Baco, cuyo nombre corresponde al de la deidad que, en la mitología, contrae matrimonio con Ariadna, después de padecer el abandono de Teseo.

Los personajes centrales del enredo, Teseo, Fedra y Ariadna, forman un triángulo amoroso; pero las situaciones se complican con la presencia de Baco y Lidoro, dos príncipes pretendientes de las infantas. Con estos cinco nobles y sus intrigas, la obra da lugar a la configuración de, al menos, cinco triángulos amorosos tradicionales, donde dos personajes masculinos van en pos de una dama, y de otras dos triadas conformadas por dos princesas y un galán; sin embargo, como ya señaló Stephanie Merrim (99), el triángulo de dos per-

sonajes femeninos en competencia por un caballero ocupa el lugar central de la comedia.³ El asunto gira fundamentalmente en la competencia de las dos hermanas enamoradas por alcanzar el amor de Teseo, en las tretas de Baco por obtener el de Ariadna y en la lucha de Lidoro por Fedra. Teseo, por su parte, se enamora de Fedra, pero, con el consentimiento de la amada, finge amor a Ariadna porque ésta posee la clave para sacarlo del laberinto.

Un aspecto interesante de la obra es el conflicto de las dos infantas que, al perseguir el mismo objeto del deseo, se convierten en sujetos impulsores de las acciones. Ariadna resulta ser de personalidad fuerte y mucho más resuelta que Fedra, de allí su “corazón varonil” (4:244). Al final, por ejemplo, Fedra muestra escrúpulos para proponerle a Teseo huir juntos: “con decirlo tú me excusas / el que yo te lo proponga” y agrega las razones, no sin antes cuestionarlas: “porque proponer es cosa / en que se aja la hermosura / o el respeto se abandona.” (4:324). Ariadna, por el contrario, no muestra ningún reparo: “hurtémonos a este riesgo, / huyamos aquesta furia” (4:329). Este aspecto de la comedia ha sido ampliamente revisado por Stephanie Merrim, quien intenta demostrar que Ariadna es creativa en la invención de recursos para separar a Teseo de Fedra, mientras ésta última se sacrifica por el amado. En este punto estoy de acuerdo con Merrim; difiero, sin embargo, en su polarización de los dos personajes femeninos, cuando asigna a una la representación atenuada del monstruo y a la otra el prototipo del ángel. Este distanciamiento resulta maniqueísta en una obra donde ambas heroínas cometen transgresiones múltiples: se oponen a la voluntad del padre de matar al príncipe ateniense como venganza por la muerte de su hijo, se enamoran de un enemigo y afrontan con su desacato la voluntad del Rey. Todos estos desafíos al detentador de la autoridad familiar y nacional son agravantes de la transgresión final de escaparse con el enamorado sin cumplir con la convención del matrimonio.

El laberinto, una imagen clave de la estética barroca por las complicaciones de su arquitectura, por su artificiosidad y por la multiplicidad de posibili-

3. Los triángulos amorosos acoplan los cinco personajes principescos en lógicas combinaciones posibles. Se establecen dos triángulos conformados por dos damas y un caballero y, al menos, cinco de dos galanes y una princesa. Estas son las triadas posibles: 1) Fedra y Ariadna tras Teseo, 2) Lidoro y Teseo tras Fedra, 3) Lidoro y Baco tras Fedra (Baco finge), 4) Baco y Teseo tras Fedra (Baco finge), 5) Baco y Teseo tras Ariadna (Teseo finge), 6) Baco y Lidoro tras Ariadna (error de Baco), 7) Baco tras Ariadna y Fedra (Baco simula amor a Fedra), y se podría plantear un octavo triángulo implicado en la confusión de Baco: Lidoro y Teseo tras Ariadna. En cuanto al mundo de los sirvientes, el licenciado Guevara propone un triángulo que se frustra por ausencia de desarrollo dramático: Atún y Racimo tras Laura.

dades contenidas en su distribución inescrutable, constituyó un tema importante en la poesía de sor Juana. En esta obra, el dédalo deviene el epítome conceptual para la representación de las perturbaciones, los dilemas y las confusiones del intelecto, generados en los personajes por el enamoramiento. Los amantes escuchan conversaciones accidentalmente; se forjan ideas falsas basadas en las apariencias engañosas; sufren celos; fingen sentimientos; se toman unos por otros en la oscuridad; en síntesis, continuamente toman caminos falsos, sin salida del laberinto del amor. En cuanto a la estructura del texto y su relación con este motivo, los conflictos dramáticos, laberínticos en sí mismos, se inician dentro del palacio real, en el espacio cerrado próximo al laberinto, y se resuelven fuera, “[e]n el parque” (4:338), es decir, en un espacio abierto alejado del dédalo confuso y oscuro.⁴

Muchos momentos de *Amor es más laberinto* son hilarantes. A ello contribuyen, como también a los enredos, los cuatro sirvientes: Atún, Racimo, Cintia y Laura. Entre ellos, el personaje más importante es Atún, quien es irónico, certero, indiscreto y, sobre todo, irreverente.⁵

El discurso de Teseo

Algunos críticos como Anita Arroyo, Ezequiel Chávez, Gerard Flynn, Margaret Peden, Octavio Paz, Stephanie Merrim, Giuseppe Bellini, Frederick Luciani, Guillermo Schmidhuber y Manuel A. Arango (en ese orden cronológico) han prestado mayor o menor atención al largo discurso que Teseo pronuncia en la escena tercera de la jornada primera.⁶ De este parlamento, Arroyo destaca la “concepción personal del valor” (265) de sor Juana y su “preocupación ética” reflejadas, dice, en las cualidades que, según Teseo, debe poseer el héroe. Chávez alude al concepto del héroe, a la “teoría de la génesis de la organización de las sociedades” (100), a la idea de que “no el éxito, medida del mérito; sino el esfuerzo” (101) es lo importante y a la creencia de que el amigo es uno mismo. Flynn reconoce que el discurso “es interesante por las

-
4. Desde Flynn, algunos críticos han señalado, con razón, que el laberinto del título de la comedia alude no sólo al laberinto de amor, sino también a la obra misma, por el alto número de errores, malentendidos e identidades y señales equivocadas.
 5. Para un comentario del aspecto humorístico de ésta y otras obras de sor Juana Inés de la Cruz, se puede revisar el trabajo de Frank Dauster, “De los recursos cómicos en el teatro de sor Juana,” cuyos datos se encuentran en la lista de referencias.
 6. Cuando en una sucinta referencia a la obra, Willis K. Jones apunta: “The lyrical ability of the playwright is demonstrated in the long poetic discussion between Theseus and Minos about life and its hazards”, está claro que el autor se refiere también al discurso de Teseo que, dicho sea de paso, no es un intercambio de ideas entre el personaje y el rey (472).

ideas que contiene” (49; mi traducción) y, además de apuntar lo señalado por Chávez, destaca, junto a otros aspectos: “en la parte socio-política de su discurso, Teseo le dice al rey que se siente más orgulloso de ser un buen soldado que de ser un príncipe” (49; mi traducción). Peden hace referencia a la modernidad de las ideas de Teseo y a la relación de ellas con la vida de la poeta mexicana: “Considerando el nacimiento ilegítimo de Sor Juana, qué natural – y hasta inconsciente- sería para ella alabar las virtudes de los logros personales sobre los bienes heredados” (44; mi traducción). Para Octavio Paz, el interés central de la comedia reside en el discurso de Teseo. Se muestra particularmente sorprendido por el parlamento sobre el “origen del Estado”, cuyo punto de partida ubica en los filósofos neotomistas españoles (438-9), aunque puntualiza que sor Juana se aparta de ellos en el establecimiento de “la fuerza como el factor que hace posible el salto de la sociedad natural a la sociedad política” (440). Mientras Merrim se limita a reseñar brevemente el parlamento de Teseo para explicar la aparición del personaje;⁷ Bellini establece una relación entre algunos de los puntos del discurso y los principios y la autobiografía de la monja jerónima (16). Para Luciani la alocución vale también como la recomendación de un código de conducta para el nuevo virrey en la audiencia, el conde de Galve (180). Schmidhuber alude sucintamente al tema de la libertad y a la rareza de los destellos democráticos del discurso (188) y, finalmente, Arango se hace eco disperso de la crítica precedente, en particular sobre la visión de la heroicidad articulada en el texto (327-339).

Junto a Arroyo, Chávez, Flynn, Paz, Peden y Luciani concedo gran importancia al discurso en cuestión como episodio especular del pensamiento de sor Juana. Pero no lo percibo sólo como una escena relevante por las modernas ideas socio-políticas y la insistencia en la figura mítica de Teseo “como un campeón de la justicia y un defensor de los oprimidos” (Falcón, Fernández-Galiano y López 2:593). El discurso del personaje es segmento básico y no aislado de un cuestionamiento de la realeza. La crítica fundamental se verifica a través del parlamento de Teseo y de la frustrada embajada ateniense, y se une a otros episodios menores de la obra para ensalzar la figura del héroe en detrimento de la del Rey. Previamente, en la Escena I, Ariadna introduce un

7. Merrim da a entender que las infantas se enamoran del príncipe ateniense después de su discurso, lo cual no es exacto. La misma idea sugirió Gerard Flynn: “Theseus appears before King Minos and in a long speech . . . describes his famous deeds. He cuts such a figure that both Ariadne and Phaedra fall in love with him” (Flynn, 46). En la comedia, desde el mismo instante en que Ariadna y Fedra miran a Teseo, antes de su discurso, se enamoran de él. El amor a primera vista es la convención del teatro de la época (Parker, 137). La alocución no tiene una función seductora para las princesas, en todo caso, reforzadora, y sí persigue una función persuasiva ante el Rey.

leitmotiv que recorre, como su cordel mítico, toda la obra: “Que le falta la nobleza/ a quien la piedad le falta” (4:212).

Luciani también había observado que el discurso inicial de Teseo introduce un personaje moralmente superior a Minos y con mayor valor como gobernante (179). La finalidad última de sor Juana podría ser doble y se ajusta a la circunstancia de la representación: 1) como han señalado algunos críticos, colocar valores como la piedad, la valentía, el esfuerzo y la magnanimidad por encima del linaje y, 2) como ha sugerido Luciani, aleccionar subrepticamente al virrey entrante sobre las cualidades necesarias de un buen regente.

Primordialmente el cuestionamiento se desarrolla en las escenas segunda y tercera de la jornada primera. El Embajador ateniense presenta al príncipe Teseo ante Minos. Su objetivo principal es abogar por el heredero de la corona de Atenas. Trata de conmovier al Rey para que perdone la vida al condenado. Apela a la condición también real del prisionero y a la desgracia de su propia misión como enviado del reino de Atenas en tal ocasión. Minos no se compadece en lo absoluto. Actúa como si no hubiese escuchado o comprendido al Embajador.

Esta escena explora, desde el inicio, el tema del efecto limitante de las pasiones sobre las capacidades sensorial e intelectual. El deseo de venganza parece obnubilar los sentidos del Rey. La escena anterior establece que el Rey considera la muerte de Teseo como la única capaz de vengar certeramente la de su hijo Androgeo: “que no se restaura / con muchas que no lo son, / una frente coronada” (4:216). La sordera del monarca se debe al odio y a su empecinamiento en la represalia. Minos está poseído de una pasión avasallante; su decisión está tomada: “si fue Príncipe el difunto, / lo sea el que satisfaga / también por su infeliz muerte” (4:216). Así, el Rey pide al Embajador postrado que se levante y pretende rendirle los honores debidos a su investidura. Éste, apesadumbrado, se niega y persiste en el infortunio de Teseo:

EMBAJADOR. ... estando el Príncipe aquí,
no era razón que gozara
hombres en su presencia
un vasallo; y más con tanta
desgracia, como estar él
en una suerte tan baja,
como la de prisionero (4:221)

Un “Discretamente reparas” es la única respuesta del Rey a la humildad y a los argumentos del Embajador. El patético discurso se da de lleno con la determinación sorda de Minos que pide:

REY. ver al Príncipe, y saber
de su boca sus hazañas,
para que mejor se temple
lo ardiente de mi venganza,
viendo cuán grande es la ofrenda
que sacrificio a sus aras. (4:221).

Teseo da un largo discurso, el cual inicia alabando a Minos: “¡Generoso Rey de Creta, / . . . glorioso Legislador” (4:223); no obstante, al comenzar a hablar de sí mismo, el discurso da un giro total. El héroe enaltece su figura en menoscabo de la real:

TESEO. Poco te he dicho en decir
que soy príncipe, pues pienso
que es más que decir monarca
decirte que soy Teseo. (4:224).

Estos versos contienen doblemente el primer término de un silogismo cuya primera proposición sería: Soy superior a un monarca. De la situación (a quien se lo dice) se desprende la segunda proposición: Tú eres un monarca. La conclusión sería entonces: Soy superior a ti. El planteamiento de esta superioridad se explica a través de su concepción del valor como una cualidad prevaleciente a la nobleza heredada:

TESEO. que de un valiente soldado
puede hacerse un rey supremo,
y de un rey (por serlo) no
hacerse un soldado bueno.
.....
. . . no puede adquirirse
el valor, como los reinos. (4:224).

La modernidad de Teseo no consiste solamente en ubicar el valor por encima de la nobleza heredada, sino también el esfuerzo: “fue poderoso el esfuerzo / a diferenciar los hombres, / que tan iguales nacieron” (4:225). Cuando indica que las acciones enérgicas establecieron la diferencia entre los seres humanos al inicio de las civilizaciones, parecería criticar de soslayo la vida pasiva y vacua de los nobles. En refuerzo de ello, el episodio de su desdén temprano de las galas cortesanas a favor de la asociación con Hércules como maestro de hazañas propone un contraste entre la figura adulta de Minos, rodeada de Baco, Lidoro, Tebandro, su corte y la suntuosidad palaciega, y la suya, que aún mancebo se empeñaba en la persecución de la grandeza.

El príncipe sugiere un concepto democrático del monarca o noble como servidor público cuando dice que él no se sirve de Atenas, sino que ésta se sirve de él:

TESEO. Yo, pues, el Príncipe soy,
que de Atenas heredero,
antes pago sus pensiones
que gozo de sus imperios. (4:224)

Además, insiste en tres ocasiones diferentes en la igualdad del ser humano. Expone su creencia de que la desigualdad se instauró gracias a los hechos de los dominadores, los cuales, en un primer momento, actuaron como servidores para luego convertirse en mandatarios. Evidencia las diferencias entre rey y vasallo y entre noble y plebeyo, definiéndolas como relaciones de dominio:

TESEO. . . . nació el hombre
naturalmente propenso
a mandar, sólo forzado
se reduce a estar sujeto (4:225).

Teseo expone una larga lista de logros en los que sobresalen su fuerza y valentía. Entre otros, cuenta uno que favoreció a la misma Creta:

TESEO. Yo di muerte en Maratón
al Toro, que de tu Reino
siendo destrucción, pasó
a ser de Atenas incendio. (4:227)

Como señala Flynn, “[m]ientras Teseo habla sobre sus hechos, dice ser un instrumento de justicia que ha destruido hombres crueles y tiranos” (50; mi traducción). Destaca su acto de liberación de Tebas al acabar con el tirano Creonte, lo cual parecería una amenaza tangencial para el Rey.

Hay varios niveles de subversión en el discurso de Teseo. El primero es lo que dice; el segundo es ante quién lo dice y el tercero, refiriéndonos al espectáculo teatral, para quién se representa la obra.⁸ En cuanto a lo que se dice, el héroe se aprovecha de la exposición de sus hazañas para deslizar una serie de mensajes ulteriores y zaherimientos directos contra el personaje real. En cuanto a ante quién lo dice, Minos es una figura de poder (en cuyo “nombre queda reflejada míticamente la talasocracia cretense que dominó, al pare-

8. Según Alberto G. Salceda, en su introducción al cuarto volumen de las obras completas de sor Juana Inés de la Cruz, se cree que la comedia fue representada en el palacio virreinal de México el martes 11 de enero de 1689, en honor del primer cumpleaños en la ciudad del virrey entrante, Gaspar de Silva y Mendoza, conde de Galve (XX-XXI).

cer, todo el mar Egeo” [Falcón, Fernández-Galiano y López 434]). Teseo demuestra una valentía enorme ya que, pese a formar parte del terrible tributo anual al que Minos condenó a Atenas: catorce jóvenes, siete de cada sexo, destinados a ser devorados por el Minotauro, y pese a que su vida depende de la voluntad de éste, se atreve a censurarlo, aunque de manera solapada. Por último, en cuanto a los espectadores del estreno de la obra, fue una osadía de parte de los dramaturgos y, sobre todo de sor Juana, a quien se debe el discurso de Teseo y el desgaste de la dignidad real de Minos, que el personaje pronunciara todos estos conceptos transgresores frente al virrey, representante de la corona española y guardián del orden establecido, a quien además se dedica la obra por su cumpleaños. Anteriormente, lo había visto Octavio Paz: “no es fácil explicarse cómo semejantes principios pudieron externarse en el palacio virreinal sin escándalo” (439).

En la última hazaña relatada por Teseo, la cual considera “la mayor victoria”, no destaca su valor, sino cómo se venció a sí mismo:

TESEO. . . . amante tierno
de la belleza de Elena,
la robé: no estuvo en esto
el valor (aunque el robarla
me costó infinitos riesgos),
sino en que, cuando ya estaban
a mi voluntad sujetos
el premio de su hermosura
y el logro de mis deseos,
de sus lágrimas movido
y obligado de sus ruegos
la volví a restituir
a su Patria y a sus deudos,
dejando a mi amor llorando
y a mi valor consiguiendo
la más difícil victoria,
que fue vencerme a mí mismo. (4:229)

Esta historia nos muestra un personaje magnánimo, dueño de sí mismo y capaz de imponerse a sus propias pasiones. Así, su estatura se eleva por encima de la de Minos, cuya venganza no cede ante ruegos ni razones:

REY. Admirado me ha dejado,
mas no me podrá ablandar;
haz, Tebandro, ejecutar
lo que te tengo mandado. (4:230).

El Embajador vuelve a intervenir apelando al “alto decoro” real, a la inutilidad de la venganza para restituir la vida a Androgeo, a valores como la confianza de Teseo en que sería perdonado y hasta ofrece la vida del resto de los atenienses a cambio de la del príncipe, a lo que el Rey sólo replica:

“- Tebandro, lo dicho, dicho” (4:232).

Algunos de los otros personajes presentes critican para sí la inmovible voluntad real. Baco piensa: “¡Condición fiera!”; Lidoro, “¡Rigor grave!” y el gracioso Atún, “¡Qué este viejo, por capricho, / se muestre tan enemigo!” (4:232). En este sentido, se debe destacar la figura del gracioso Atún, sirviente de Teseo, quien con su irreverencia también contribuye a la degradación de la figura del Rey. En varias ocasiones lo ridiculiza burlándose de él y de las convenciones. Cuando el Rey comenta que “es en los reyes gracia / dejarse ver,” Atún satiriza: “Por cierto que es el favor, / como de su buena cara” (4:221) y, al saludar al monarca, dice con insolencia:

ATÚN. Y también besa tus patas
un Atún, que a ser comido
viene por concomitancia,
si no mandas otra cosa. (4:222).

El proceso de menoscabo de la figura real frente al enaltecimiento de la figura del héroe se define por completo al final de la obra. Cuando el Rey descubre que el príncipe está vivo y que se escapa con una de sus hijas, ordena su muerte. En ese preciso momento, el general ateniense Licas llega y se dispone a ejecutar al Rey para vengar a Teseo, a quien cree muerto. Éste detiene a Licas haciéndole ver que aún vive y señala a las infantas como sus salvadoras. Todavía el general insiste con una pregunta y así se remarca el contraste: “Luego ¿no fue el Rey el que / te perdonó?” (4:348). En la respuesta del héroe, la magnanimidad se instituye como intrínseca a sus principios y a su denuedo: “que tiene más valor quien / perdona, que quien castiga” (4:349).

A excepción de ciertos comentarios del gracioso Atún, quien con sus salidas en la jornada segunda se burla del monarca, la reprensión de la figura de Minos no es un subtema constante a lo largo de *Amor es más laberinto*. Está presente, fundamentalmente, en las jornadas primera y tercera. Es muy posible que los autores no se lo hayan planteado como un objetivo común, sino que sor Juana, al presentar las figuras rivales de Teseo y del Rey, las configurara creando una tensión y distancia entre ellas en las que incorporó sus propias concepciones subversivas de la heroicidad y de la nobleza, junto a sus valoraciones de Teseo y Minos como personajes mitológicos.

La jornada segunda de Juan de Guevara

La mayoría de los análisis de *Amor es más laberinto* forman parte de trabajos críticos más amplios que aspiran a una revisión general de la obra de sor Juana Inés de la Cruz. Otros artículos estudian aspectos de la comedia centrándose básicamente en las dos jornadas escritas por la religiosa. Esto ha traído como consecuencia que la figura de fray Juan de Guevara, capellán del convento de Santa Inés, y la jornada segunda que escribió sean dejadas de lado, apartadas, como objetos de desinterés y casi menosprecio: “De la obra que compuso con don Juan de Guevara, *Amor es más Laberinto* [sic] (más laberinto que el de Creta), él fue autor solamente de una de las tres jornadas - - - y a ésa naturalmente no voy a referirme en el presente ensayo - - ella fue la autora de las otras dos; la primera y la tercera” (Chávez 99).

No todas las actitudes de los críticos pueden tildarse de desdeñosas. Es indudable que el descuido de la jornada segunda se justifica por la personalidad literaria avasallante de la Décima Musa de México. Sin embargo, precisamente que Guevara colaborara con sor Juana, una mujer de inteligencia excepcional, debía ser razón suficiente para concederle más atención. No creo que la prisa de una comedia encargada con premura y el nexo consanguíneo que se ha atribuido a ambos autores hayan sido las causas únicas de que trabajaran juntos en este proyecto literario.⁹ Salvo que se trate de una imposición, el emprendimiento de una empresa conjunta entraña, generalmente, afinidades y admiración o, al menos, respeto de una a otra parte hacia el desempeño de cada uno en la actividad donde se inscribe la cooperación. Es posible entonces que esta asociación literaria de sor Juana y el capellán del monasterio de Santa Inés no constituyera un acuerdo más o menos fortuito, sino una esperada oportunidad creativa con base en la aquiescencia y la consideración mutuas.

Que el licenciado Guevara haya colaborado con la monja jerónima, barroca (por la dualidad) e irónicamente, lo eclipsa y lo ilumina. Si bien es cierto que no se ha prestado mucha atención a su jornada segunda, también lo es que, al ser un poeta menor, reseñado por Carlos de Sigüenza y Góngora en su *Triunfo Parténico* (1683) como uno de los sesenta y ocho laureados en el concurso de poesía de la Universidad de México en 1682, en honor de la Inmaculada Concepción (García 356-7), hoy se menciona a fray Juan de

9. No se ha probado un parentesco, al parecer lejano, entre fray Juan de Guevara y sor Juana Inés de la Cruz. Octavio Paz menciona que, según Francisco Fernández del Castillo, existe la posibilidad de que fueran primos. El lazo procedería del vínculo familiar de ambos poetas con Isabel de Barrios, la fundadora del convento de San Jerónimo (167 y 438).

Guevara en los textos y se hace referencia a ese galardón poético y a su nombramiento como secretario de otro certamen celebrado en 1654, gracias a su contribución con *Amor es más laberinto* (González 109).¹⁰

Algunos críticos se han ocupado parcialmente de la jornada segunda. Gerard Flynn se limita a una síntesis argumental de la misma; Vern Williamsen concluye que la sencillez y la simetría de la estructura básica, soporte de toda la obra, responde a un plan previo (190-3). Alan Soons, además de un resumen argumental, apunta: “El segundo acto, de Guevara, representa un retroceso en relación a las expectativas de un auditorio de comedia. Es relativamente estático, inorgánico a la trama central y finaliza con un alboroto similar al de un entremés” (11; mi traducción).¹¹ Stephanie Merrim también sostiene que Guevara produce una interrupción de la estructura de la jornada primera con un estilo poético más elaborado, la creación de más enredos, la omisión de las peripecias de Teseo y de las estrategias de Ariadna para ayudarlo y la conversión de la obra en una comedia palaciega convencional (108). Finalmente, Schmidhuber defiende la “unidad estructural, lingüística y temática” de la comedia (186), pese a la doble autoría. Dedicó espacio a la figura de fray Juan de Guevara; sugiere una reestructuración de cada una de las jornadas en cuatro escenas, diferente a la de Salceda, el editor de la obra, y dedica esfuerzos a probar que las secciones del gracioso Atún de la jornada segunda podrían proceder de la pluma de sor Juana (182-6).

Es cierto, como opina Merrim, que la jornada segunda no llena las expectativas de un receptor que, aun conociendo el mito, querría presenciar las maniobras de Ariadna para auxiliar al héroe, el abatimiento y muerte del Minotauro y la salida triunfante de Teseo del sinuoso laberinto (probable-

10. Ginés de Albareda y Francisco Garfias en su *Antología de la poesía hispanoamericana: México* incluyen en el período barroco el poema “Octava a la Inmaculada” (1655), de Juan de Guevara, pero sin mayor referencia al poeta en el prólogo (170).

11. Hay algunas inexactitudes de lectura en la sección del trabajo de Alan Soons sobre *Amor es más laberinto*. Con respecto a la jornada segunda, el crítico señala: “At the masked ball Teseo is given a ring, so that Fedra may recognize him”. Aquí hay dos errores: uno, Teseo recibe una banda y no un anillo; dos, esta banda la recibe antes del baile, no durante el mismo. Con respecto a la tercera jornada Soons apunta: “Sor Juana, moreover, makes good use of the traditional propensity of the *gracioso* towards avoiding violent confrontations if it is possible to do so. Atun fears the anger of Teseo when he reads the paper containing Baco’s challenge, and hurries off with it to Lidoro instead. Lidoro in his turn takes Teseo to be Baco, and for this imprudence gets himself slain in a duel” (12).

De la cita anterior, aclaro tres aspectos: 1) Quien evita la confrontación es Racimo, el sirviente de Baco, y no Atún. Racimo, a sabiendas de que lleva un mensaje de desafío para Lidoro, lleno de miedo, decide deshacerse de él para que sea otro quien lo entregue. Engaña a Atún, a quien encuentra por acaso, haciéndole creer que tiene un mensaje amo-

mente, desde el punto de vista espectacular, habría sido un inmenso acierto presentar el monstruo). Todos esos sucesos se obvian y son, por lo tanto, referenciales. Pero si el tema central de la obra es el amor como una pasión más laberíntica que el edificio de Dédalo, se justifica que se ponga de lado la faena física del héroe y que el dramaturgo nos introduzca en el laberinto interior de Teseo: un dilema emocional entre su amor por Fedra y debido agradecimiento a Ariadna (básicamente desarrollado en su escena tercera).

Las peripecias del escape de Teseo y del aniquilamiento del Minotauro las despacha sor Juana en la escena VII de la jornada primera. En una estrofa de cinco versos, Ariadna revela a Cintia su ardid para salvar a Teseo y declara la victoria del ateniense sobre el monstruo:

ARIADNA. Es sutil,
porque con un hilo sólo
ha de triunfar y vivir;
pues en la lid,
sabr  al fiero monstruo soberbio rendir. (4:245)

¿Inicialmente se trataron estos versos de un adelanto de futuras escenas de la obra o de un resumen referencial de un aspecto del mito que se obviar a? Es difícil dar una respuesta categórica. No obstante, partiendo de la premisa de que habría un bosquejo dramático establecido por los coautores, me inclino a pensar que esta estrofa evoca la resolución final de la parte más conocida del mito, con el fin de dedicar el resto de la obra a explorar el asunto espinoso de los amores de Teseo con las dos hermanas.

El mito entraña varios elementos apropiados para examinar las pasiones. Por un lado, cuenta con la historia irresistible de la huida de Teseo con su benefactora Ariadna, a quien abandona en una playa durante el viaje de regreso a su patria. Mucho después, Teseo se unirá a Fedra, otra hija del rey Minos

roso de Fedra para Lidoro. Atún, con la esperanza de una recompensa, recibe la nota. 2) Soons da a entender que Teseo no lee el mensaje porque Atún, en vez de llevárselo a su amo, por miedo, se lo entrega a Lidoro. No obstante, la nota no era para Teseo, sino para Lidoro y, por el contrario, Teseo s  llega a leerla. Atún, creyendo que la nota contiene un mensaje de Fedra, como le ha dicho Racimo, y temiendo que Teseo descubra su intención de servirle a Lidoro por interés, se la entrega a su amo cuando se topa con él por casualidad. Teseo lee la misiva contando con que es un mensaje de Fedra. Se enfada al darse cuenta de que se trata de un reto de Baco, golpea al criado y sale furioso hacia el lugar del desafío. Aún después, Atún, inocente del contenido de la nota porque no sabe leer, la recoge y se la lleva a su destinatario real con la esperanza de recibir una recompensa. 3) Y, finalmente, no sólo Lidoro confunde a Teseo con Baco, sino que Teseo también toma a Lidoro por Baco.

de Creta. Las dos historias se llevan a un tiempo coincidente y se trata de explicar el desliz desagradecido del héroe como una disyuntiva dolorosa entre el sentimiento de gratitud a Ariadna y el sentimiento de amor a Fedra (Curiosamente, corresponde a Guevara versificar el parlamento exculpatorio del personaje masculino). En la jornada tercera, sor Juana se divierte agregando como posibilidad la confusión producida por la oscuridad, pero, con la intervención de Atún, se advierten los equívocos y el proceder ingrato de Teseo se evita; en la primera jornada, presenta la conversación inicial entre Fedra, que le toma la delantera a la hermana, y Teseo (nunca llegamos a presenciar la de Ariadna con el príncipe). ¿Insinuará esto que Teseo se enamora de Fedra porque vio a ésta antes que a la otra infanta de iguales atributos?

Por otro lado, agregadas a la disyuntiva Ariadna/Fedra del héroe, este episodio del mito de Teseo cuenta con dos imágenes poéticas certeras para representar el poder ofuscador de las emociones humanas: la estructura laberíntica y la humanidad/bestialidad del Minotauro. No en vano, pese a haber aniquilado al monstruo, Teseo permanece oculto en el laberinto debatiéndose en su disyuntiva sentimental, y, la mayoría de las acciones, se desarrollan próximas al o dentro del dédalo cerrado y oscuro.

La exploración del amor, por ejemplo, es el núcleo de la escena X, cuyo escenario es la entrada del laberinto. Consecuente con el tema central, el poeta indaga las emociones de las princesas. Mientras Fedra y Ariadna, cada una por su lado, esperan al amado en la oscuridad, monologan en aparente terror agónico. Las enamoradas viven y mueren a la vez. El amor es un bien y es un mal al mismo tiempo. Cada una representa sus sentimientos en una forma lóbrega y trágica:

FEDRA. Si encuentro sombras, y la luz no veo
de un bien que se dilata, por ser mío,
cuando más cerca está, más me desvío
de un peligro que toco y que no creo.
Si es cobarde, y se alienta mi deseo
teniendo por razón mi desvarío,
y de la noche mi ventura frío,
lóbrego ensayo de medroso empleo,
quien está, como yo, tan asistida
de un mal tan firme y un penar tan vario,
sólo espera una muerte repetida:
que el esperar, que es muerte de ordinario
siendo el mayor contrario de mi vida,
más allá de la muerte es mi contrario.

ARIADNA. El manto de la noche en sombras tinto,

que medroso vistió de mis temores
tupido laberinto de pavores,
no es mayor que mi obscuro Laberinto.
Parecido a mi suerte, no es distinto
el color de sus trágicos horrores,
porque sin luz me pinta los rigores
que yo sin descansar hago y me pinto.
Sin que haga intermisión mi amor constante
de alivio, mi tormento, que es la herida
que apetezco, más viva y penetrante
me lisonjea, cuanto más sentida;
pues por vivir muriendo, tengo amante
mi tormento por alma de mi vida.(4:283)

Estos dos sonetos de Guevara que, por cierto, Octavio Paz ha considerado el “pasaje mejor” de la jornada segunda (438), meditan sobre el sentimiento amoroso a través del escenario pavoroso de la oscuridad. La noche se encuentra hiperbolizada y cargada de terror por la imaginación de Ariadna (“vistió de mis temores / tupido laberinto de pavores”), para compararla con su propio estado anímico también magnificado: “no es mayor que mi oscuro Laberinto”. La tensión entre contrarios pervive en ambos sonetos (oscuridad/luz, cerca/desvío, razón/desvarío, muerte/vida), lo que produce los oxímoron: “cuando más cerca está, más me desvío”; “teniendo por razón mi desvarío”; “mi tormento, que es la herida / que apetezco, más viva y penetrante”; “vivir muriendo” y “tengo amante / mi tormento por alma de mi vida”.

La escena X, engastada espacialmente en la entrada del laberinto (“Porque en esta cuadra es donde / con maña y con artificio / cae de su prisión la puerta” [4:285]), ofrece lo que Emilio Orozco ha denominado “una visión paisajística de sentido barroco” (194). Este ambiente oscuro y truculento refuerza la confusión, los celos y los miedos de los personajes y permite examinar el problema de la apariencia versus la realidad: otra preocupación barroca de la que tanto Guevara como sor Juana se ocupan en la comedia.

Uno de los subtemas de *Amor es más laberinto* es el binomio barroco apariencia/realidad. Con sus disimulos, los personajes trastocan la realidad: el príncipe ateniense, aunque enamorado de Fedra, finge amor a Ariadna porque es quien posee la estrategia que lo salva del Minotauro y del laberinto; Fedra, por su parte, tiene conciencia de esto y también disimula ante la hermana; como se verá con más detenimiento, Ariadna se da cuenta del interés de Teseo por Fedra y sagazmente responde fingiendo ser ésta, y Baco finge amor a Fedra para causar celos a Ariadna. Sor Juana se divierte con la insinceridad de los personajes, pero aprovecha para satirizar de soslayo la hipocresía palacie-

ga: “en Palacio / es la cosa más corriente / que se están viendo las caras / y no pueden conocerse” (4:302).

La mayoría de los equívocos generadores de enredos se producen por las apariencias de lo que se mira y lo que se escucha. Según Frank J. Warnke, el énfasis de la estética barroca en el equívoco producido por el engaño sensorial “tiene en sus raíces una duda sistemática en la validez de las apariencias o en la capacidad de la razón humana de penetrarlas para llegar a la verdad” (40; mi traducción). En la jornada primera, cuando Baco oye, por casualidad, una conversación entre Ariadna y Cintia, donde la primera habla de su amor por Teseo, aquél cree que están hablando de Lidoro. Todas sus acciones futuras, como fingirse enamorado de Fedra y retar a Lidoro, giran en torno a esta confusión. Por su parte, Lidoro, príncipe de Epiro, también es víctima de los trucos de Baco y se deja conducir por las apariencias.

En la jornada segunda, Guevara examina este problema empleando dos recursos diferentes: la oscuridad y el disfraz. En el sarao, todos los personajes están enmascarados. Las criadas se hacen pasar por damas y Atún se disfraza de aventurero. El Rey toma a Teseo y su sirviente por los príncipes Lidoro y Baco. Lidoro baila con Laura, criada de Fedra, creyendo que baila con la infanta. En este pasaje, confundidos por los disfraces, la nobleza y la servidumbre se mezclan. La copla central que cada personaje canta e interpreta en el sarao, según su propio dolor y dilema, entraña también la idea del disimulo:

MÚSICA. En todo lo que no creo
finjo a veces confianza,
por ver si saco esperanza
de las fuerzas del deseo. (4:277)

Más tarde, todos se encuentran en el lugar oscuro de las citas y se toman unos por otros: Teseo confunde a Ariadna con Fedra, ésta toma a Baco por Teseo y Baco cree que Fedra es Ariadna.

En la jornada tercera, el problema de las apariencias acarrea una muerte. Creyendo que Lidoro corteja a Ariadna, Baco le envía un mensaje de desafío, dirigido con el tratamiento “Príncipe”. Cuando, por error, Teseo lo lee, cree que el reto es para él. Más tarde, en el lugar de la convocatoria para el duelo, Lidoro también se presenta y cada uno toma al otro por Baco. La consecuencia de este equívoco es funesta porque Lidoro resulta muerto durante la pelea.

La contraposición apariencia versus realidad conduce a la consideración del mundo como un escenario, otro tema muy propio del barroco que expresa la preocupación por la cualidad ilusoria de la experiencia (Warnke 67). Casi todos los personajes de la obra, en un momento u otro, o en más de un pasaje, representan roles, se hacen pasar por otros. Hay una conciencia teatral a lo

largo de todo el texto; por ejemplo, al final, el Rey no reconoce a sus hijas que escapan hasta que no les descubren los rostros embozados, porque van disfrazadas para no ser reconocidas.

Según Emilio Orozco Díaz, la estrategia más acudida en el teatro barroco para incorporar la ficción teatral dentro de las obras “es el de la introducción de un personaje, que se enmascara o finge ser otro distinto a quien es en realidad”. Y continúa para señalar: “El recurso no sólo se hace frecuente en el teatro de la época, sino que se abusa insistentemente de él hasta convertirse en verdadero recurso tópico del Barroco” (227). La inserción de la ficción teatral dentro de *Amor es más laberinto* se logra, entre otros momentos en el episodio del baile cortesano o sarao de la jornada segunda. La fiesta es una mascarada donde las identidades se intercambian y confunden para, fundamentalmente, lograr el contacto con el amado o la amada.

Se ha dicho, con razón, que fray Juan de Guevara urde más enredos en esta escena del sarao palaciego. Aludo, en su defensa, que esta práctica es congruente con el género de esta comedia. En efecto, el tejido que le entrega la coautora, de por sí tortuoso, continúa enmarañándose en la jornada segunda y, todavía más, en la escena de la fiesta barroca; pero es sor Juana quien formula en la primera jornada los siete triángulos amorosos lógicamente posibles, a partir de la combinación heterosexual de dos princesas y tres príncipes y de sus afectos auténticos y fingidos. Una vez creadas estas combinaciones, uno de los trabajos de Guevara es mantener estos conflictos amorosos lúdicos durante toda la jornada segunda sin solucionarlos. La resolución surgirá en la conclusión de la comedia cuando, finalmente, todos los triángulos se reducirán a dos parejas: Fedra-Teseo / Ariadna-Baco.

En cuanto a la caracterización del Rey, fray Juan de Guevara, en la segunda jornada, nos presenta a un Minos muy en consonancia con el tema central, en el sentido de que las emociones obnubilan. La jornada se inicia con una conversación entre éste y Tebandro en la que ya dan por muerto a Teseo. Son muy significativos que la plática tiene lugar en el laberinto y que, en su parlamento, el Rey demuestra su dolor por el hijo fallecido.

A diferencia del rey sorjuanino quien, impertérrito, define su ira como “mi justa cólera”, el de Guevara, al reconocer las consecuencias funestas de su dolor y rabia, muestra sentimientos de culpabilidad: tilda su venganza de “insaciable”, su dolor de “fiero” y tiene conciencia de que su duelo ha producido el “más severo / linaje de pesar y alevosía / que pudo fabricar la tiranía” (4:215).

Esta escena primera rompe por un momento intenso el tono de comedia de enredo e introduce otro más bien trágico. Guevara presenta a Minos sumergido en un dolor sin tregua:

TEBANDRO. Ya vuestra Majestad tiene en Teseo
satisfecho el desastre de Androgeo,

.....
REY. Aunque es verdad que es Príncipe de Atenas,
tan crecido es el golfo de mis penas,
que en ondas de congojas fluctuando,
mi triste vida miro zozobrando
en un mar de tormentos repetido,
donde estoy de congojas sumergido. (4:255)

Incluso, el rey expone la envidia a Androgeo como la causa infame de la muerte de su hijo. Esta consideración podría percibirse como un intento del coautor de justificar un tanto la actitud implacable proveniente de la aflicción del personaje.¹²

REY. Qué importa el que gallardo, osado lidia,
si feroz contra él tiene la envidia,
enemigo tan fiero e inhumano
que se precia de aleve y de tirano;
pues contra el que feliz más se previene,
tiene sed de lo mismo que no tiene,
cuya injuria de locas esperanzas
hidrópica de horror bebe venganza. (4:256)

El mismo Tebandro parece movido: “Dé Vuestra Majestad a pena tanta / treguas de alivio hoy”.

Fray Guevara nos muestra a un Minos presa de sus emociones, envuelto en el ímpetu de su duelo. Los mismos adjetivos y las descripciones del laberinto como “esta del horror caverna obscura” (4:255), y los que se dan al Minotauro: “hambriento bruto/ que habita el Laberinto obscuro, tanto / que es eco del pavor, voz del espanto” (4:256) pueden aplicarse a las “iras repetidas” del Rey. La metaforización de las emociones en un monstruo mitad humano mitad bestia radica en la oposición de éstas a la razón, particularmente

12. Hay dos versiones mitológicas de las causas por las cuales el rey Egeo ordena la muerte de Androgeo, hijo de Minos y de Pasifae. Según una versión, Egeo sintió envidia de Androgeo cuando éste acudió a Atenas a participar en las Panateneas y resultó vencedor en todos los certámenes. La otra versión sostiene que el atleta “[t]rabó amistad con los hijos de Palante, que se mostraban rebeldes a la autoridad del rey ateniense Egeo, y, temiendo éste que Minos pudiera apoyar la secesión, decidió acabar con la vida de Androgeo. Según unos, le hizo luchar con el toro de Maratón; según otros, le tendió una emboscada en Enoe, cuando iba hacia Tebas para intervenir en unos juegos fúnebres” (Falcón, Fernández-Galiano y López 1:41).

la furia vindicativa de Minos. En labios de Tebandro, el licenciado Guevara coloca un postulado nuclear del texto: “un sentir, si es cuerdo, menos siente” (4:257), y en esto el coautor y sor Juana están totalmente de acuerdo en sus respectivas jornadas.

La jornada segunda sigue la misma línea de las insolentes salidas verbales de Atún para mofarse del Rey. Cuando en esta misma conversación con Tebandro, al inicio de la jornada, el monarca lleno de furia dice: “¡Muera Teseo!”, Atún que está “al paño” contesta como si hablara al público: “¡Horrendo disparate! / Éste, no hay que dudar que es fiero mate” (4:257). Los apartes jocosos continúan en escalada hasta tocar tangencialmente un elemento del mito, oprobioso para Minos:

REY. De cólera en mi enojo no sosiego;
todo soy iras, todo rayos.
ATÚN. ¡Fuego!
TEBANDRO. Tu majestad procure divertirse.
ATÚN. Déjelo, y más que llegue a consumirse,
que con aqueste rey tan aturdido,
el secreto sabré del consumido. (4:257)

Sin duda, el secreto al que se refiere Atún y al que, por otra parte, no se hace ninguna otra referencia en la obra, es la infidelidad de Pasifae, esposa de Minos. Según la mitología, la reina se enamoró del toro que Poseidón le regaló al monarca para que lo sacrificara en su honor, unión de la cual nació el Minotauro. Esa alusión sutil, pero picante al adulterio de Pasifae es un recurso más para burlarse del rey.

Por lo demás, la jornada segunda no se ocupa mucho de Minos como personaje. Después de su aparición en esta escena primera, reaparece en la escena del sarao, en la que será burlado otra vez: creyendo a Teseo muerto, tomará con toda certeza a éste y a su sirviente Atún, disfrazados de aventureros, por los príncipes Lidoro y Baco.

En cuanto a la caracterización de los personajes femeninos, Stephanie Merrim deplora la omisión de Guevara del ardid de Adriana para sacar a Teseo del laberinto. Con ello, piensa, el coautor frustra los intentos de sor Juana de caracterizar a este personaje femenino como una estratega hábil e ingeniosa. Pero la Ariadna de esta jornada no se aleja de la “creative plotting heroine” de Merrim. Durante un encuentro nocturno, ante un error de identificación del ateniense, Ariadna decide hacerse pasar por Fedra:

TESEO. Mi corazón hace alarde
de que se ve a un tiempo mismo,
tan avaro de placeres

como de pesares rico.
Baste ya, divina Fedra.
ARIADNA. ¿Qué escucho? ¡Ah ingrato! El juicio pierdo con desdén tan fiero.
TESEO. ¿No respondéis?
ARIADNA. (Aparte) ¿Quién se ha visto en lance tan apretado?
Pero fingir determino que soy Fedra. ¡Oh qué costoso examen el de un martirio! (4:288)

La rápida resolución de Ariadna de fingirse Fedra no responde al deseo de gozar del amado en ese momento; sino de hacer creer a Teseo que Fedra lo rechaza. Este calculado disimulo de Ariadna para procurar la desilusión de Teseo, resulta congruente con el rol atribuido por Merrim a la segunda mujer, agente monstruoso, que, enamorada de la pareja del “ángel”, se dispone a separar a los desafortunados amantes. Así, la Ariadna del licenciado Guevara resulta, por lo menos, tan astuta como la de sor Juana.

La jornada tercera demuestra incluso una incongruencia entre la reacción disimulada de la Ariadna de Guevara y la carente de hipocresía de sor Juana. Cuando Teseo en el momento crucial de la huida cree llevar a Fedra consigo y, en su equívoco, llama a Ariadna dos veces con el nombre de su hermana, la heroína, en la segunda ocasión reacciona indignada y celosa: “Ariadna soy, no Fedra. / No segunda vez tu voz / mi nombre equivoque ingrato” (4:336).

En general, en la jornada segunda, las dos protagonistas femeninas se muestran hábiles en la consecución de sus fines. Ambas planifican el sarao con la excusa de ofrecer un poco de alegría al padre; cada una a espaldas de la otra envía sus respectivas invitaciones y señas a Teseo, para ser reconocidas y distinguir al ateniense entre los asistentes enmascarados; las dos lo citan en el mismo lugar aledaño al laberinto y, en una acción equivalente al disimulo astuto de Ariadna, Fedra es quien, según Teseo, en un acto de desprendimiento, le pide que pretexto amor a su hermana a cambio del artificio para librarlo.

En el aspecto lírico, se observan diferencias en el estilo de los coautores. En la jornada primera predomina el octosílabo. En el único episodio de esta jornada donde se emplea un metro de más de ocho sílabas es en la escena primera: uno, cuando en una ocasión, el Coro 2 combina el octosílabo con el dodecasílabo y dos, cuando las voces de las infantas, por turnos, se unen a la música con pares de dodecasílabos. No obstante, al inicio de la segunda jornada, gran parte de la conversación entre el Rey y Tebandro se realiza en endecasílabos pareados en serie de seis o más versos. Esto no implica que en

la jornada de Guevara predomine el endecasílabo. Como en los actos sorjuaninos, la combinación métrica más empleada es el romance. Pero merece destacarse el cambio y su impacto, de un verso octosílabo más ligero en la jornada primera, con un rompimiento sintáctico poco violento, al endecasílabo de Guevara al inicio de su jornada, donde el hipérbaton y las metáforas pudieron dificultar la recepción del auditorio.

El lenguaje poético empleado en algunos episodios, incluyendo el del sarao, parece en ocasiones más apto para la lectura que para la dramatización. No hay que olvidar que Guevara tenía reputación como poeta y no como dramaturgo. Sus aciertos culteranistas se aprecian en las quejas de Teseo a Ariadna cuando ésta, haciéndose pasar por Fedra, lo rechaza:

TESEO. ¿Qué es esto que me sucede,
Señora? Si en el bajío
de lo infeliz dio mi nave
mi suerte lo habrá querido.
Aunque por amaros sea
como descollado pino
que –verde gigante- un rayo
su vana pompa deshizo;
como la flor, que a la Aurora
le bebió el blanco rocío,
para morir a la tarde
de achaque de haber nacido;
como en cuna azul el Sol,
purpúreo rubí encendido,
que después en el ocaso,
topacio agoniza tibio;
como la menuda grama,
cuyo verde, hermoso aliño
en seco polvo convierte
el brasero del estío;
como cristal que, en verano
corriendo, armónico vidrio,
comprimido en el invierno
suspende lo fugitivo:
así seré. Porque yo,
nave en golfos de peligro,
pino mi altivez errada,
flor mi amor, mi daño estío,
rayo el incendio del pecho,

cristal el mar de suspiros,
si encuentro por mis desgracias,
entre males tan nocivos,
para mi cristal invierno,
para mi escollo desvíos,
para mi Sol triste ocaso,
para mi nave bajíos,
para mi flor desalientos,
para mi verdor olvidos,
todos aquestos contrarios
de mi amor fieros ministros,
me parecieran lisonja
cuando los logre castigo. (4:289-90)

En este parlamento, un ejemplo de calidad poética, se encuentran las metáforas del amante como navegante (figura en consonancia con la idea de la navegación como medio de conquista), del agua como vidrio y signo de lo perecedero y del árbol erecto como imagen de la soberbia (“vana pompa”). Las imágenes sensoriales se logran con el colorido desbordante del texto: verde, blanco, azul, “purpúreo rubí encendido”, topacio, así hasta la explosión posible de tonos en un “braseiro de estío”. Encontramos el concepto de la muerte inserto en la vida misma: “para morir a la tarde / de achaque de haber nacido”.

El punto de partida del texto es la naturaleza. Su arquitectura se logra con base en contrarios u oposiciones binarias barrocas: cristal/invierno, escollo/desvíos, sol/triste ocaso, nave/bajíos, flor/desalientos, verdor/olvidos. Los elementos positivos figuran el amor de Teseo hacia Fedra, mientras los negativos, el supuesto rechazo de la amada (como se recordará fingido por Ariadna). La elaboración poética de la jornada segunda es mucho más acentuada que la de las dos restantes. Esto, en efecto, densifica el texto y lo distancia de la comedia como género.

A pesar de la densidad lírica de la jornada segunda, en ciertos pasajes, sobre todo en aquellos donde intervienen los criados, Cintia, Laura, Racimo y, primordialmente, Atún, hay un visible esfuerzo de provocar hilaridad a través del ingenio lingüístico. Guevara inventa vocablos que pone en labios de Atún: a Laura, la criada de Fedra, llama “fregatriz donaire” (4:261); ligarse con una infanta es “infantarse”: “¿Éstas llamas necedades: / pretender, sea como fuere, / desde lacayo infantarme?” (4:266), y la entrega de prisioneros al Minotauro es “minotaurar”: “Por Dios que es lindo: / que otra vez nos minotaure” (4:270). La escena VI está compuesta de un diálogo dinámico entre Teseo y Atún, básicamente réplicas de un verso octosílabo donde no falta el elemento irrisorio:

TESEO. ¿Pero si soy conocido?

ATÚN. ¿Pero si damos al traste?

TESEO. Mi vida arriesgo, mas muera.

ATÚN. ¿Morir? ¡Muérase un alarbel! (4:268)

Margaret Sayers Peden señala que algunos críticos han notado un preirandellismo en *Los empeños de una casa*, pero no en *Amor es más laberinto*. Citando los comentarios de los graciosos sobre sus propios roles, Peden ejemplifica en las jornadas primera y tercera de sor Juana el uso de la técnica de la interrupción de la ficción teatral.

Guevara también se incorpora a la línea metaficticia de la comedia. Pone en boca de Atún referencias a la teatralidad de la obra misma. Por ejemplo, cuando anuncia a su amo la fiesta (sarao) que habrá en palacio, dice a Teseo: “No de Príncipe papel / harás, sino de danzante” (4:258); en otro momento dice a Cintia:

ATÚN. ¿Qué es lo que miro?

Aquésta es segunda parte

de la comedia de amor,

donde hay bellezas a pares. (4:265)

Racimo, por su parte, tiene una escena para sí solo en la que habla directamente al público. Su parlamento se inicia: “Yo tengo un amo, Señores” (4:270) y finaliza:

RACIMO. Ya se va haciendo la hora

de la fiesta; ahora veamos

el cómo se han de ir siguiendo

los que han de salir bailando. (4:271)

Su intervención actúa como un anuncio de las acciones siguientes, al modo de un narrador. Este parlamento plantea un asunto sin seguimiento en el texto y con el que, probablemente, Guevara pretendía crear un conflicto entre los dos graciosos y reproducir las competencias de los amos en el mundo de la servidumbre. Racimo confiesa amar a Laura, la criada de Fedra, a quien Atún también pretende y con quien este último se casa al final.¹³

13. Se ha señalado en el teatro del siglo áureo la reproducción de los conflictos de los amos en el mundo de la servidumbre; no obstante, quien intenta en este episodio crear esa refracción es fray Juan de Guevara, con lo cual demuestra estar al tanto de las convenciones del teatro barroco. Sor Juana se da cuenta de que la complejidad de los vínculos de los nobles ha frustrado la posibilidad de crear enredos amorosos entre los servidores. Así, en las últimas líneas de la jornada tercera, el personaje Racimo reconocerá en una salida metateatral: “no ha habido / lugar de galanterías / de lacayos y fregonas” (4:352)

En definitiva, la jornada segunda de fray Juan de Guevara aplica muchas de las convenciones del teatro del período barroco empleadas también por sor Juana. Se mantiene fiel al tema central y explora, a veces, en un verso más difícil que el empleado en las otras dos jornadas, el sentimiento amoroso. El Rey se presenta como un personaje atormentado, opuesto, pero no superior a Teseo. Del ateniense se obvian sus cualidades heroicas para destacar sus conflictos internos. La densidad lírica de algunas de estas escenas debió, sin duda, hacer más pesada la jornada y su recepción. En efecto, el texto del licenciado Guevara puede en ocasiones ser difícil para la penetración del espectador, ¿pero no es acaso la oscuridad y sus efectos en el intelecto uno de los temas de la obra?

Consideraciones Finales

En *Amor es más laberinto*, de sor Juana Inés de la Cruz y fray Juan de Guevara, las tortuosidades de un espacio fértil de sentido barroco devienen la metáfora coincidente para la exploración de las emociones humanas: un laberinto aterrador, frío y oscuro, morada de un monstruo devorador de jóvenes humanos. No sólo el sentimiento amoroso enarcado y perentorio encuentra su expresión en su oscuridad pavorosa, en su habitante infame y en sus disyuntivas múltiples, sino también el desamor, la ira, los celos y el dolor.

La obra opone las emociones a la razón, por ello las apariencias engañosas encuentran terreno abonado para tender trampas a los sentidos. Cuando los amantes escuchan conversaciones por accidente, conciben ideas falsas, sufren celos, fingen sentimientos y se confunden unos con otros en la oscuridad, intensifican los conflictos, ya que, consistente con la metáfora de la obra, se adentran aún más, con sus facultades adormecidas, en los intrínquilos del laberinto del amor y persisten en tomar caminos falsos no conducentes a la salida. Los disimulos y las representaciones de los personajes dentro de la ficción teatral actualizan los temas barrocos de la contraposición entre apariencia y realidad y del mundo como escenario.

La contribución de Juan de Guevara, un poeta olvidado del barroco mexicano, guarda armonía con el conjunto de *Amor es más laberinto*. No en vano su jornada segunda constituye el centro en el grupo de las tres secciones que configuran la comedia. En analogía con una figura geométrica imperante en el texto, la obra no corresponde, en efecto, a un triángulo equilátero, equivale más bien a un triángulo isósceles, donde uno de sus lados, no obstante diferente, totaliza la figura y la yergue íntegra para formar sus tres ángulos esenciales.

Referencias

- Albareda, Ginés de y Garfias, F. (1959). *Antología de la poesía hispanoamericana*. México-Madrid: Biblioteca Nueva.
- Arango L., M. (2000). *Contribución al estudio de la obra dramática de Sor Juana Inés de la Cruz*. New York: Peter Lang.
- Arroyo, A. (1961). *Razón y pasión de Sor Juana*. México: Porrúa y Obregón.
- Bellini, G. (1996). "Intorno al teatro di Suor Juana." "Por amor de las letras": Juana Inés de la Cruz. *Le donne e il sacro. Atti del convegno di Venezia 26-27 gennaio*. Ed. Susana Regazzoni. Roma: Bulzoni Editore, 13-20.
- Chang-Rodríguez, R. (1978) "Relectura de *Los empeños de una casa*." *Revista Iberoamericana*, 104-05: 409-19.
- Chávez, E. (1970). *Sor Juana Inés de la Cruz: Ensayo de psicología y de estimación del sentido de su obra y de su vida para la historia de la cultura y de la formación de México*. 2nd ed. México: Porrúa.
- Dauster, F. (1977). "De los recursos cómicos en el teatro de Sor Juana." *Caribe*, 2.2: 41-54.
- Falcón, C., Fernández-Galiano, E. y López Melero, R. (1981). *Diccionario de mitología clásica*. 2 vols. Madrid: Alianza.
- Flynn, G. (1971). *Sor Juana Inés de la Cruz*. New York: Twayne Press.
- García Rivas, H. (1949). *Historia de la literatura mexicana*. Vol. 1 de la Época prehispánica y dominación española. México: Textos universitarios.
- González Peña, C. (1968). *History of Mexican Literature*. Trans. Gusta Barfield Nance and Florene Johnson Dunstan. 3rd ed. Dallas: Southern Methodist UP.
- Jones, W. (1966). *Behind Spanish American Footlights*. Austin: U of Texas P.
- Juana Inés de la Cruz, sor. (edic. 1957) *Obras completas de Sor Juana Inés de la Cruz: comedias, sainetes y prosa*. Ed. Alberto G. Salceda. Vol. 4. México: Fondo de Cultura Económica.
- Luciani, F. (1992). "Sor Juana's amor es más laberinto as Mythological Speculum." *Estudios sobre escritoras hispánicas en honor de Georgina Sabat-Rivers*. Madrid: Castalia, 173-86.
- Merrim, S. (1991). "Mores Geometricae: The "Womanscript" in the Theater of Sor Juana Inés de la Cruz." *Feminist Perspectives on Sor Juana Inés de la Cruz*. Detroit: Wayne State University Press.
- Orozco Díaz, E. (1969). *El teatro y la teatralidad del Barroco: ensayo de introducción al tema*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Parker, A.A. (1985). *The Philosophy of Love in Spanish Literature: 1480-1680*. Edinburg: Edinburg UP.

- Peden, M.(1975). "Sor Juana Inés de la Cruz: The Fourth Labyrinth." *Bulletin of the Comediantes*, 27: 41-48
- Pérez-Rioja, J. A.(1971). *Diccionario de símbolos y mitos*. Madrid: Tecnos.
- Salceda G., A.(1957). Introducción. *Obras completas de Sor Juana Inés de la Cruz: comedias, sainetes y prosa*. De sor Juana Inés de la Cruz. Vol. 4. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schmidhuber, G.(1996). *Sor Juana , dramaturga. Sus comedias de "falda y empeño*. Puebla: Benemérita U Autónoma de Puebla.
- Soons, A. (1985). "Four Transpositions of the Theseus Legend in the Hispanic Theater." *Cithara*, 24.2: 3-17.
- Warnke, F.(1972). *Version of Baroque: European Literature in the Seventeenth Century*. New Haven: Yale UP.
- Williamsen, V.(1979). "Forma simétrica en las comedias barrocas de Sor Juana Inés." *Cuadernos Americanos*, 38.3: 183-93.

RECOMENDAMOS

TRABAJOS E INVESTIGACIONES SOBRE CREATIVIDAD 1990-2000. 115 FICHAS RESUMEN N° 2 DE LA COLECCIÓN *RETOS Y LOGROS*

Autoras: _____

MARLENE ARTEAGA QUINTERO
Y ALMA HENRÍQUEZ GONZÁLEZ

PUEDA ADQUIRIRLO EN:

- Monte Ávila Editores* ❖
- FUNDADOINEX* (Instituto Pedagógico de
Miranda José Manuel Siso Martínez,
Edif. Mirage, P.B., Av. Ppal. La Urbina.) ❖
- Librería APROUPEL* (Sede APROUPEL.
Instituto Pedagógico de Caracas) ❖
- Librería LUDENS* (Plaza Venezuela) ❖
- Drakontos* (Torre Morelos) ❖
- Kadmos* (Plaza Venezuela) ❖
- Subdirección de Investigación y Postgrado*
(Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel
Siso Martínez, Edif. Mirage, piso 1,
Av. Ppal. La Urbina) ❖

Estrategias de comunicación en la producción de textos para estudiantes de la Segunda Etapa de Educación Básica*

Francisca Fumero

Instituto Pedagógico de Maracay, UPEL-CILLHOM

RESUMEN

El docente, por lo general, se encuentra con la afrenta de cómo enseñar a escribir a los alumnos. Ante esta situación, su “saber didáctico” se explica cuando requiere de un manual para seguir ciertas instrucciones. Al respecto, muchos investigadores (Tusón, 2001; Camps, 2001; Páez Urdaneta, 1991, entre otros tantos) explican la importancia de llevar al aula de clase el uso adecuado de la lengua materna. Sobre la base de lo anterior, el presente trabajo pretende diseñar un corpus de estrategias de comunicación en la producción de textos en alumnos de la segunda etapa de educación básica a través de diversas actividades que pueden diseñarse en un aula de clase. Dicho esto, bajo la idea de investigación documental, se formula cuál es la información de base, la elaboración de nuevos esquemas conceptuales, explicaciones, modelos, entre otras posibilidades en el hecho educativo de enseñar algo a alguien.

Palabras Clave: *Estrategias de Aprendizaje, Producción de Textos*

ABSTRACT

Strategies of communication in the production of texts for students of the second stage of basic education

In general, the teacher faces with the idea of how to teach to write to the students. Before this situation, its “to know didactic” it is explained when it requires of a manual to follow certain instructions. In this respect, many investigators (Tusón, 2001; Camps, 2001, Páez Urdaneta, 1991 among other investigators) they explain the importance of the appropriate use of the maternal language. On the above-mentioned base, the present work seeks to propose a corpus of communication strategies in the production of texts in students of the second stage of basic education through diverse activities that can intend in a class classroom. Said this, under the idea of documental investigation, is formulated which the base information, the elaboration of new conceptual outlines, is explanations, models, among other possibilities in the educational fact of teaching something to somebody.

The words of the key: *the Strategies of Learning, the Production of Texts*

* Recibido noviembre 2003.

El problema

Producción de textos y la competencia comunicativa en el aula

Cuando se habla de comunicación -en términos de producción- es posible que se tenga la idea de dialogar, discutir o simplemente conversar con personas. Desde este punto de vista, la cotidianidad humana depara múltiples factores que pueden contribuir al hecho de lograr que alguien haga algo. Lo cierto de todo es que la comunicación oral puede considerarse como un agente que permite conocer conductas en el aula de clase. Al respecto, Lomas (2001) expresa:

...el aula ya no es sólo el escenario físico del aprendizaje escolar, sino también ese escenario comunicativo donde se habla y se escucha (y donde algunos se distraen), donde se lee y se escribe, donde unos se divierten y otros se aburren, donde se hacen amigos y enemigos, donde se aprenden algunas destrezas, hábitos y conceptos a la vez que se olvidan otras muchas cosas. (p.10)

En las aulas de clase los alumnos no sólo se encuentran para estar en silencio esperando ser enseñados, sino que también hablan, escuchan, leen, escriben y hacen "algunas cosas" con las palabras, con los gestos, con el cuerpo. La comunicación, sea ésta oral o escrita, significa producir textos. En otras palabras, el ser humano intercambia significados para adaptarse a cualquier ámbito, sobre todo si es escolar. Pues, en el ámbito escolar tanto docente como alumnos dialogan, aprenden maneras de decir los hechos o situaciones vividas en el aula, se resuelven tareas o no. Y en ese intercambio comunicativo, se aprende a orientar el pensamiento y las acciones. Pero, también se aprende a regular la conducta personal y ajena, a conocer el mundo físico y jugar con estrategias de cooperación para hacer posible el intercambio comunicativo.

Ahora bien, en el vasto contexto educativo venezolano existe una gran preocupación por las actividades de lectura y escritura que se llevan a cabo en las aulas de clase. De hecho, uno de los desafíos que debe plantearse la Educación Básica venezolana es formar usuarios competentes comunicativamente en la producción y comprensión de la lengua materna. Tal desafío implica buscar nuevos caminos para lograr la transformación socio-cultural del ser humano. En este sentido, Duplat (1996) expresa;

...hay que darle una gran vuelta a la educación básica, fundamental para que los niños aprendan a leer, escribir y a contar y que den sentido de pertinencia a una comunidad vecinal, local y nacional. Debemos enseñarlos a que aprendan una serie de valores imprescindibles para la vida... (p. 38).

La idea de la transformación socio-cultural desde la realidad educativa implica – tal como la describe Serrón (1999) – formar una sociedad bajo los preceptos democráticos y promocionar los derechos humanos de la educación en general, y de la enseñanza de la lengua, en particular. Es en este último aspecto - enseñar lengua – donde reside el asunto de la comprensión y producción de textos. Pero, enseñar lengua no se limita a un problema de ortografía y de construcciones sintácticas adecuadas – entre otras tantas dificultades confrontadas por el sujeto aprendiz – sino que el problema propende al dominio de la competencia comunicativa cuyo fin sea promover la formación de un individuo capaz de ejercer sus derechos humanos de acuerdo con las condiciones socioculturales de los retos del mundo moderno:

..es decir, asumir la lengua o tal vez, la competencia comunicativa, no sólo como un eje transversal sino como un valor que nos convierte en seres humanos, nos proporciona un acervo cultural y una estructura social y, como consecuencia, nos da nuestra identidad. (Serrón, 1999, p. 59).

Pero, ¿qué se entiende por competencia comunicativa, propiamente dicha?. Este término, en un sentido restringido, se define en razón de cómo un individuo debe saber sobre el habla, más allá de las reglas gramaticales y el diccionario, para lograr ser miembro de una comunidad socio y culturalmente establecida. (Hymes, 1995). En un sentido más amplio la competencia comunicativa está determinada por el uso que hace un hablante de su gramática, de sus relaciones interpersonales, el manejo de las estrategias y el modo cómo este hablante combina las formas gramaticales y significado para lograr un texto hablado (oral o escrito) en diferentes géneros. (Canale y Swain, 1988). Pero, también se es competentemente comunicativo cuando el Saber Didáctico debe entenderse no como el oficio del docente para impartir tal o cual información sobre una asignatura en particular, sino la manera cómo provee el docente a sus alumnos “el saber” para que comprendan el mundo que les tocará afrontar de acuerdo a los intereses y necesidades de la sociedad. En este sentido, la Didáctica tiene que desplazarse más allá del contexto de la enseñanza en el aula:

La enseñanza es, en sí misma, una actividad de gran complejidad en la que concurren problemas siempre nuevos acerca de ‘qué enseñar, para qué enseñar y cómo enseñar’. Y en la medida en que se enfoquen unos a expensas de otros o se tome la parte por el todo se corre el riesgo, bastante frecuente, de caer en algún tipo de reduccionismo. (Martín Molero, 1999, p.20).

Vista así, tal orientación comunicativa de la lengua, en particular, y de la comunicación en general, son temas de índole social, pues no sólo los profe-

sionales de la educación están comprometidos para formar a un sujeto aprendiz que use su lengua para comunicarse adecuadamente con sus iguales. También se hace necesario, que la comunidad – como entidad social y cultural – esté comprometida con la enseñanza de la lengua materna. Es más, no sólo los docentes de Lengua y Literatura tienen la potestad de enseñar lengua, sino que todos los docentes – indistintamente de su especialización – son maestros de lengua. (Páez Urdaneta, 1991).

En este último asunto, Enseñar Lengua – en un sentido amplio – significa que un sujeto aprendiz desarrolle la habilidad de comunicarse adecuadamente con sus semejantes:

... saber leer y escribir no significa otra cosa que ser capaz de “oralizar” un texto escrito y “escriturizar” un texto oral. Estas limitaciones obviamente resultaban en el desarrollo precario de las habilidades comunicativas del individuo... una cosa es *saber oralizar y escriturizar textos* y otra cosa es *saber producir textos*. Por “texto” entendemos aquí un acto oral o escrito, ideacional, discursiva e interpersonalmente coherente. (Páez Urdaneta, 1991, p. 35).

En otras palabras, la producción de textos concibe a un sujeto competente comunicativamente en la misma forma cómo use su lengua materna según las intenciones y los contextos situacionales y culturales, mucho más cuando se trata de enseñar:

... enseñar la lengua materna es enseñar a comunicar. Y enseñar a comunicar es enseñar a actuar lingüísticamente de manera satisfactoria para un colutor y/o un espectador, en función de una meta y en adecuación a un contexto social determinado. [Subrayado añadido]. Como tal esta actuación implica el manejo de instrumentos lingüísticos, procedimientos retóricos y normas de valoración e interpretación comunicacionales. En la base de esta actuación está el desarrollo cognoscitivo. Enseñamos escolarmente la lengua materna para enseñar a pensar, para aprender a ser inteligentes [subrayado añadido] y a ser sensibles a nuestro mundo humano y material, para obtener socialmente el beneficio de una participación crítica, leal y creadora, para ser libres. (Páez Urdaneta, 1991, p. 136).

Sin embargo, cabe destacar que poco se exhibe el tiempo en el aula para reflexionar sobre el conocimiento humano. De hecho, existen comentarios sobre la poca interacción o el escaso diálogo del docente para cooperar con el educando en la construcción crítica que se persigue con la enseñanza de la lengua materna.

Desde ese punto de vista, Leer y Escribir son herramientas de transmisión socio-cultural. Pero, se insiste en tomar el estudio de la lengua materna en actividades que se planifican de manera diferente de otras áreas del conocimiento humano. Al respecto, Arcas (1994) esgrime la irrelevancia del aprendizaje de la lengua materna:

El parcelamiento del conocimiento desde los primeros años de escolaridad se ha convertido en una de las causas de incapacidad que tiene el estudiante de bachillerato y universitario, para integrar los conocimientos adquiridos en una determinada asignatura... no pueden concebir que en una materia como Castellano, en la que se trabaja el análisis textual, se le pregunten cuestiones como qué fecha abarca la Guerra de la Independencia... Su desconcierto proviene de la idea equivocada de que en Castellano sólo se estudia morfosintaxis y literatura... (p. 46)

Quizás tal incapacidad sea porque todavía hay quienes creen que profundizando en el estudio del sistema sintáctico y morfológico de la lengua materna se describa – de manera homogénea – cómo debe funcionar tal lengua en “estructuras lingüísticas” correctas. O tal vez se deba también a que con sólo responder unas preguntas relacionadas con un texto escrito determinado, el estudiante es capaz de razonar sobre la base de esas preguntas y no sobre la idea de integrar los conocimientos adquiridos en otras áreas o asignaturas de un pénsun.

Dicho esto, pudiera aseverarse que quien se comunica (docente y/o alumno) en el aula de manera oral o escrita es capaz de hacerlo porque utiliza ciertas estrategias comunicacionales. A la sazón de lo expresado, la comunicación oral y escrita- como eje fundamental del aprendizaje en el aula, propiamente dicha, permite que:

Los participantes pueden iniciar la interacción con metas diferentes y, sin embargo, llegar a un acuerdo a través del proceso de negociación. O, por el contrario, en la misma interacción puede producirse una tensión o incluso un conflicto entre los diferentes objetivos de los participantes, de manera que el producto final no corresponda a ninguno de los objetivos iniciales de los participantes. Lógicamente, existen otras posibilidades, como que los objetivos de los participantes coincidan y el producto sea deseado por todos, o que sólo uno de los participantes “se salga con las suyas”, etc. (Tusón, 2001, p. 59).

Cabría preguntarse si sólo el alumno va al aula con la intención de aprender o de obedecer. También sería interesante descubrir si las finalidades esta-

blecidas por el maestro son siempre compartidas y aceptadas por los participantes. Pero, ¿qué sucede cuándo son así?. Es posible que el proceso de aprendizaje y enseñanza sea un “juego social” que apruebe aceptar los roles de cada cual en el contexto escolar. Echeverría (1998) denomina a este aspecto “re-construcción lingüística de las prácticas sociales”:

Otra forma interesante en que aparece la conexión entre acción y lenguaje es a través del hecho de que podemos proceder a una **re-construcción lingüística** de las prácticas sociales. Al hacerlo, tratamos cada práctica social como si se tratara de un juego con determinados objetivos y reglas que lo especifican. Podemos, por lo tanto, decir que las prácticas sociales permiten ser tratadas como **juegos de lenguaje**. (p. 221)

De allí que, la práctica social de enseñar y aprender sea sólo una especie de comportamiento del lenguaje que desagrava al hecho de preguntarse cuál es la función de quien enseña y quien aprende. Ahora bien, es importante señalar que la competencia comunicativa en el desarrollo de la tarea escolar exige cierto prototipos de textos que se han venido estableciendo desde la escolaridad misma, porque en el aula se ponen en funcionamiento diferentes conjuntos de normas, según el tipo de actividad.

Bajo el planteamiento anteriormente descrito, el siguiente trabajo desea diseñar un corpus de estrategias de comunicación en la producción de textos para alumnos de la segunda etapa de educación básica a través de diversas actividades que pueden bosquejarse en un aula de clase. En otras palabras, es planear intuitivamente estrategias en la comunicación oral-escrita (particularmente, la tarea escolar en el aula, propiamente dicha). Por supuesto, el docente será uno de los elementos claves que permitirán que la acción educativa sea posible. Sin embargo, es probable que el maestro desconozca cómo implementar estrategias de comunicación en el aula. Pero, ¿Por qué se presenta tal incongruencia? ¿Será porque los maestros no fueron “formados” para afrontar los distintos discursos producidos en el quehacer humano? Si ambas interrogantes resultaren afirmativas, es necesario elaborar ciertas estrategias de comunicación para la producción de textos que permitan subsanar –relativamente- la situación problematizada. Dicho esto, los objetivos son:

General

Diseñar un corpus de estrategias de comunicación en la producción de textos para alumnos de la Segunda Etapa de Educación Básica.

Específicos

1. Determinar la producción de textos para situaciones comunicativas en el aula que dé lugar a un corpus de estrategias de comunicación.
2. Elaborar un corpus de estrategias de comunicación en la producción de textos para alumnos de la Segunda Etapa de Educación Básica.

Justificación

Realizar este trabajo, sobre la base de diseñar un corpus de estrategias en la producción de textos para el desarrollo de la tarea escolar en alumnos de la Segunda Etapa de Educación Básica, se justifica por las siguientes razones, a saber:

1. *Desde el punto de vista metodológico.* En este sentido, definir y caracterizar qué sucede en el aula cuando se desea dar cuenta de la tarea escolar, es partir de supuestos de participación y acción. Sin embargo, lejos de diseñar soluciones generalizables de la producción del texto en el aula, se desea diseñar, desde la perspectiva del ámbito escolar, algunas actividades en el acto de la producción comunicativa.
2. *Desde el punto de vista ontológico.* Dar cuenta de la actividad escolar es comprender *la vida en las aulas de clase*. Pues el aula ya no es un escenario físico, sino también un escenario comunicativo donde se habla y se escucha, lee y escribe. De allí que, diseñar ciertas estrategias de comunicación para la producción de textos es dar cuenta de los roles intercambiables entre los intérpretes de manera que ambos (docente y alumnos) sean actores de su propio conocimiento.
3. *Desde el punto de vista epistemológico.* Se aspira describir la “Teoría de Conocimiento” de la producción (producir textos orales y escritos) cuando se desarrolla la tarea escolar en el aula. En este sentido, pudiera propiciarse el concepto de que la tarea escolar no es sólo para dar cumplimiento a una evaluación exigida por el docente. Por el contrario, es imperiosa la necesidad de dar cuenta al “mundo escolar” (esto es, docentes y estudiantes) que la gente se comunica (oral y escrito) con la idea de encontrar funciones en el quehacer cotidiano.

La competencia comunicativa y el área de producción idiomática

En este apartado se leerá, muy sobriamente, algunas referencias en torno a lo que se ha venido entendiendo por competencia comunicativa. En particular, merece la pena destacar algunas investigaciones y teorías sobre el tema.

Al respecto, Lomas (2001), consecuente sobre lo que significa la enseñanza en el aula, expone que los docentes deben implementar una serie de objetivos comunicativos que permiten “activar” la labor escolar:

Concebir la educación como un aprendizaje de la comunicación exige entender el aula como un escenario comunicativo (como una *comunidad de habla, de lectura, de escritura*) donde alumnos y alumnas cooperan en la construcción del sentido y donde se crean y se recrean textos de la más diversa índole e intención. Concebir la educación como un aprendizaje de la comunicación supone contribuir desde las aulas el dominio de las destrezas comunicativas más habituales en la vida de las personas (hablar y escribir; leer, entender y escribir) y favorecer, en la medida de lo posible, la adquisición y desarrollo de conocimientos... (p.12).

A pesar de que el Ministerio de Educación (1997) a través del Currículo Básico Nacional Educación Básica de la Segunda Etapa explicita la importancia de la comunicación oral y escrita, se hace ineludible adecuar los contenidos escolares a la competencia comunicativa que dé lugar al aprendizaje de la lengua materna. Esto es, el aprendizaje será posible cuando el alumno pueda poner en juego los procedimientos que le motiva intercambiar actos comunicativos entre sus iguales. (Fumero, 1997)

Se podría decir que la finalidad de permanecer en un aula se debe al hecho de enseñar y aprender sobre nuevos conocimientos. Sin embargo, existen otras finalidades concretas, “como las de cada actividad, o a veces, las de engañar, disimular, pasar el rato...” (Tusón, 2001, p. 59). Sin dejar de lado las experiencias cotidianas del educando para aprender, algunos investigadores reconocen el descuido de la competencia comunicativa oral. Para ello, es importante destacar qué factor motivador produce que alguien haga algo:

...creo que es posible, con los instrumentos que tenemos a nuestra disposición, abordar el tratamiento riguroso de la lengua oral en la escuela y, tal vez, contribuir al desarrollo de una teoría sobre la interlocución. No se trata de elaborar una nueva taxonomía, que sustituya a la tradicional, sino de ofrecer elementos de reflexión, ejes de análisis heurísticos. (Nussbaum y Tusón, 2001, p. 70)

En este orden de ideas, cabe disertar sobre qué tanto es posible considerar a la comunicación oral y escrita en el desarrollo de las tareas escolares. La reflexión debe comenzar por abordar el análisis de lo que ocurre en un aula de clase. En otras palabras, se debe pensar que el aula es un lugar donde se producen discursos. Pues, una gran parte de las actividades de enseñanza-aprendizaje (tareas escolares) se produce a través de intercambios verbales entre el docente y el sujeto aprendiz.

De ahí que la competencia comunicativa observada tanto en el proceso de aprendizaje de la escritura como de lectura responden a la idea que el objeto de estudio para ambas – es decir, aprender lengua – sólo tendrán razón de ser si se emplean en situaciones discursivas propias del contexto social del sujeto aprendiz. Páez Urdaneta (1991) propone:

En lugar de una enseñanza de la lengua, debemos cumplir la enseñanza del español mediante una enseñanza del habla [...] consideramos una pedagogía basada en la perspectiva del habla, en la que se busca propiciar el desarrollo del individuo hablante como usuario efectivo de la lengua. (p.54)

Desde esa perspectiva, los participantes en un aula pueden iniciar la interacción con metas diferentes a las propuestas y, no obstante, llegar a un acuerdo a través del proceso de negociación. O por el contrario, en la interacción puede producirse una tirantez o incluso una agravio entre los diferentes objetivos de comunicación de quienes participan, de manera que el producto final no corresponda a ninguna de las metas iniciales de quienes laboran en el aula:

Sin embargo, parece también claro que las situaciones que se dan en la vida social de los adultos no son las mismas que se dan en la escuela. Por lo tanto, ¿habrá que simular situaciones? Por otro lado, y esto es lo más importante a nuestro modo de ver, la escuela constituye un contexto específico y al mismo tiempo complejo. (Camps, 2001, p. 136).

Los factores de motivación que inciden en el desarrollo de tareas escolares en el aula y en las interacciones entre los participantes de grupo, incluido el docente, son múltiples, diversos y complejos. Por ejemplo, en una visión unidireccional de la enseñanza, (el) la docente enseña o facilita unos contenidos a unos alumnos que los aprenderán o no. En una visión socio-constructivista de la enseñanza los participantes deben acercarse a la comprensión de los mecanismos que motivan en el modo en que cada individuo en relación con los demás construye o produce su “texto”. El Área de la Producción Idiomática, término tomado de Páez Urdaneta (1991), la producción textual:

...significa el desarrollo de habilidades en la creación, presentación y adaptación de mensajes orales y escritos. Esta es una etapa más avanzada que la etapa del aprendizaje de la oralización y escrituración, puesto que ambas implican una actitud más pasiva por parte del individuo. Es evidente que para poder transmitir por escrito un mensaje hay que saber escriturizar; del mismo modo que para poder comprender un texto hay que saber oralizarlo (pp. 37-38).

En fin, el aprendizaje en el aula no es un aprendizaje individual. Es un aprendizaje social que se evidencia por la manera de comunicarse a través de la producción de textos (orales y escritos). Y cuando los individuos y los grupos se implican en procesos “vivos” de comunicación, los resultados y orientaciones son imprescindibles. Los alumnos deben participar en el aula aportando sus conocimientos y concepciones como sus intereses, propósitos, preocupaciones y deseos.

Es crear en el aula un espacio de conocimiento compartido donde la competencia comunicativa tenga un espacio en el aprendizaje. Esto supone un esfuerzo por crear, mediante una negociación abierta y permanente, un contexto cuyo factor motivador sea la comunicación oral-escrita que permita el enriquecimiento “teórico del mundo” con las aportaciones de los diferentes participantes.

El diseño: un esbozo de estrategias

Si bien es cierto que la *observación participante* pudiera considerarse como “método” (palabras de Tusón, 2001), en realidad para los metodólogos (Martínez, 2001; Taylor y Bogdan, 1998, entre otros), la observación participante es una técnica para recoger datos en el sitio de los acontecimientos. A través de esta técnica se puede descubrir un mundo de valores y de formas de relación. En todo caso, los (las) docentes son participantes del hecho educativo conjuntamente con los alumnos. De allí que el aula de clase, específicamente, de la Segunda Etapa de Educación Básica constituye un escenario propicio para poner en práctica una serie de estrategias de comunicación. No obstante, como se describió en los objetivos, bajo la modalidad de investigación documental, se determina y se elabora teóricamente la comunicación oral-escrita del aula donde el desarrollo de las tareas escolares resulta de diversas actividades asignadas según el área de conocimiento con los alumnos de la Segunda Etapa de Educación Básica. En este apartado, luego de interpretar las teorías en torno a la competencia comunicativa de Canale y Swain (1988) y Hymes (1995), asimismo el área de Producción Idiomática según Páez Urdaneta (1991) sobre la competencia comunicativa (comunicación oral-escrita), se procede a formular ciertas estrategias de comunicación para producir textos.

La competencia comunicativa en la producción de textos

Para los efectos de la investigación documental realizada es necesario ofrecer ciertas recomendaciones al docente a la hora de emplear las estrategias de comunicación para la producción de textos, a saber:

1. Se debe *inducir a la* conversación sobre lo comentado en un área específica. La idea debe surgir con la finalidad de ofrecer un plano “abierto” en la competencia comunicativa que despliegan los actores en el aula de clase.
2. Las estrategias propuestas son elaboradas para cualquier área de conocimiento que se aborde en el aula
3. Es necesario que el docente tome en cuenta los objetivos previstos para cada área de conocimiento.
4. Se debe partir de las experiencias previas del educando. De esta manera la conversación será más espontánea y permitirá involucrarse paulatinamente en el conocimiento del área en estudio.
5. Finalmente, es necesario que el docente use el pizarrón para ir anotando apreciaciones en torno a un tema del área de conocimiento

He aquí las estrategias de comunicación diseñadas.

1. *Hablar para producir un texto narrativo*

- ✓ *Contenido:* producción textual de un relato corto.
- ✓ *Propósito:* con esta actividad se espera que los sujetos aprendices puedan expresar sus ideas, primero de manera oral, y luego, en forma escrita. La intención: comprometer al aprendiz sobre qué y cómo expone sus ideas en forma coherente mediante la narración de situaciones cotidianas y científicas.
- ✓ *Procedimiento:* el docente inicia una conversación sobre un hecho en particular. Los temas más adecuados pueden oscilar desde qué observaron en un programa televisivo, en el cine o en alguna lectura propuesta. El tema debe ser planteado por los aprendices. Luego, se escribe en la pizarra las ideas en torno al tema. A partir de tales ideas, se sugieren personajes para relatar por escrito el hecho.

2. *Argumentación o cómo opinar*

- ✓ *Contenido:* producción textual de un argumento a favor y en contra de un problema.
- ✓ *Propósito:* el propósito de esta estrategia supone el uso de la conjetura, como acción deliberativa. También supone que el sujeto aprendiz juzgue, sobre la base de argumentos contundentes, cómo resolver un problema cotidiano y/o científico. Es decir, se parte de la experiencia del sujeto para comprender el conocimiento de un área de estudio.

- ✓ *Procedimiento:* el docente puede crear –hipotéticamente– un hecho que haya afectado a una persona en particular. En este sentido, se puede proceder de la siguiente manera: (a) hay un problema en la comunidad (por ejemplo, no hay agua, no hay luz ni menos teléfono en la escuela); (b) se pregunta: ¿qué hacer? ¿cómo? Y ¿por qué?. Esta última interrogante debe discurrir entre lo que se considera en beneficio o en perjuicio de la comunidad; (c) se escribe un oficio solicitando – a favor o no de los afectados– las razones por las cuales se merecen tal o cual servicio. A partir de allí, se aborda los problemas históricos, sociales y pedagógicos de las distintas áreas de conocimiento.

3. Se reseñan los hechos

- ✓ *Contenido:* producción textual de una reseña sobre alguna lectura en particular.
- ✓ *Propósito:* la idea surge con el propósito de que el educando sea capaz de ordenar sus ideas luego de haber leído algún tema del área de conocimiento. La reseña es un tipo de texto que exige una descripción breve de un asunto y, luego, se ofrece una explicación -a modo de reflexión- qué sucede. La intención es explicar qué tanto es importante o no lo que se reseña.
- ✓ *Procedimiento:* el docente debe iniciar la conversación sobre un hecho que ha acaecido en la comunidad. La consigna es ¿quién me dice, brevemente, lo qué pasó?. El ejemplo puede ofrecerse de acuerdo a lo que comúnmente vive el sujeto aprendiz en su contexto comunitario. Luego, se pide escribir, de manera breve lo sucedido para que, finalmente, reflexione sobre la importancia (bien en beneficio o en perjuicio) del hecho acaecido.

Reflexiones finales

La situación que se ha descrito a través de actividades de comunicación propuestas es producto de lo que comúnmente se conoce por comunicación oral-escrita y como ésta se correlaciona con la competencia comunicativa en el desarrollo de la tarea escolar. De allí que, según Camps (2001), la comunicación dependerá de la interacción entre los miembros. Por supuesto, ha de depender igualmente de cómo se planifica la actividad que se desea ejecutar. En otras palabras, qué tarea desea el docente que el aprendiz haga o cómo, entre todos, pueden planificar la tarea escolar de acuerdo al objetivo previsto.

La situación es conocer qué, para qué y cómo la comunicación oral-escrita puede conformarse como un fin para hacer o no la tarea en el aula. De allí que se puede afirmar:

1. La comunicación tanto oral como escrita puede constituirse en un factor perturbable si ésta no permite motivar al aprendiz para que haga algo sin imposición. Una advertencia: El hecho reiterativo, durante horas de lectura, explicación y preguntas puede ser motivo para dar razones en torno a las cuales la tarea escolar ya no causa mayor interés.
2. Entre la comunicación oral y escrita debe ofrecerse la cooperación entre los miembros o participantes del hecho comunicativo. En este sentido, se imponen normas, se restringen deseos o se negocia un premio. En el caso particular que compete, los sujetos aprendices han de “negociar” su condición de participar para lograr un cometido.
3. Se pueden simular situaciones comunicativas para poder complacer a la maestra. Por ejemplo, el hecho mismo de insistir para participar puede ser una situación simulada del sujeto aprendiz para que no se le tome en cuenta o, quizás, para que el docente preste su atención en otro no-participante de la tarea escolar: “Concebir la educación como un aprendizaje de la comunicación exige entender el aula como un escenario comunicativo (como una *comunidad de habla, de lectura, de escritura*) donde alumnos y alumnas cooperan en la construcción del sentido y donde se crean y se recrean textos de la más diversa índole e intención.” (Lomas, 2001, p. 12).
4. Motivar a alguien para que haga algo es saberse comunicar adecuadamente al contexto de aprendizaje, pero también al contexto físico de quien posee ciertas necesidades que suplir. En otras palabras, a manera de interrogante, ¿cómo prestar atención a una tarea escolar si se me comunica una idea que poco comprendo cuando se está aburrido? ¿Es posible que el cansancio de la tarea “repetitiva” venza el interés por el tema de un área del conocimiento? Lejos de hacer una crítica entre lo bueno o lo malo de las razones para “aburrirse” ante el hecho comunicativo, escuchar, leer, hablar (indistintamente de su organización interactiva), motivar a alguien para ejecutar algo significa ocuparse de las múltiples intenciones de los actos de habla de quien enseña y de quien aprende. Pues “...el aula ya no es sólo el escenario físico del aprendizaje escolar, sino también ese escenario comunicativo donde se habla y se escucha (y donde algunos se distraen), donde se lee y se escribe, donde unos se divierten y otros se aburren...” (Lomas, 2001).
5. Por último, el desarrollo de la tarea escolar, resulta de la necesidad de establecer normas “ajustadas” al contexto social. De allí que surge la siguiente interrogante ¿qué sucede cuando alguien hace algo distinto a lo que se vive en la realidad del sujeto aprendiz? Las actividades de escu-

char, leer, hablar, escribir – bien como una tarea escolar comúnmente ejecutada en el aula- serán interesantes (o no) si en la comunicación oral se manejan temas de interés. Porque, ¿cómo interesarse sobre una lectura que habla de “La Brújula” o de la “Venezuela Agropecuaria, Petrolera o Tecnológica” si la atención no se aborda desde situaciones que vive el sujeto aprendiz?

De hecho, se confirma que a través de la conversación oral-escrita se sirve el individuo, no sólo para adquirir nuevos conocimientos, sino como fuente de disfrute. También es un instrumento que permite compartir experiencia – cuando se intercambian opiniones, por supuesto – y otras visiones de mundo. Pero, sólo tomará sentido cuando ésta descansa en actividades intencionadas que se llevan a cabo sobre determinadas informaciones de un tema con el fin de adquirir, retener y usar la Competencia Comunicativa del hablante durante el proceso de aprendizaje.

Para Serrano (1999), desde la perspectiva del enfoque Constructivista, “adquirir, almacenar y/o utilizar la información alude a la posibilidad de construir significados” (p.26) a través de estrategias de enseñanza que den lugar al uso de textos escritos. Sin embargo, la autora advierte que tales estrategias no deben tomarse a modo de una “receta”, sino que el docente debe tomar decisiones en función de los objetivos que se persiguen y de las características del contexto en que se halla el aprendiz:

Quando se trata de aprender, el texto escrito presenta la ventaja frente a otro tipo de informaciones – por ejemplo, orales- de su permanencia y de que el lector puede volver sobre él, manipulándolo y organizándolo según lo convenga; sin embargo, como contrapartida, *se encuentra desprovisto del contexto que envuelve lo oral y que facilita su comprensión* [subrayado añadido] (p.26)

En fin, he aquí la función que ha de ejercer el docente: intervenir, didáctica y escolarmente hablando, en las diferentes estructuras textuales que influyen en la producción de los textos. Hay que acotar que en los contextos educativos formales presentes en la Segunda Etapa de Educación Básica en Venezuela, el maestro tiende a usar textos de tipo narrativo (cuyas secuencias permiten ubicar el espacio y el tiempo de lo narrado en forma lineal) para “enseñar a leer”, pero no para escribir. Ha de hacerse constar que muy pocos docentes utilizan otros tipos de discursos (argumentar o exponer, por ejemplo) que permitan al educando interactuar con otras formas de organizar los textos. Sin embargo, las tres estrategias que se proponen sólo forman parte de un conjunto de actividades que pueden permitir abordar tales penurias en torno a cómo afrontar las tareas escolares mediante el uso de la competencia comunicativa que dé lugar a textos argumentativos y expositivos.

Referencias

- Arcas, Y. (1994). El camino hacia el aprendizaje. En C. Villegas (comp.). *Estudios de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Materna*. Caracas: ASOVELE.
- Canale, M y Swain (1988). Some Theories of Communicative Competence. En Rutherford, W. Y Sharwood, M. (eds., 1988). *Grammar and Second Language Teaching. A Book of Readings*. New York- NHP.
- Camps, A. (2001). La enseñanza y aprendizaje de la composición escrita. En Lomas, C. (comp.) *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Buenos Aires: Paidós. Pp. 123-144.
- Echeverría, R. (1998). *Ontología del lenguaje*. Chile: Dolmen Ediciones.
- Fumero, F. (1997). Las funciones del lenguaje y la teoría pragmática: ¿una orientación para el aprendizaje de la construcción del texto? *Clave 6*, 51-62.
- Hymes, D. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera, M. et al (1995): 27- 46, traducción al español de *On Communicative Competence* en J. B. Pride y J. Holmes, 1972. *Sociolinguistic*, Harmondsworth – Penguin. En Lee, V (ed.) *Language Development*, pp. 269-293.
- Lomas, C. (2001). El aprendizaje de la comunicación en las aulas. En Lomas, C. (comp.). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Buenos Aires: Paidós. Pp. 9-28.
- Ministerio de Educación (1997). *Currículo Básico Nacional. Programa de estudio de educación Básica segunda Etapa*. Caracas: Autor.
- Martín Molero, F. (1999). *La Didáctica ante el tercer milenio*. Madrid: Edit. Síntesis
- Martínez, M. (2001). *La nueva ciencia*. México: Editorial Trillas
- Nussbaum, L y Tusón, A. (2001). El aula como espacio cultural y discursivo. En Lomas, C. (comp.). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Buenos Aires: Paidós. Pp. 195-208.
- Páez Urdaneta, I. (1985). *La Enseñanza de la Lengua Materna: Hacia un Programa Comunicacional Integral*. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.
- Serrano, S. (1999). El reto de la formación docente ante la nueva reforma curricular venezolana. En S. Serrón (comp.). *I-II Encuentros de docentes con la lengua materna. Memorias*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos, 33-48
- Serrón, S. (1999). La formación del docente en lengua materna en el marco de la transformación educativa. En S. Serrón (comp.). *I-II Encuentros de docentes con la lengua materna. Memorias*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos, 49-66.
- Taylor y Bogdan (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Argentina: Paidós.
- Tusón, A. (2001). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. En Lomas, C. (comp.). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Buenos Aires: Paidós. Pp. 49-66

RECOMENDAMOS

DESARROLLO DE HABILIDADES PARA COMPRENDER LA LECTURA Nº 3 DE LA COLECCIÓN *RETOS Y LOGROS*

Autora: _____
CARMEN ALIDA FLORES

PUEDA ADQUIRIRLO EN:

- Monte Ávila Editores* ❖
- FUNDADOINEX* (Instituto Pedagógico de
Miranda José Manuel Siso Martínez,
Edif. Mirage, P.B., Av. Ppal. La Urbina.) ❖
- Librería APROUPEL* (Sede APROUPEL.
Instituto Pedagógico de Caracas) ❖
- Librería LUDENS* (Plaza Venezuela) ❖
- Drakontos* (Torre Morelos) ❖
- Kadmos* (Plaza Venezuela) ❖
- Subdirección de Investigación y Postgrado* ❖
(Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel
Siso Martínez, Edif. Mirage, piso 1,
Av. Ppal. La Urbina)

Entre otros...

El Otoño del Patriarca: En la novela del macho triunfa lo femenino *

Marlene Arteaga Quintero

Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez,
UPEL

RESUMEN

Los objetivos principales de este trabajo son analizar la constelación arquetipal femenina en la novela *El Otoño del Patriarca* de Gabriel García Márquez y establecer el funcionamiento de los personajes femeninos a través de toda la obra. Se ofrece, en primer término, una visión general de las obras del autor y sus personajes femeninos así como una relación de las características de la constelación arquetipal femenina (arquetipos y estereotipos); luego se estudia el propio personaje masculino de *El Otoño del Patriarca* gobernado siempre por mujeres y se desglosan cada uno de los personajes y su acción sobre la obra, posteriormente, se examina la naturaleza de los personajes femeninos como signos de una totalidad y se observa que en una novela en la que se presume, desde siempre, que el poder descansa en un personaje constante y sospechosamente llamado "El Macho", realmente triunfa lo femenino. Finalmente, se demuestra que los personajes femeninos funcionan como una progresión metonímica del poder a través de la madre, la esposa, la amante, la diosa, la vaca, entre otras, que de manera avasallante triunfan sobre el Patriarca.

Palabras clave: *Personajes femeninos, arquetipos, García Márquez, análisis literario.*

ABSTRACT

The main objectives of this work are to analyse of the range of female archtypes present in the novel "the Fall of the Patriarch" by Gabriel García Márquez and to set forth the functioning of the females characters throughout the novel. At first it offers a general overview of the works of the author and its female characters as well as a listing of the characteristics of the range of female archtypes (archtypes and stereotypes), then it analyses the male character of the novel (The fall of the Patriarch) who is always controlled by women and then each of the characters and their influence on the novel is examined. Later it studies the nature of the female characters of the novel as parts of a whole and it points out that in this novel where power supposedly lies on a constant and suspicious character called "El Macho", it is really exercised by the feminine side. Finally it shows that, through the power exercised by the mother, the wife, the lover, the goddess, and the cow, among others, the female characters function as a metonymic progression of power, which avasallante triumphs over the the Patriarch.

Key words: female characters, archtypes, García Márquez, literary analysis

* Recibido enero 2003.

Un mundo femenino en la obra de García Márquez

Si se pudiera concebir un panorama general de la obra de García Márquez para sus personajes, dentro de las inagotables posibilidades de estudio, destacarían, sin duda, los personajes femeninos y su influencia en la construcción de la obra.

Los personajes femeninos de García Márquez impulsan la historia, condicionan la anécdota y cierran las acciones. A través de ellos se manifiesta un amplísimo contexto social y cultural que connota lo femenino desde la perspectiva arquetipal y que sólo puede entenderse –bajo la particular óptica de esta revisión- al desmontar al personaje, unas veces distanciado y otras cercano al referente dentro de la construcción de un mundo sustituto de lo femenino. Es una visión arbitraria de una realidad deformada que se convierte en referente de sí misma y salta todas las barreras del equilibrio referencial, en cuanto al concepto sobre el objeto. Sin embargo, podría pensarse en la disposición de un corpus determinado, para su estudio, en el que se evidencia el conocimiento de lo arquetipal femenino.

Para abordar el tratamiento de estos personajes y su constelación totalizadora, es necesario revisar la visión de los arquetipos, las posibles interpretaciones que devienen en estereotipos, las concepciones de género que organizan culturalmente la noción de lo femenino y su elaboración como categorías sígnicas.

Los arquetipos, desde la conceptualización fundamental realizada por Jung (1974), se conciben como ideas platónicas preexistentes que representan una fenomenalidad o imagen primordial universal. A partir de allí, se organiza un conjunto de reconstrucciones que responde a algunas manifestaciones propias de la realidad de occidente. Éstas tienen, a su vez, como referencia una serie de expresiones que pertenecen a una realidad de segundo orden y que proporcionan el material para la interpretación literaria. En particular, los arquetipos femeninos se presentan en un grupo multiforme con un núcleo de tres arquetipos fundamentales de la Madre, la Doncella y la Bruja (Jung, 1974). Este centro trinitario, a través de la historia, ha conectado a la mujer (en gran parte del mundo) con su condición de Eva paridora, Eva virgen y Eva tentadora. De allí, se desprenden las ramificaciones arquetipales que describen a las mujeres de la historia bíblica: la Betsabet de David; las amonitas, moabitas, hititas, que perdieron a Salomón; la Dalila de Sansón, la María virgen de José, entre otras. Igualmente, entre los griegos y romanos se observa a Helena como causa de la guerra; a Medea como motivo de la destrucción de Jasón; a Friné y a Aspasia como perdición de los hombres ilustres. También, en América Latina, particularmente en Colombia y en Venezuela, destacan La Madre de agua,

La Madre-monte, La Candileja, La Patasola (agua, tierra, fuego y aire, respectivamente) además de la Llorona, La Muelona y las Hadas, vinculadas con la hechicería y la oscuridad (Duque, 1997; Franco, 1996). Todas, como generadoras del mal, aún siendo las procreadoras y dueñas del encanto sobrecogedor de la belleza. El imaginario del mal de toda la especie reside en el cuerpo femenino.

El origen de esta postura y su complejidad proceden de otro arquetipo muy antiguo de imágenes triformes proveniente del Asia Menor, heredado y reelaborado por los primeros pobladores de Samos y Delfos (Kerényi, 1999). El grupo de arquetipos está compuesto por uno que pertenece a la diosa madre, llamada Deméter, criadora y cuidadora por excelencia; el segundo, pertenece a la diosa hija, la doncella, el retoño, llamada Kore; y por último está Hécate, la diosa bruja, la hechicera. La trilogía se concentra en estos tres arquetipos Deméter–Kore–Hécate que poseen numerosos mitemas significativos que giran alrededor de ese centro tripartito: Diana, la cazadora; Venus, la hermosa; Atenea, guerrera y sabia; Hera, la esposa; Amaltea, la sacrificada. (Rísquez, 1985)

A partir de una serie de mitos primitivos relacionados con las diosas en cuestión, la creación, la abundancia y la magia se asocian con la mujer y se considera que la fusión madre – doncella – bruja es característica inmanente de la condición ontológica femenina. Por consiguiente, en muchas culturas occidentales, e incluso orientales en donde “la ginolatría no implicaba la ginecocracia” (Liscano, 1988:25) las mujeres eran considerados seres mágicos, extraños y poderosos.

Asimismo, cada arquetipo también ha sido concebido desde una perspectiva negativa, es decir, el intercambio histórico propició la escisión de los núcleos arquetipales y produjo una interpretación peyorativa y destructiva de la mujer (Sendón, 1993). De esta experiencia se desprende el fundamento del estereotipo que potencia la parte negativa del arquetipo: la madre es castradora, vieja, posesiva, manipuladora; la doncella es inútil, torpe, simple, aunque bella; la bruja es malvada, simuladora, pérfida.

Más allá de la noción de arquetipo, como modelo de la totalidad y de estereotipo, como modelo de lo negativo, en esta posición, estrictamente concebida para la observación de los personajes femeninos, está la noción de género. Con los estudios de género (Navarro y Stimpson, 2000), se rompen las fronteras de lo rigurosamente sexual para incursionar en la concepción de lo cultural y artístico que “permite una visión interior de los sistemas sociales y culturales” que se modifican en la medida en que se desplazan los sistemas de género (Conway, Bourque y Scott, 1998: 177), por lo que se refuerza la

noción de construcción cultural que desde adentro de la obra surge como modelo de interpretación.

Así, al revisar las obras de García Márquez con dicho modelo se observa la presencia descollante de las mujeres ficcionales como artífices de las historias, en las que se ha depositado el manejo de las situaciones límite para conducir la trama, los predicados de base y la resolución del conflicto.

La imagen femenina diseñada por el autor es la de un ente eterno y generador: arquetipo mítico de la bondad, la madre, la bruja, la doncella¹; mujer sempiterna y poderosa que todo lo cubre con su encanto y autoridad natural; fuerza avasalladora de la naturaleza contenida en la figura de la Tierra-madre; condición espléndida, sabiduría esotérica, conocimiento sobrenatural; conexión con los atavismos infinitos, con lo oscuro, la pasión, el amor, el sacrificio de la maternidad, el alumbramiento. Es la totalidad mítica que contempla al logos desde lejos y con un poco de sorna porque se sabe dueña de un poder sobrenatural.

A partir de estas características los personajes femeninos -verdaderos portadores de significación de los universos ficticios (Bustillo, 1997)-, se adueñan de la historia y manejan el conflicto, metaforizan el discurso, resuelven las situaciones que condicionan la vida de todos los personajes.

De tal forma, Eréndira (*La increíble y triste historia de la Cándida Eréndira y de su abuela desalmada*); Fermina Daza (*El amor en los tiempos del cólera*), la Mamá Grande (*Los funerales de la Mamá Grande*), Ángela Vicario (*Crónica de una muerte anunciada*), Úrsula, Petra Cotes, Amaranta Úrsula (*Cien años de soledad*), Bendición Alvarado, Manuela Sánchez y Leticia Nazareno en *El otoño del Patriarca*, portan los más ricos matices psicológicos, actanciales, arquetipales y direccionales de cada uno de los discursos.

Eréndira está relacionada con los mitos eternos de Ariadna, Venus, Hécate y Kore, participa en una historia que deviene en muerte para la abuela tirana, y en desprecio y destrucción para el héroe salvador. La imagen típica recurrente bajo la cual funciona el personaje Eréndira es la figura de Electra y, consecuentemente, comporta el modelo de la heroína trágica que emerge de los arquetipos primarios; también es imagen arquetipal de los cuentos populares (Ratzpunzell, Blanca Nieves, Cenicienta) y, definitivamente, Proserpina en el infierno. (Arteaga, 1998)

1. Es la recurrencia mítica del apeiron femenino de las tres diosas primordiales en la mitología griega: Deméter, la mujer-madre, Kore, la doncella-hija, Hécate, la hechicera.

En *Cien años de soledad* las “mujeres” son seres mágicos, heroínas cuya herencia mítica las condena a la grandeza, al trabajo y a las empresas descomunales. Son ellas las cuidadoras, la bienhechoras, las hermosas, madres eternas y cornucopias; “forman una apretada síntesis de la constelación arquetipal con su consecuente apreciación de complejidad mítica, eterna y sagrada” (Arteaga, 1994).

El amor en los tiempos del cólera es un canto a la grandeza del amor de Florentino Ariza por Fermina Daza. La obra describe a una mujer reducida a la cómoda esclavitud doméstica, pilar de la edificación familiar, la sociedad y el destino de América Latina. Por ella se cambia el tráfico fluvial, las casas, el saneamiento de la ciudad, se realizan las competencias florales. Por ella, además, transita por la obra un repertorio de mujeres de toda índole que condensa los arquetipos y roles femeninos. Por ella, la obra toma el rumbo de una historia de amor eterno y el discurso se adorna con temas y lexías propias del bolero latinoamericano.

En *Crónica de una muerte anunciada* Ángela Vicario determina el rumbo de la historia, trunca las vidas de Bayardo San Román, Santiago Nasar y de sus hermanos, los gemelos Vicario, aun cuando estaba escrito que las mujeres de esta estirpe tendrían una familia propia feliz pues “han sido educadas para sufrir”.

Pero es que no solamente el motivo compositivo de cada una de las obras está influido por lo femenino, con sus personajes, concebidos exactamente como funciones dentro de la estructura narrativa (Jitrik, 1975) y como elementos del discurso, sino que se refleja la presencia del gineceo como elemento aglutinador de la experiencia narrativa. Cada texto se entretiene de lo femenino, en cada obra se respira una atmósfera cargada de un influjo femenino que la convierte en un vientre de mujer, en un cuerpo de mujer, en una psique femenina, que no la exime de ser la ficción de lo maléfico, embrujador y destructor. Tal como se observa en Campbell (1984) el universo es maternal, el destino es una matriz y la redención es un vientre.

Un Patriarca gobernado por mujeres

En *El otoño del Patriarca* el ente femenino se eleva como perdición y artimaña, pero en su discurso es, además, acción y decisión. La mujer convence y atrapa el poder desde sus diferentes posiciones: primero la madre, diosa del amor irremediable, arpía castradora y víctima – manipuladora. Es ella quien tiene los conocimientos, quien prevé el futuro, quien usa el mando a su conveniencia; aunque pareciera aplastada bajo la bota del gran dictador: “Cómo

harán las mujeres, madre mía, Bendición Alvarado, para hacer las cosas como si estuvieran inventándolas”. En segundo lugar su novia, que lo tienta y lo mantiene a distancia sin dejarse tocar. Luego, su esposa, hembra embrujadora y maléfica; más tarde la colegiala amante-niña, posteriormente el hombre ambiguo, objeto de su deseo; por último, las propias vacas de su establo. Todo lo femenino triunfa sobre el gran macho a quien el mundo teme.

Indiscutiblemente, esta interpretación obedece a un constructo cultural que busca la interpretación del mundo como tantas otras teorías, y que si bien no pretende reducir los enunciados a elaboraciones míticas o lecciones de representaciones femeninas, sí encuentra que la propia obra ofrece un producto signifiante que destaca la presencia de los entes femeninos en sus distintas fases. Son ellos, quienes dentro de su propia atmósfera, asumen el dominio y someten a su voluntad al dictador, sospechosamente proclamado “macho” demasiadas veces.

El Otoño... está caracterizada por esos excesos en su totalidad. El Patriarca es la fuerza, la hipérbole, la autoridad, y como en todo discurso del poder se instituyen “todas las coacciones (...) mediante el escamoteo y el disfrazamiento de la ‘verdad’, la artificialización y la represión” (Gaspar, 1996). Y todo esto está enmarcado dentro de espacios sugerentes ordenados a partir de los actos femeninos, desde un discurso esencialmente femenino, de naturaleza cambiante y elusiva, mediatizado por un juego de miradas, un tono de rumor y un ritmo de chisme. La arquitectura tanto de la historia como del discurso es compleja y enrevesada, donde el referente inmediato de las descripciones no es la realidad real, ni siquiera la idea que se tiene sobre ésta. Es una realidad que deja de serlo para ser solamente un discurso sobre esa supuesta realidad cuando se le nombra o se le codifica.

El principio de construcción de esta verdad individualizada y ajena es la mediatización que se refleja en lo desmesurado, en un juego de ambigüedades, en una pérdida del centro y en un ocultamiento de las mujeres entre máscaras y metamorfosis que terminan adueñándose de la autoridad, rodeando al dictador y manipulando su vida. Contribuye con esta disolución la deformidad de la hipérbole y el desperdicio, evidenciados en un patente horror al vacío: el espacio de lo que se ha perdido se llena con palabras y de este modo, la anécdota termina pulverizándose y formando otra realidad ficticia sobre el mundo ficcional de la novela.

Desde el comienzo la propia imagen del dictador es la de un autócrata a quien se anuncia como el macho, como el único e invulnerable. Lo que marca, sin embargo, toda su esencia es una absoluta ambigüedad, una naturaleza equívoca, doble, con un guante femenino y una masculinidad frustrada a quien

se compara, invariablemente, con una doncella. El dictador quien, teóricamente, es dueño de los predicados de base de la obra (fuerza, vigor, masculinidad, poder) y del soporte del universo semántico de las acciones, está imbuido de una naturaleza femenil: “los labios pálidos, la mano de novia sensitiva con un guante de raso que iba echando puñados de sal a los enfermos”, “descargó todo su poder con su mano de doncella” y hasta el momento de su muerte: “encontramos en el santuario desierto los escombros de la grandeza, el cuerpo picoteado, las manos lisas de doncella con el anillo del poder” (p. 9). Esas manos, femeninas, pequeñas y suaves con guantes de raso blanco que se muestran en las decisiones o se imponen en el momento indicado, paradójicamente, son el símbolo de su autoridad y tiranía: “la mano de doncella púdica que ni siquiera se estremeció en el pomo del sable el medio día de horror que le vinieron con la novedad... de que el comandante Narciso López enfermó de Grifa Verde” (p. 53). Son signos de las decisiones irrevocables: “de modo que de aquí no me sacan sino muerto, decidió, golpeando la mesa con su ruda mano de doncella como sólo lo hacía en las decisiones finales” (p. 109) Sus manos son los verdaderos instrumentos del poder y no, casualmente, tienen esa apariencia y se describen con el guante de raso, sinécdoque de su identidad femenina: “volvió a coger las riendas de la realidad con sus firmes guantes de raso como en los tiempos de la gloria grande” (p. 146)

Su poder absoluto se escurre de esas manos bajo una realidad permanentemente reconvenida mediante el recurso de la exageración. Lo que realmente hace que se acepte como una realidad aunque hipertrofiada, según Chiampi (1983, p. 116) “es porque su seriedad (y autoridad) para dislocar un sistema estable de referencias radican en un pacto de asentimiento entre el narrador y el narratario”. Efectivamente, los habitantes de América latina conocen la desproporción del poder de sus gobernantes y aunque lo narrado no se acepte como una representación de la realidad real, la sustancia ideológica del discurso complace a sus decodificadores. El poder es, pues, ese ejemplo de desproporción depositada, aparentemente, en las manos del dictador: “las manos lisas de doncella con el anillo del poder”.

Las mujeres del Patriarca

Mientras el macho, sujeto del poder, triunfa en apariencia sobre el mundo y su entorno de crueldad, horror y tiranía, sobre él triunfa lo femenino. De tal forma que el centro de su autoridad desde el eje de su naturaleza ambigua, se desplaza hacia cada uno de estos personajes: “Las mujeres” manejan los hilos del poder a través del patriarca y lo eternizan. Lo femenino se muestra como diosa, madre, bruja, prostituta y aún en su forma más primitiva y abs-

tracta: en la simbología de la vaca. La casa presidencial está llena de vacas amadas, respetadas y atendidas personalmente por el patriarca, para las que exige un trato preferencial y las considera sagradas en una suerte de ritual primitivo e inconsciente: los últimos seres visitados antes de acostarse son sus vacas.

El mundo femenino se adueña de todos los planos narrativos, como signos de múltiples caras: Bendición Alvarado cuya naturaleza doble obedece a las cualidades de Madre–virgen y Madre–puta es la mayor influencia en la vida del dictador. Manuela Sánchez, su novia de compromiso es una bruja fría y doncella tierna, reina altiva, pero también mujer miserable dueña de la voluntad del dictador. Leticia Nazareno es la monja piadosa y esposa cruel que envuelve y somete al general; hace otro tanto la colegiala, niña sin futuro y amante ávida y, finalmente, José Ignacio Sáenz de la Barra, que si bien es un hombre, gallardo y varonil, el velado juego de intercambio de identidades sexuales atrapa al dictador y lo hace vulnerable en su presencia.

Bendición Alvarado implora al cielo una mujer que se ocupe de su hijo y lo ayude en el difícil camino de la vida, aun cuando su harén tiene una cantidad incontable de concubinas: “mi pobre hijo, lejos de su madre, señor, sin una esposa solícita que lo asistiera a medianoche si lo despertaba un dolor, y envainado con ese empleo de presidente de la república” (p. 48). Esa madre, además, según la leyenda popular, es una doncella eterna quien concibe a su hijo como una mujer mítica, como una virgen milagrosa, tal como lo anuncia la recurrencia del arquetipo de la virgen impoluta, invocada como Santa: “madre de mi alma Bendición Alvarado a quien los textos escolares atribuían el prodigio de haberlo concebido sin concurso de varón” (p. 46) y también: “madre mía Bendición Alvarado por qué me mandas este castigo” o “madre mía santa así me tratan estos, dime qué debo hacer”. La obedece y respeta y es a la única persona a quien permite que se inmiscuya en su vida privada y hasta le conciente que “le critique el olor a cebollas rancias que despedían sus axilas”.

Si bien es cierto, que la función primordial de los atributos de este personaje es potenciar y perpetuar la hipérbole del poder, igualmente logra establecer la conexión con la visión de la hembra mítica creadora del milagro de la vida, con la capacidad de multiplicarse, proliferar, brotar, de las culturas griega, judeocristiana, indígena.

López (1990) insiste en esta cualidad femenina, a la par de destacar su capacidad de poseer a Eros y a Thánatos, de ordenar el caos y crear la vida, por una parte y por la otra, es capaz de contener la inmundicia, la muerte y lo obscuro a lo que el hombre asiste hechizado y seducido por la depravación. La cara de Thánatos (Hécate) se refleja en la otra versión conocida sobre la

madre del dictador, como una mujer de pueblo, prostituida para comer, que nunca supo quién era el padre de su hijo: "...cómo fue que nunca pude establecer cuál de tantos fugitivos de vereda había sido tu padre" (p. 122)

Esta doble naturaleza (virgen y prostituta) acompaña al personaje más allá de su muerte, y aún deviene en una transformación dramática de otra dualidad: la fábula de la incorruptibilidad de su cuerpo y la narración de la violenta destrucción de sus carnes. Una versión afirma que su cadáver se conserva intacto y que logra hacer milagros, la otra confirma que es un engaño, especialmente para el dictador, y que su cuerpo se ha destruido aún antes de morir pues "la matriarca de la patria se estaba pudriendo en vida" (p. 123). Cuando al fin muere hay duelo durante cien días "y quienes despertaron por las campanas comprendieron sin ilusiones que él era otra vez el dueño de todo su poder" (p. 125) Él vuelve a asumir el mando en este juego de dualidades: la virgen está imbricada con la santa de cuerpo incorruptible y la prostituta se relaciona con el cuerpo putrefacto. Bendición Alvarado es madre-hija, virgen-prostituta, corruptible-incorruptible y el Patriarca, en una situación de espejeo discursivo, es hijo-padre, macho-afeminado, mortal - inmortal.

Manuela Sánchez, hace otro tanto con la voluntad del Patriarca y por ende de la nación. Es una hermosa mujer nacida en un barrio marginal de pobreza absoluta y vecinos famélicos que oscila entre la grandeza de su reinado y su origen de miseria. Cuando el general la conoce queda fascinado por su belleza que atribuye a los caprichos de Dios: "...imagínense, pues, allí había nacido y allí vivía Manuela Sánchez de mi mala suerte, una caléndula de muladar cuya belleza inverosímil era el asombro de la patria" (p. 60) Es estigmatizada por el Patriarca como "de mi mala suerte", "de mi horror", "hija de puta" por ser rechazado y humillado en la visita de cada tarde, en la que no se atreve a tocarla. Por esa época pierde la serenidad y se le escapan las riendas del gobierno hasta encerrarse a sufrir su mala suerte de novio aborrecido.

Manuela Sánchez, con sus silencios continuos, su mirada de rechazo, su asco evidente va dilatando su esencia y su poder y se torna en una suerte de hechicera ubicua. Parece estar en todas partes y en ninguna, -semejante a la madre del Patriarca- hasta el punto de penetrar el espacio sagrado del cuarto del viejo (lugar vedado a mujer alguna):

...despertó empapado de sudor, estremecido por la certidumbre de que alguien lo había mirado mientras dormía, alguien que había tenido la virtud de meterse sin quitar las aldabas... abrió los ojos para ver asustado y entonces vio, carajo, era Manuela Sánchez que andaba por el cuarto sin quitar los cerrojos porque entraba y salía según su voluntad atravesando las paredes. (p. 64)

Es indudable el poder sobrenatural atribuido a Manuela Sánchez, su naturaleza de mujer mítica rediviva a quien se contempla desde lejos; no sólo tiene la virtud de desplazar su espíritu sino que está a salvo de las garras del dictador enmudecido y aun cuando desea poseerla se limita a sentarse a su lado en su visita diaria de novio viejo. El personaje del dictador adquiere, entonces, un nuevo valor en su servidumbre.

Con este personaje reaparece el mito de Hécate primaria (la maga, Athor, Selene, proveniente del sortilegio lunar) pues Manuela Sánchez, como Hécate, desaparece de las acciones en la narración del eclipse de sol. Se desmaterializa en presencia del general, de tal forma que todo su poder fue inútil para encontrarla en el mundo entero; parecía “que se la había tragado la tierra”

Ahí lo tienes reina, le dijo, es tu eclipse, pero Manuela Sánchez no contestó... siguió buscando con las dos manos por toda la casa enorme, braceando con los ojos abiertos... más solo que nunca en la soledad eterna de este mundo sin ti, mi reina, perdida para siempre en el enigma del eclipse. (p. 78 – 79)

El personaje desaparece al completar una función cíclica mítica y femenina: aparece como Diana Terrenal, con una belleza fantástica dedicada a la doncellez; se revela como Diana Infernal que se oculta en las sombras; finalmente se presenta como Selene, Diana Lunar peregrina de la luz de la Luna a la que pertenece por entero y allí desaparece, burlándose de todos en medio de un eclipse.

La desaparición de Manuela Sánchez proporciona un giro fascinante a la obra ya que a partir de su disolución la anécdota cambia de rumbo y para conjurar su soledad aparece en la historia Leticia Nazareno, una novicia voluptuosa y montaraz que se convierte en su legítima esposa, madre de su legítimo heredero, complacida y obedecida por el anciano. Sólo a ella le concede el derecho de tomarla lentamente en una cama. A todas sus concubinas (recluidas en un galpón de quienes no recordaba ni el nombre) las tumbaba en el suelo con una acción rápida, en cualquier lugar de la casa enorme y en presencia de todos como si de novillas se tratara y “esas pobres bastardas sin corazón ni siquiera sienten el hierro ni patalean ni se retuercen... sino que ponen sus cuerpos de vacas muertas” (p. 26)

Leticia Nazareno toma ahora el poder y hace que regresen las comunidades religiosas desterradas desde hace mucho y ordena que les restituyan sus posesiones, y que se celebren las extintas fiestas religiosas. Asimismo, aprueba leyes de todas clases y emite órdenes que él no se atreve a contradecir:

(A Dios) lo habían traído por orden suya, Leticia por una orden suya como tantas otras que ella expedía en secreto sin consultarlo

con nadie y que él aprobaba en público para que no pareciera ante los ojos de nadie que había perdido los oráculos de su autoridad, pues tú eras la potencia oculta. (p. 163)

Este personaje femenino, nuevamente, conduce las riendas de la historia, modifica las acciones y controla al general; se maneja en los niveles del ser y del parecer: la esposa es monja sagrada y piadosa, y tirana despótica y criminal. Es mujer libidinosa y madre amantísima de un curioso niño, ambiguo como su padre, cuya característica fundamental es su apariencia de niña: “el minúsculo general de división de no más de tres años de quien era imposible creer por su gracia y su languidez que no fuera una niña disfrazada de general” (p. 166)

Leticia Nazareno pasa por encima de la autoridad de ministros y militares, reparte los negocios de la nación entre familiares y allegados y su actitud abusiva prepara a los enemigos para librarse de ella. De tal forma, que madre e hijo son eliminados a la usanza medieval para acabar con las brujas (primero se había intentado con el fuego pero lo había intuido y había escapado), son devorados por una jauría de perros entrenados para matar y comer carne humana: “la novedad terrible, mi general, de que a Leticia Nazareno y al niño los habían descuartizado y se los habían comido a pedazos los perros cimarrones del mercado público” (p. 182)

Después de que la esposa del general es reducida a comida de perros el control de las acciones pasa a manos del más fuerte, es decir, de quien controle con la astucia la voluntad del general. Paradójicamente, para cumplir ese rol aparece en escena Ignacio Sáenz de la Barra porque el general necesita “un hombre de verdad que lo ayude” a encontrar a los criminales, ya que ahora no tiene ni siquiera a su madre para que lo socorra. Así que cuando el general lo ve por primera vez queda sobrecogido por su presencia “y se dijo éste es” y se abandona a su autoridad:

y se quedaba mirándome a los ojos sin hablar y yo no sabía que hacer ante aquel rostro indestructible, aquellas manos ociosas apoyadas en el pomo del bastón... aquella fragancia de sales de baño del cuerpo inmune a la ternura y a la muerte del hombre más hermoso y con mayor dominio que vieron mis ojos (p. 192)

El dictador sucumbe, entonces ante la presencia de “Nacho” y le entrega el poder en sus manos y en secreto su corazón. Sáenz de la Barra se dedica a encarcelar, mutilar, asesinar, y corta cabezas con tal sencillez que el propio general se horrorizaba, pero cuando intenta enfrentársele sucumbe enajenado ante sus encantos:

...decía, que al fin y al cabo Bendición Alvarado no me parió para recibir órdenes sino para mandar, pero sus determinaciones nocturnas fracasaban en el instante en que Sáenz de la Barra entraba en la oficina y él sucumbía ante la hermosura seria del hombre más apetecible y más insoportable que habían visto mis ojos... (p. 195 – 196)

Como lo revela el monólogo, el general confiesa una sensibilidad femenina perturbada por la presencia de un hombre varonil, decidido, impetuoso y perfumado, a quien se abandona dolorosamente conciente de saber que no lo aprecia y que sólo lo utiliza. En múltiples citas se le ve lamentándose porque “no puede decirle que no”.

Su fascinación evidencia al hombre hechizado por la pasión amorosa y cautivado por el aura femenina, pero también a la “mujer” subyugada por un hombre que la domina. Sáenz de la Barra, aun cuando tiene aspecto de varón, expele una feminidad palpablemente relacionada con los poderes de Hécate. Su estatura, su belleza, su dominio de la escena subyugan al general, pero cuando comienza a sudar, se desmelenan, se quita la corbata y pierde su serenidad, el dictador despierta de su enajenación. Se observa a la fea bruja desmascarada tras la falsa imagen de doncella cuya desaparición provoca la ruptura del hechizo. De esta forma se multiplica la acción lúdica en su doble manejo actancial, al colocar al descubierto su doble naturaleza: “Tiraron por la ventana más de doscientos chalecos de brocado todavía con la etiqueta de fábrica, tiraron como tres mil pares de botines italianos sin estrenar, tres mil mi general, que en eso se gastaba la plata del gobierno” (p. 220)

Su nueva decepción lo lleva, extraviado, a conocer a la colegiala adolescente a quien dedica ahora sus atenciones y su tiempo “con los ojos llenos de lágrimas” y le confía sus tristezas: “me decía que ni él mismo sabía quién era él, que estaba de mi general hasta los cojones” (p. 204). Pero esta relación es truncada por los hombres del régimen que llegaron una noche y la enviaron al exilio al lado de su familia y con una maleta llena de doblones de oro. (p. 205) El general recupera su poder pero como en un naufragio de divorcio, ya lo que queda no es más que la fantasía alucinatoria de la patria desmantelada, pues hasta el mar le arrebataron.

En ese extravío, el Patriarca se entrega totalmente a las vacas que desempeñan un papel importantísimo en la obra, parábola de la esencialidad femenina, y partícipes de todas las acciones y por lo que al final se quedan con las ruinas de la realidad ficcional.

La Vaca en esta novela es más que un símbolo de primer nivel, es la presencia de la diosa Vacuna en el centro mismo del espacio semiótico cuya participación de la doble naturaleza de los símbolos arroja sentidos míticos de

valores metafísicos. Esta diosa antiquísima es símbolo de la ociosidad, la familia, el fuego y la casa (Medvedov, 1993). Se le consideraba, en su forma humana, como una mujer coronada de cuernos y emparentada con la luna, tal como Selene, Astarté, Athor, Artemisa (Hope, 2000; Kerényi, 1999) siempre con sus cornamentas de vacas. En ciertas culturas es venerada como el origen sagrado de la fertilidad, creación y maternidad, por lo tanto se le asimila a la mujer con quien se funde en una única imagen mitológica: la mujer con cuernos que presenta un ciclo lunar.

El Otoño del Patriarca es una inmensa apología a la vaca. No hay situación política, social, económica, religiosa, mágica, erótica, paródica, hiperbólica que no esté vinculada con ésta. Ellas son las dueñas de los espacios en la casona: donde a otros está prohibido pasar, está permitido entrar a las vacas. El general trata a sus mujeres como vacas: las agrupa en un galpón, las cuenta por manadas y los hijos son como becerros. La relación del general con estas mujeres se describe como “andar tumbando madres por el suelo como si fuera cuestión de herrar novillas” y los calificativos más dulces y tiernos se asignan a las vacas. Efectivamente, el general las cuida y reverencia: “examinó una por una las encías de las vacas en los establos”; las cuenta, las alimenta, las lleva a dormir y considera que los excrementos de las vacas son “lo mejor en esta casa de locura”

Las vacas son la vida de la mansión, brindan el alimento y proporcionan compañía al viejo y también son ellas, al final, las que se ocupan de destruir y comerse los restos del esplendor, los documentos, las obras de arte y de meterse en los espejos, los balcones, los pensamientos: “las alfombras de la ópera habían sido trituradas por las pezuñas de las vacas... y las salas oficiales en ruinas por donde andaban las vacas impávidas” (p. 6) y hasta su última noche, antes de toparse con la muerte, cuenta las vacas y encuentra a una de ellas muerta dentro de un espejo.

El signo de las vacas en *El Otoño...* prolifera en una dimensión significativa como inmanencia-abundancia-destrucción y en el significado como esencialidad de eterno femenino que permea toda la obra a través del alimento-maternidad-poder.

Las mujeres y sus signos

La esencialidad femenina es un macrosigno conformado por un coro ejecutante de signos distribuidos en toda la historia en un juego de diferentes roles, por lo que la peripecia depende, en gran medida, de su ubicación. Los personajes se estructuran como signos del poder con una cara diferente y otra

similar: Bendición Alvarado en su cadena significante es **madre, prostituta, santa incorruptible, carroña** y en su cadena de significados es **mujer-madre-dueña del poder**; Manuela Sánchez es **hermosura, inocencia, miseria, hechicería** y en su significado es **mujer-quimera-dueña del poder**; Leticia Nazareno es **monja, mujer legítima, crueldad y avaricia** en su cadena significante y en su significado es **mujer-esposa-dueña del poder**; Ignacio Sáenz de la Barra es **belleza, seducción, monstruosidad, repudio** y en su significado es **pseudomujer-perfidia-dueño del poder**; la Colegiala es **juventud, virginidad, pasión y desafuero sexual** y es **mujer-amante-dueña del poder**. Cada signo, entonces, con su cadena significante particular, remite a significaciones similares entre sí pero con una diferencia esencial marcada por una significación individual en la progresión de sentidos: madre/ quimera/ esposa/ perfidia/ amante.

Esto significa que los personajes femeninos, como categorías sónicas, coinciden en dos elementos del significado que los nombra “mujeres” y “dueñas del poder” pero difieren en un indicador que les confiere la posibilidad de convertirse en parte de la suma del apeiron arquetípico. Es decir que madre, quimera, esposa, amante y ente pérfido resumen la configuración de lo femenino y lo convierten en el significado general que resume al signo. Más allá de la óptica de Sarduy (1986), en la que el significante de un signo prolifera en múltiples significantes para connotar un significado único, en *El Otoño...* cada personaje femenino es un signo total, unificado y sólido pero que en un proceso de sustitución metonímica refuerza la idea de que las mujeres de la obra se adueñan del poder desde cada una de sus posturas particulares, y a su vez metaforizan, en conjunto, los patrones arquetípicos femeninos en los que la vaca funciona como resumen simbólico y primitivo de la mujer como alimento, como cobijo, como sexualidad y como dueña del poder.

Es la sumatoria de la fuerza femenina cuya influencia en el manejo de las acciones y el impulso de cada predicado de base es el verdadero pilar estructural y semántico de la obra.

Referencias

Del autor

García Márquez, G. (1975) *El Otoño del Patriarca*. Bogotá: Círculo de Lectores.

García Márquez, G. (1981) *Cien años de soledad*. Bogotá: Oveja Negra.

García Márquez, G. (1982) *La Increíble y Triste Historia de la Cándida Eréndira y su Abuela Desalmada*. Bogotá: Oveja Negra.

García Márquez, G. (1985) *El amor en los tiempos del cólera*. Bogotá: Oveja Negra.

Generales

Arteaga, M. (1994) "La constelación arquetipal femenina. Petra Cotes y Fernanda del Carpio". En *Estudios. Revista de investigaciones literarias*. (Año 2 - N° 3)

Arteaga, M. (1998) "El modelo trágico en dos cuentos de García Márquez" En *Revista Investigación y Postgrado*. 13 – 2.

Bustillo, C. (1997) *El ente de papel. Un estudio del personaje en la narrativa latinoamericana*. Caracas: Vadell Hermanos Editores.

Campbell, J. (1984) *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. México: Fondo de Cultura Económica.

Conway, J., Bourque, S. y Scott, J. (1998) "El concepto de género". En *¿Qué son los estudios de mujeres?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Duque, V. (1997) *Hadas de Colombia. Enciclopedia Fantasía*. (Disponible: www.haditas.com) [Consulta Dic. 2002]

Franco, M. (1996) *¡Vuelven los fantasmas!*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamérica.

Gaspar, C. (1996) *Escritura y metaficción*. Caracas: Casa de Bello.

Hope, A. (2000) *Mitología clásica*. Madrid: Edimat.

Jitrik, N. (1975) *El no existente caballero*. Buenos Aires: Megalópolis.

Jung, G. (1974) *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Buenos Aires: Paidós.

Kerényi, K. (1999) *Los dioses de los griegos*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.

Liscano, J (1988) *Los mitos de la sexualidad en oriente y occidente*. Barcelona: Alfadil

López, R. (1990) *...Y el diablo también es una mujer*. Caracas: Planeta.

Medvedov, D. (1993) *Zoognosis: el sentido secreto de los animales en la mitología*. Caracas: El libro menor. Academia Nacional de la Historia.

Navarro, M. y Stimpson, C. (2000) *Cambios sociales, económicos y culturales*. (comp.) México: Fondo de Cultura Económica.

Rísquez, F. (1985) *Aproximación a la feminidad*. Caracas. Editorial Arte.

Sarduy, S. (1986) *El neobarroco*. En Fernández, C. (Compilador) *América Latina en su literatura*. México: Siglo XXI.

Sendón, V. (1993) Las brujas. En *La España Herética*. Barcelona: ICARIA

RECOMENDAMOS

ANTROPOLOGÍA CULTURAL. LA EDUCACIÓN CONOCEDORA DE LO HUMANO Nº 4 DE LA COLECCIÓN *RETOS Y LOGROS*

Autor: _____
IVÁN PINEDA

PUEDE ADQUIRIRLO EN:

- Monte Ávila Editores* ❖
- FUNDADOINEX* (Instituto Pedagógico de
Miranda José Manuel Siso Martínez,
Edif. Mirage, P.B., Av. Ppal. La Urbina) ❖
- Librería APROUPEL* (Sede APROUPEL.
Instituto Pedagógico de Caracas) ❖
- Librería LUDENS* (Plaza Venezuela) ❖
- Drakontos* (Torre Morelos) ❖
- Kadmos* (Plaza Venezuela) ❖
- Subdirección de Investigación y Postgrado*
(Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel
Siso Martínez, Edif. Mirage, piso 1,
Av. Ppal. La Urbina) ❖

Entre otros...

El habla oral caraqueña: la visión de Nazoa *

Rita Jáimez

Instituto Pedagógico de Caracas, UPEL-CILLAB

RESUMEN

Este estudio se aproxima al poema de Aquiles Nazoa intitulado *¿Verdad que los caraqueños parece que hablan en sueños?* con los objetos de (i) establecer los rasgos que al decir del autor caracterizan el habla oral de los caraqueños de a mediados del siglo pasado; e (ii) identificar la valoración que de este registro poseía el poeta, considerando siempre su perspectiva *humorística*. Para concretar el primer objetivo, el acercamiento se llevó a cabo a partir de los últimos postulados desarrollados en torno a la expresión oral de la lengua española (Vigara, 1987). Para el logro del segundo, se recurrió al análisis crítico del discurso (van Dijk, 1999). La metodología se enmarca en los principios de la descripción cualitativa. Los resultados señalan que los rasgos aludidos por el hablante nazoneano coinciden con los conseguidos por Vigara (1987); además indican que Nazoa acudió fundamentalmente a fenómenos retóricos, aunque también afrontó fenómenos de carácter sintácticos y fonéticos. Ahora bien, con respecto a la valoración que en torno a este registro emite Nazoa habría que reconocer –aun considerando el humor como principio de sus obras– que es de aceptación.

Palabras clave: *oralidad, habla de Caracas, retórica, sintaxis, humor.*

ABSTRACT

This paper approaches Aquiles Nazoa's poem "¿Verdad que los caraqueños parecen que hablan en serio?" (Caraqueños seem to speak in their sleep, don't they?) in an attempt to i) establish the features that -according to the author - characterize mid-xxth century spoken language particular to caraqueños (people native from Caracas, Venezuela); and ii) identify the appreciation of such linguistic register as shown by the poet, always from a humorous perspective. In order to achieve the first objective, the approach started from the most recent postulates about the oral expression of the Spanish language (Vigara, 1987). The achievement of the second goal involved a Critical Discourse Analysis (van Dijk, 1999). The Methodological approach was framed by the principles of qualitative description. The results demonstrate that those features particular to the Nazoan Representation of caraqueños speech coincide with those found by Vigara (1987); results in this research also point to the fact that Nazoa focussed his attention on rhetorical phenomena basically, although he is concerned with syntactic and phonological phenomena too. Finally, regarding Nazoa's appreciation of the register under analysis, it has to be said that -despite his humorous tone- he seems to express a positive attitude of acceptance.

Key words: *oral, Caracas speech, rhetoric, syntax, humor.*

* Recibido julio 2003.

Introducción

Son realmente exiguos los aspectos *culturales* que Aquiles Nazoa no abordó de la Venezuela en la que le correspondió vivir: se paseó por la fauna y la flora; refirió a la religión; apuntó a la política; recurrió a los anhelos del venezolano por la dinámica cotidiana foránea, ya europea, ya del Norte; aludió a múltiples costumbres, y dentro de esa gran gama de temas, tampoco olvidó afrontar la forma de hablar de algunos venezolanos. En efecto, en su obra intitulada *¿Verdad que los caraqueños parece que hablan en sueño?* pretendió aproximarse, como no, enmarcado en su humor característico, a la manera de hablar del caraqueño de mediados del siglo pasado.

Esta investigación toma como punto de partida este poema de Nazoa no sólo para caracterizar el habla que se oyó en la Caracas de aquel entonces, sino también para conocer la valoración que de ella realiza este autor, aun desde su perspectiva humorística. Así pues, este trabajo se plantea dos objetivos generales: por un lado, identificar los rasgos del registro oral caraqueño reconocidos por Nazoa como un medio para acceder a las características de esta variedad a mediados del siglo pasado; y por otro, determinar la posición que tenía el humorista en torno a esta variedad, es decir, su aptitud lingüística. Esencialmente, se enmarca en dos áreas: en primer lugar, en la sociolingüística: se revisarán los rasgos del español hablado a partir de los establecidos por Vigara (1987); y en segundo lugar, en el análisis del discurso, básicamente, se estudiará la carga axiológica de ciertas lexías y el uso de algunos pronombres (van Dijk, 1999). Cabe resaltar que debido a que este poema está enmarcado en la dimensión *humorística* este estudio también considerará algunas particularidades del humor. (Bergson, 1973).

La justificación de este tipo de análisis reside en el reconocimiento de las diferencias que deben considerarse –porque en muchos casos son excluyentes– entre la comunicación oral y la escrita, diferencias que se advierten en todos los niveles, ya sean formales, discursivos o sociocognitivos. Ciertamente, en la actualidad se reconocen como dos funciones y dos órdenes diferentes de la comunicación (González Nieto, 2001). Esto significa que las reglas y estrategias que rigen la comunicación oral y la escrita son de naturaleza disímil. Además también los son las reglas y estrategias a las que recurre el hablante en una producción oral informal (o descuidada) y la formal (o cuidada). Este conocimiento excusa las consideraciones siguientes: (i) el habla caraqueña que se describirá *se produce* en una situación comunicativa oral-informal (o descuidada); (ii) aunque la situación comunicativa a la que se ha recurrido para llevar a cabo este estudio es *absolutamente* hipotética, el hecho de que pretendió ser una reproducción de la expresión caraqueña informal otorga validez a su se-

lección; y (iii) este estudio no pretende elaborar caracterizar de manera rigurosa la variedad en cuestión.

Para alcanzar su objetivo esta investigación se organizó en una serie de apartados: (i) la introducción en la que se presenta el objeto de la investigación, (ii) contiene el corpus, además de la revisión de la teoría que se desarrolla simultáneamente con el análisis; y (iii) las conclusiones. A continuación se caracterizará el poema de Nazoa.

Un estudio interdisciplinario de *¿Verdad que los caraqueños parece que hablan en sueño?*

Después de haber expuesto los objetivos que se pretenden concretar aquí, inmediatamente se expone el poema que constituye el corpus de este análisis:

¿Verdad que los caraqueños parece que hablan en sueños?

Aquiles Nazoa

¡Que formas tan pintorescas
son nuestras formas de hablar!
para decirnos dos cosas
que en cualquier otro lugar
se dicen directamente
con dos palabras no más,
aquí estamos media hora
tratando de concretar,
y el palabroso enredijo
que nos formamos es tal,
que el que nos está escuchando
no entiende ni la mitad,
ni nosotros entendemos
lo que él nos quiere explicar.
Y si quieren una muestra
de nuestros modos de hablar,
acomoden las orejas,
que allí va:
-Yo, chico, hablé con el hombre
y él me dijo que si tal
que si qué se yo qué cosa,
que si yo no sé que más,
que si esto, que si lo otro,
que si lo de más allá,
que si patatín,

que si patatán...
¡Bueno, puej, me volvió loco
con ese tronco e macán!
Pero yo le eché coraje
y le dije: -para guan,
si usted me viene con curvas
que si tal que si cual
y que si yo no sé qué
y que yo no sé que más,
conmigo estás bueno, puej,
¡porque conmigo qué va!
Si él me dice en un principio:
“Mira, Pedro, ven acá,
yo vengo a tal y tal cosa,
pero tal y tal y tal”,
pues entonces, qué carrizo,
¿pero así? ¡No oh, qué va!
Y así como habla este tipo
que acabamos de escuchar,
así hablamos casi todos
en la Caracas actual:
¡un montón de frases mochas,
alguno que otro refrán,
cien mil mentadas de madre
y el resto, ni hablar, ni hablar!

Se iniciará este análisis recurriendo a la estructura formal de este texto, en este sentido, debe indicarse que su organización global (van Dijk, 1981) responde a tres macrosegmentos claramente definidos: (i) el autor presenta el tema (o habla del caraqueño), lo hace a través de una aseveración en la que emite su opinión: *que forma tan pintorescas son nuestras formas de hablar.....* (ii) Posteriormente, ilustra o ejemplifica la forma de hablar en cuestión, para ello recurre a un hablante hipotético en una situación también hipotética, pero lo interesante es que quien habla, lo hace acudiendo a expresiones del habla informal: *Yo, chico, hablé con el hombre y él me dijo que si tal.....* Y (iii) finalmente, expone una conclusión, en esta ocasión, de forma general, enumera los rasgos característicos de este hispanófono: *cien mil mentadas de madre y el resto, ni hablar, ni hablar...*

La disposición global de este texto poético permite aproximarse a la perspectiva nazoniana desde los dos tipos de análisis que se enunciaron en la introducción: (i) el sociolingüístico (que permitirá identificar algunas características del habla caraqueña de mediados del siglo pasado); y (ii) el discursivo, (que evidenciará la actitud lingüísticas del poeta caraqueño ante su forma de habla); ambos análisis se tratarán a continuación, por ahora apréciense hacia dónde conduce el sociolingüístico:

Estudio sociolingüístico

Después de determinar los objetivos de este trabajo y de ubicarlo en el mundo de los estudios lingüísticos, seguidamente, se pasará a la descripción de los rasgos orales enumerados por Nazon en el caraqueño de su época. En función de estas pretensiones, es necesario destacar que Vigara (1987) asegura que una de los rasgos más sobresalientes del habla oral es la *expresividad*. La define como “la manifestación lingüística del ánimo del hablante” (p.16). Además señala que donde mejor se aprecia la expresividad es en el nivel sintáctico:

La mayoría de los autores están hoy de acuerdo en que lo que interesa realmente para el estudio concreto del coloquio es la sintaxis, y en que los hechos sintácticos son la “entraña del lenguaje coloquial”. Se trata de una sintaxis dinámica, de difícil interpretación por los moldes de la gramática tradicional, sólo teórica, de escasa base real. (Vigara, 1987: 19)

Para muchos lingüistas, fundamentalmente, los que conciben la lengua como una entidad homogénea, esta sintaxis coloquial es un tipo de desperdicio, de derroche, puesto que se caracteriza porque el hablante no economiza,

contrariamente, usa un sinnúmero de formas lingüísticas que no aportan información relevante a la conversación. Sin embargo, otros investigadores, entre ellos Vigara (1987) prefiere hablar de *comodidad*, y no de despilfarro lingüístico porque estas entidades lingüísticas, a su manera de ver, “facilitan el hilo comunicativo del hablante y, en ocasiones, anticipan el enunciado al oyente”. (p.19)

Para llegar a estas conclusiones Vigara (1987) consideró algunos aspectos del español hablado que rastreó, identificó y explicó. Entre los rasgos más destacados la escritora enumera los siguientes: dislocación sintáctica, interferencias, cortes en lo comunicado, oraciones sincopadas, uso de diminutivos y aumentativos, cambios o interferencias en los géneros y falta de concordancia numérica, y otros más que fueron los usados por el hablante nazoniano, específicamente, dos de naturaleza fonética, nueve retóricos y dos fenómenos sintácticos, que serán descritos seguidamente:

- a. Tendencia centripeta: que se realiza mediante el uso recurrente de la yuxtaposición, en detrimento de la subordinación: *que si qué se yo qué cosa, que si yo no sé que más, que si esto, que si lo otro, que si lo de más allá, que si patatín...* La tendencia centripeta también obedece a imperativos del hilo comunicativo, de esta forma el lenguaje coloquial está saturado de “*pero...y...con que...pues...ah...bueno...*”, en este texto se aprecia: *puej, macan, guan, pero...qué va! ¡No oh, qué va!*
- b. Estas mismas formas *-puej, guan, pero-* funcionan como enlaces coloquiales. Los enlaces coloquiales son partículas que desde la perspectiva estructural pueden considerarse como expletivas. Sin embargo, desde el punto de vista pragmático, podrían interpretarse como marcadores interaccionales.

En esta muestra del español caraqueño, además de las estructuras que se acaban de identificar, están presentes dos rasgos fonéticos normales en la lengua oral:

- c. *tronco e macán* no dice este hispanófono *tronco de macán*. En este caso, se realiza la aspiración hasta grado cero [ø] del fonema consonántico oclusivo, dental, sonoro [-d]. Fraca y Obregón (1985) reconocen la aspiración consonántica como una marca del habla dialogada del español de Venezuela.
- d. *puej* no dice *pues*. El informante nazoniano, en esta ocasión, no realiza de manera absoluta el fonema fricativo alveolar [s], en su lugar concretiza una aspiración consonántica, aunque no alcanza el grado cero [ø]. Este debilitamiento en la cadena fónica se considera normal en el habla oral del venezolano. Asegura Obediente (1983) que la distensión silábica es

una de los rasgos más notables del español. Además señala que “en esta posición /s/ se realiza, en muchas regiones, como la aspiración [h] (más o menos fuerte, más o menos sonora, más o menos nasalizada, según el contexto...” (p. 231). Fraca y Obregón (*ob.cit*) interpretan que la tendencia a prescindir de los fonemas consonánticos obstruyentes en final de palabra puede deberse a un refuerzo de la estructura silábica CV.

Además de estos rasgos sintácticos y fonéticos del español identificados se localizan otros de carácter retórico:

- e. Añadidura enfáticas: con este recurso se pretende otorgar relevancia a aquello que más le interesa al hablante, una de las formas de conseguirlo es mediante las preguntas retóricas, en este poema se tiene: *¿pero así?*
- f. Autoafirmación: es la necesidad de imponer el propio yo subjetivo. A lo largo de corpus trabajado se encuentra esta herramienta de la expresividad: *Yo, chico, hablé con el hombre, Pero yo le eché coraje, si usted me viene con curvas.*
- g. Estimulantes conversacionales: de estos segmentos asegura Vigará (1987) que operan como incitador conversacional, como un elemento que contribuye a mantener la interacción en la medida que involucra al interlocutor, es decir, que es un recurso que da pie al diálogo, sin esperar respuesta directa del interlocutor. Estas formas aportan expresividad a la expresión. En este caso se encuentra *ven acá*. Con esta fórmula no se le pide al interlocutor que se acerque ni siquiera que hable, ni que preste atención se le exhorta al que comparta (se involucre, forme parte de) la posición del hablante.
- h. Metáforas: al decir de algunos especialistas (Sapir y Crocker, 1977; Johnson, 1987, por ejemplo), el lenguaje metafórico demuestra un modo de control, mediante su uso el hablante evidencia control del entorno social y natural. El hablante caraqueño dice: *si usted me viene con curvas*. ... *Curvas* es una metáfora que implica evadir, rehuir, esquivar. En Venezuela este uso pudo generarse, en sus carreteras y caminos o en el argot beisbolístico.
- i. Pleonasma: se registra en esta muestra la repetición de entidades como recurso para marcar énfasis: *tal, tal, tal, y que, y que, y que*.
- j. Eufemismo: el eufemismo va de la mano con el *tabú*, este último implica que una lexía debe evitarse, es decir, el rechazo al uso de una forma lingüística por razones sociales, políticas, sexuales, supersticiosas o religiosas. En condiciones como estas el hablante sustituye ese vocablo por otro, cuando lo hace recurre a un *eufemismo* (o término neutro). “El eufe-

mismo permite esquivar lo prohibido, pero también lo molesto, lo desagradable, lo ofensivo o lo sucio". (Moreno, 1998: 202). En este caso el hablante caraqueño manifiesta: *qué carrizo*, logrando eludir la lexía *carajo*, para aquella época, según cánones sociales más conservadores que los de hoy, poseía una carga social significativamente vulgar. Apréciase, asimismo, la analogía fónica con que se inician ambas entidades: [ka]

- k. Expletivos: para la lingüística tradicional estos elementos no aportan nueva información a la conversación, de hecho esta perspectiva del fenómeno apenas le designa la función de *relleno*. Desde el punto de vista pragmático -hecho que involucra una visión novedosa- podría significar, además de marcar énfasis, que comporta información que el hablante considera como irrelevante, ya porque la supone falsa o absurda; ya porque el interlocutor la conoce. En este sentido es oportuno resaltar que violaría una de las condiciones del acto de aseveración: no decir lo que ya es conocido. Este informante usa expletivos cuando expresa *que si esto, que si lo otro...* Este tipo de segmentos está muy cerca de las fórmulas inespecíficas.
- l. Fórmulas inespecíficas: son también algunas las herramientas ordinarias del habla oral, su función esencial es evitar que el parlante concrete o detalle el sentido exacto de su enunciado. Esto podría deberse a que no lo necesita porque las anfibologías no tienen posibilidad alguna, debido a que son disipadas por el contexto. Estas construcciones las define Vigara (1987: 78) como "formas de imprecisión que aparecen cerrando la frase, en las que el léxico queda difuminado y el significado reducido a una estructura que se repita sin otro significado que el de estereotipia básica de remate" En este caso se registra: *que si patatín, que si patatán...*
- m. Imperativos sensoriales: estas estructuras funcionan como umbral del diálogo, en el sentido que se realizan como diferentes formas de iniciar la situación dialógica. En el español son típicos ejecutores de esta función los verbos: mirar, oír y ver. El hablante caraqueño imaginado por Nazoa no escapa a este uso, específicamente apela al verbo mirar: *Si el me dice en un principio: "mira, Pedro,"...*

En este párrafo se ha estado realizando una caracterización aproximada del habla oral del hombre capitalino de los años sesenta del siglo pasado a partir de un poema de Aquiles Nazoa intitulado *¿Verdad que los caraqueños parece que hablan en sueño?* En primer lugar, se hizo esta caracterización considerando un estudio preliminar concretado por Vigara (1987). Y en segundo lugar, se llevó a cabo una aproximación a los fenómenos fonéticos que realiza este hablante. Este apartado ha permitido evidenciar similitudes entre los fenómenos orales del español peninsular y del español venezolano, análisis que

permitió puntualizar el primer objetivo de esta investigación: caracterizar el español dialógico del caraqueño de mediados del siglo pasado según Nazoa. A continuación se intentará apreciar la posición de Nazoa en torno a esta forma de hablar, que es el segundo objetivo de este trabajo. Para ello se recurrirá a algunas nociones del análisis del discurso.

Análisis crítico del discurso

En la actualidad es un lugar común aseverar que los discursos transmiten, en algún sentido y en alguna medida, determinada ideología. (Durant, 1998). Según van Dijk (1999) el componente léxico es uno de los componentes que con mayor certidumbre transmite ideología. A su manera de ver, algunas de las lexías que emergen en un discurso jamás son productos del azar, sino que, por el contrario, son seleccionadas consciente e intencionalmente. En este sentido, con palabras neutras o negativas se califica lo que no responde al interés del escritor; mientras contrariamente, éste recurre a términos positivos cuando se refiere a sus intereses. Para este estudio se extrajeron de este poema algunas estructuras las cuales son: una lexía (*pintoresca*) y un sintagma (*palabroso enredijo*). La selección de estos vocablos obedece a que son los únicos que en este poema de forma evidente funcionan como recurso valorativo.

El tratamiento que *pintoresco* tiene en el DRAE en su vigésima segunda edición es el siguiente:

pintoresco, ca. (De *pintor*). Adj. Se dice de los paisajes, escenas, tipos, costumbres y de cuanto puede presentar una imagen peculiar y con cualidades plásticas. || 2. Se dice del lenguaje, estilo, etc., con que se pintan viva y animadamente las cosas. || 3. Estrafalario, chocante. (DRAE, 2001:1198)

Según el DRAE *pintoresca* se refiere a costumbres, maneras e, incluso, cualidad. También es posible plantearse como sinónimo de *animada, vistosa, graciosas*, así que contiene carga positiva. Sin embargo también se vislumbra una acepción de carga negativa: *estrafalario* y *chocante*. Esta situación obliga a interpretar que el valor de *pintoresco* se aproxima a *peculiar* y *simpático*, pero se aleja de *atrayente*, a menos que se refiera a paisaje. Por otro lado, es oportuno recordar la corriente literaria venezolana *costumbrista*, este movimiento que se estableció en Venezuela a mediados de los años veinte habla de cuadros *pintorescos*, debido a ello, existe la posibilidad de que este uso sólo sea una *herencia* en Nazoa.

Por su parte, el DRAE de *enredijo* solo señala:

enredijo. m. coloq. Enredo (lde hilos y otras cosas flexibles). (DRAE, 2001:624)

Entre los sinónimos de *enredijo* se localizan formas como *lío*, *enredo*, *berenjena*, *confusión*. Sinonimias estas que se reconocen en el español que se habla en Venezuela. Pero el *enredo* en cuestión refiere -única y exclusivamente- a las palabras, específicamente a *palabroso*, de este vocablo el DRAE explica:

palabroso, sa. Adj. Col. Palabrero, que habla en demasía. (DRAE, 2001:1121)

así que el producto lingüístico final de un hablante caraqueño, al decir del Poeta, es un “enredo de palabras.” Hasta aquí se advierte que Nazoa interpreta el habla oral venezolana como un *pintoresco enredo de palabras* ¿puede afirmarse con esto que Nazoa cuestiona o rechaza esta variedad? ¿o solo la caracteriza de este modo? Por ahora, se está convencido de que estos datos son insuficientes para emitir aseveraciones categóricas, sobre todo si se considera que se está trabajando con una obra salpicada de humor. En consecuencia, se decidió recurrir al estudio de los *pronombres*, decisión que se sustenta en los Analistas del discurso, quienes aseguran que preguntas como estas, al parecer, pueden responderse acudiendo al uso de los pronombres porque estos permiten identificar el exogrupo y el endogrupo. Los pronombres, en palabras de van Dijk (1999: 256 y s.):

son quizá la categoría gramatical más conocida de la expresión y manipulación de las relaciones sociales, el estatus y el poder y, por tanto, de las ideologías subyacentes. La pertenencia al propio grupo, el distanciamiento y menosprecio de los otros, la polarización intergrupala, la cortesía, la formalidad y la intimidad y muchas otras funciones sociales pueden señalarse mediante la variación pronominal. Se puede dar o denegar respeto a otros, basándose en la ideología, utilizando pronombres de tratamiento familiares o corteses, como *tu* y *vous* en francés, y *tú* (o *vos* en algunos países de América Latina) y *usted* en español. Dado que las ideologías se basan en el grupo, la polarización de los grupos y la lucha social están, así, específicamente expresadas en el conocido par pronominal *Nosotros* y *Ellos*. En efecto, hay pocas palabras en el lenguaje que puedan estar tan “cargadas” social e ideológicamente como un simple *nosotros*. (van Dijk, 1999: 256 y s.)

De la extensa cita anterior se desprende que el pronombre también es una de las categorías que mejor permite acceder a la construcción de la identidad, debido a que el uso recurrente de los pronombres de primera persona – *yo* y *nosotros* – y de los pronombres posesivos – *mi*, *mío* y *nuestro* – se explicita (y reconoce) la pertenencia a un grupo; del mismo modo, mediante el uso frecuente de los pronombres de tercera persona – *el* y *ellos* – y de los pronombres

poseivos –*suyo* y *suya*- se manifiesta (y reconoce) la exclusión, el rechazo o la no aceptación de un grupo.

En el poema de Nazoa se advierte que cuando se está refiriendo al *pintoresco enredijo de palabras* expresa: *son **nuestras** formas de hablar; que **nos** formamos es tal; ni **nosotros** entendemos; de nuestros modos de hablar; así hablamos casi todos*. Expresiones que denotan un claro sentimiento de endogrupo por parte de Nazoa. Sobre la forma de hablar del caraqueño nunca manifiesta Nazoa expresión alguna que pueda ser útil para reclamarlo como miembro del exogrupo, por el contrario, Nazoa se identifica con la variedad de habla caraqueña mediante el uso recurrente de los pronombres personales **nosotros**; del pronombre posesivo **nuestro**; y finalmente, de formas verbales personales realizadas en primera persona del plural, tiempo presente y modo indicativo como **hablamos** y **entendemos**. Consiguientemente, debe deducirse que la actitud del poeta ante su forma de hablar es de aceptación.

Ahora bien, la *aptitud lingüística* es valoración positiva o negativa que tiene un hablante ante una lengua o una variedad frente a otra lengua u otra variedad, respectivamente. Corriendo el riesgo de simplificar lo no-simplificable se está hablando de pugna lingüística entre ciertas formas prestigiosas y otras no-prestigiosas. (Moreno Fernández, 1999). Partiendo de la interpretación de los hechos discutidos arriba en función de la aptitud es oportuno preguntarse, entonces -y responder, después- por qué Nazoa refiere a su variedad y, en cierto modo, a su idiolecto como *pintoresco*, y *palabroso enredijo*, además de *frases mochas*. La respuesta a esta interrogante debe buscarse en las teorías del humor. Bergson (1973) sostiene que cuando se traslada lo solemne al tono familiar¹ se obtiene la parodia. Y es la parodia el gran recurso usado por Nazoa para alcanzar el humor: en primer lugar, Nazoa toma lo solemne (la realidad: el habla descuidada del caraqueño); en segundo lugar la enuncia: *acomoden las orejas que allí van*; para finalmente extraerla de su contexto y tergiversarla cuando reproduce el tono familiar (lo hipotético). A través de todo esto, obtiene el producto final: la parodia. La parodia justificaría y explicaría que expresiones como *el que nos está escuchando no entiende ni la mitad, ni nosotros entendemos* no son más que el recurso retórico de la exageración (hipérbole), nunca de la incomunicación.

1. Esta concepción de Bergson impide que en este ensayo se use como sinónimo las lexías *familiar* e *informal*. Términos que en sociolingüística lo son: siempre refieren al habla descuidada, espontánea. Para efectos de este ensayo *informal* significa *reproducción*.

Todo lo dicho arriba es el resultado de los dos análisis a los cuales se recurrió para desarrollar los objetivos generales planteados en esta investigación, análisis que obliga a las conclusiones siguientes:

A manera de conclusión

1. Los aspectos del español hablado recogidos por Vigara (1987), en general, coinciden con los rasgos característicos del español caraqueño registrados por Nazoa. Esta coincidencia puede significar que son fenómenos propios de la lengua oral, entre otros, los llamados expletivos, el pleonasma, la tendencia centrípeta, las fórmulas inespecíficas, en este sentido, se ratifica la diferencia entre la expresión oral y la expresión escrita.
2. Las nociones sostenidas hasta aquí obligan a reconocer que Nazoa caracterizó con el acierto justo la expresión oral del caraqueño. Para ello recurrió, esencialmente, a recursos retóricos. Este hecho puede indicar que el poeta identifica como una marca del caraqueño oral la *expresividad*, rasgo inherente de la oralidad de la lengua española al decir de Vigara (1987).
3. A pesar de que Nazoa *etiqueta* la variedad caraqueña como un *pintoresco enredijo de palabras*, no es posible aseverar que el autor rechace esta manera de hablar, puesto que cuando se recurre al uso de los pronombres puede apreciarse que se reconoce como un miembro más de esta comunidad lingüística. La afirmación anterior se explica en la concepción de parodia como expresión del humor. Aquiles Nazoa fue fundamentalmente un humorista, así que existe la posibilidad de que simplemente se haya aproximado al habla caraqueña desde esta perspectiva.
4. Nazoa concluye su obra presentando una visión del habla caraqueña, mucho más general y mucha más informal: un *montón de frases mochas* (oraciones sincopadas); *alguno que otro refrán* (unidades paremiológicas típicas de la lengua oral), *cien mil mentadas de madre* (la interjección preferida de los venezolanos); y *el resto ni hablar, ni hablar* (que implica la renuncia del parlante a continuar detallando, así que con respecto a la variedad caraqueña *pare usted de contar.....*).

Referencias

- Bergson, H. (1973). *La risa*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Durant, A. (1998). "Aspectos problemáticos del significado: análisis crítico del discurso y compromiso social". En: Martín Rojo y R. Whittaker. *PODER – DECIR o el poder del discurso*. Madrid: Universidad Autónoma. pp. 127-147.
- Fraca, L. y H. Obregón. (1985). "Fenómenos fonéticos segmentales del español de la zona costera de Venezuela". En: *Letras*, 43. pp. 101-137.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: the Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moreno F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Nazoa, A. (1970). *¿Verdad que los caraqueños parece que hablen en sueño?* Caracas: Librería Piñango. pp. 535 y s.
- Obediente, E. (1983). *Fonética y fonología*. Mérida: ULA
- Sapir, J. D., y J. C. Crocker. (1977). *The Social Uses of Metaphor*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Real Academia Española. (2001). *DRAE*. Madrid: Espasa & Calpe.
- Vigara T., A. M^a. (1987). *Aspectos del español hablado*. Madrid: Sociedad General Española de Librerías.

Etnografía de un Taller Literario*

Luislis Morales Galindo

Instituto Pedagógico de Caracas, UPEL

«Escribir es siempre un acto de incertidumbre»

Tomás Eloy Martínez

RESUMEN

Esta investigación pretendió una comprensión holística y desprejuiciada de los Talleres Literarios, para ello se recurrió al uso de una metodología cualitativa-etnográfica aplicada a un taller literario con 23 años de funcionamiento. El resultado es un informe descriptivo en el que se pormenorizan su dinámica de funcionamiento, las relaciones que establecen los miembros del grupo, las creencias, normas y valores compartidos que los cohesionan alrededor de un ejercicio común: la creación literaria. Esta investigación, aun cuando se realizó entre los años 1999 y 2000, permanece vigente porque el fenómeno continúa siendo poco estudiado desde ésta y cualquier otra perspectiva de manera sistemática; también porque sus resultados son el primer paso en una investigación que pretende ampliarse al estudiar otros talleres con los cuales elaborar un estudio comparativo a fin de verificar la posibilidad o no de transferir los resultados.

Palabras clave: talleres literarios, etnografía, investigación cualitativa, creación literaria.

ABSTRACT

Ethnography of a literary workshop

The research was intended to obtain a holistic and unprejudiced understanding of literary workshops. An ethnographic qualitative methodology was the approach used over a literary workshop with over 23 years experience. The result is a detailed report that includes the functional dynamics, the relationships, the beliefs, the rules and the values among the members of the group that finally connected them around a common exercise: the literary creation. Although the study was performed between the years 1999 and 2000, it remains in force. Mainly because the phenomenon has been scarcely studied from this and any other systematic approach but also because the results are only the first step in a research that is intended to be broadened with a comparative study by including some other workshops. The final step will be to explore the possibility of transferring or not the results.

Descriptors: Literary workshops, ethnography, qualitative research, creation.

* Recibido agosto 2003.

Los Talleres Literarios son un fenómeno que ha preocupado a los teóricos e investigadores en su dimensión histórica, pero que rara vez es abordado desde una perspectiva interna, tratando de entender su dinámica y funcionamiento. La razón para ello parece ser evidente: cada taller responde a una configuración propia, producto de la adhesión de sus participantes a una concepción estética particular. Sin embargo, cuando se han arriesgado intentos para su explicación, lo han hecho quienes los dirigen, lo que representa sólo una mirada del fenómeno. Esta investigación, por el contrario, pretendió una comprensión mucho más holística y por tanto mucho más desprejuiciada de los talleres literarios.

Tras la pista de un Marco Teórico: para definir el Taller Literario

Los Talleres Literarios surgieron en su mayoría vinculados a grupos literarios e instituciones culturales. Particularmente, los talleres literarios y círculos de lectura promovidos por el Consejo Nacional de Cultura cubano se desarrollaron con la concepción —obviamente amparada bajo la ideología comunista— de que el taller es el lugar para la formación técnica del escritor; es decir, para el aprendizaje de “una manera peculiar de organizar y realizar contenidos y formas.... Por eso el taller debe ser visto en su dimensión de construcción, de hacer, de trabajar: alejado del elitismo y de las tertulias vagas...” (pp.6-7).

Por otra parte, el taller con el poeta Nicanor Parra que se reunió durante cuatro meses en el Writing Division of the Arts, de Columbia University. Tenía como premisa lograr, en plena libertad, la comunicación sin barreras entre quienes asistían a él; por ello se escribió en muchos tonos: jocoso, lírico, satírico, iracundo, en prosa, en verso y hasta en sonetos. Su espíritu está sintetizado en las siguientes líneas escritas por el poeta que lo dirigió:

Jóvenes
Escriban lo que quieran
En el estilo que les parezca mejor
Ha pasado demasiada sangre bajo los puentes
Para seguir creyendo -creo yo
Que sólo se puede seguir un camino:
En poesía se permite todo (citado por Jordana, 1972. p.2)

Jaime Jaramillo Escobar (1995) define al taller de poesía como “un punto de encuentro, un estímulo, un lugar de orientación, un centro de información” donde se aprende fundamentalmente a leer, pensar y discutir (p.15).

Aun cuando considera que cada taller es único y por tanto debe definir sus propios programas y métodos, plantea los siguientes como objetivos principales del mismo, los cuales, con la posibilidad de ser adaptados a las necesidades de otros grupos, proporcionan una orientación para su comprensión:

- a. Contribuir a la formación de escritores que expresen la cultura de su país.
- b. Proporcionar a los asistentes la oportunidad de confrontar sus textos ante un grupo de personas con los mismos intereses, y obtener comentarios y crítica formativos.
- c. Proporcionar a los asistentes la oportunidad de relacionarse con otros escritores noveles, y fomentar entre ellos el intercambio de ideas y experiencias.
- d. Proporcionar a los asistentes la oportunidad de conocer y relacionarse con otros escritores, artistas e intelectuales de la ciudad o país por medio de sus obras y en ocasiones personalmente.
- e. Ayudar a definir el género literario que mejor se adapta a las ideas o aptitudes que manifiesten los participantes.
- f. Incentivar las vocaciones individuales como apoyo para que cada cual encuentre su destino, de acuerdo con sus preferencias y posibilidades.
- g. Estimular el gusto por la literatura, las artes, la ciencia, la filosofía, la historia y las disciplinas humanísticas.
- h. Ayudar a la formación del estilo por medio del conocimiento de diversos autores, de la teoría literaria comparada y de la práctica del ejercicio literario.
- i. Ayudar a la formación del juicio crítico mediante el estudio y la lectura de ensayos que presenten análisis y formulen juicios de valor sobre diversas literaturas y autores en particular.
- j. Inducir en los nuevos escritores la noción de responsabilidad social para con su comunidad y con el país.
- k. Conocer la poesía del país en la obra de sus principales exponentes, determinando épocas, escuelas, tendencias, características regionales, estilos y particularidades de los autores.
- l. Conocer a los autores más destacados de la época y la región.
- m. Llegar a un conocimiento somero de las principales teorías literarias, como ilustración y base para definir tendencias o proponer nuevas formulaciones.
- n. Cimentar la confianza en sí mismos de los nuevos escritores, mediante un trabajo serio y fundamentado en el estudio y la reflexión.

- o. Fomentar el hábito de la lectura reflexiva, y de la lectura como estudio y parte del trabajo del escritor, a fin de formar el gusto, refinar la sensibilidad, expandir la conciencia, agudizar la inteligencia.
- p. Relacionar a los escritores con la actualidad literaria y artística del país y del mundo en general.
- q. Fomentar el hábito de la discusión de los temas, mediante una dialéctica fundada en el respeto por las ideas contrarias y por la persona del interlocutor.
- r. Fomentar la práctica de las relaciones entre escritores y artistas como intercambio y colaboración, con generosidad, desinterés, sinceridad, intención constructiva y ánimo de mejoramiento y de progreso.
- s. Fomentar el trabajo en equipo para la práctica de la investigación y el análisis, así como en la redacción de textos expositivos.
- t. Desarrollar la práctica de la lectura en público, y de la discusión pública de temas con propiedad y desenvoltura.
- u. Para los no escritores: proporcionarles referencias sobre textos y autores que desconozcan, mejorar sus métodos de lectura, comprender los procesos creativos, disfrutar la literatura como parte de la vida, comentar sus lecturas e inquietudes y responder sus interrogantes.

Por otra parte, Rafael Arráiz Lucca —entrevistado por Violeta Rojo (1996)— califica su experiencia de participante en los talleres Calicanto y Guaire como determinante para canalizar su vocación literaria. “Los talleres son —señala Arráiz— un mecanismo valiosísimo para la transmisión de conocimiento”, son positivos en la medida en que el guía logra sortear el riesgo de imponer su gusto, puntos de vista y estética (p. 25).

Juan Calzadilla (1997) por su parte, define el taller literario a partir de la experiencia —inspirada en las técnicas surrealistas— llevada a cabo en el taller 1996-97 del Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos (CELARG), la cual tenía como objeto la producción de textos en el mismo sitio de reunión, convirtiendo la escritura en una actividad de naturaleza colectiva, indiferenciada y anónima. Tal práctica se fundamentó en la consideración del taller de poesía como un centro de aprendizaje donde se exploran las potencialidades del poeta, a fin de encontrar el camino de su materialización mediante la escritura.

Antonio Trujillo (1997) adversa esta posición señalando lo desacertado de fomentar la práctica de la escritura en grupo, afirma que “el momento de escribir lo dice el hombre, la mujer, nunca el taller. Cuando el taller ordena

hay maldad, aberración, instinto de ver sufrir a quien nada espera, pues en la palabra ha centrado su decir” (p.2). Enfatiza Trujillo que el eje de trabajo del taller no debe ser la producción sino la lectura, específicamente la lectura de los clásicos, a través de la cual el participante conocerá su propia literatura que un día —“la tarde menos esperada”—leerá en el taller.

En el mes de mayo del año 1990, el Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos (CELARG) convocó un Encuentro de Talleres Literarios en el cual convergieron coordinadores y participantes de los mismos adscritos a grupos culturales, centros de investigación, instituciones y universidades de distintos puntos del país. Los principales planteamientos de algunas de las ponencias presentadas en él se reseñan a continuación:

Armando Rojas Guardia (1990) define al taller de poesía como un espacio comunitario que se soporta en el trabajo artesanal, el estudio y el diálogo permanente, y que debe tener como objetivo central la resolución de problemas inmediatos relacionados con la confección del poema. Para ello, señala, la práctica del taller debe apoyarse en el estudio de los grandes poemas de la Lengua Castellana para sensibilizar al integrante ante las peculiaridades y riquezas del idioma, en el estudio de la poesía moderna a fin de reconocer las principales premisas sobre las que se asientan sus mecanismos de ruptura con la cultura anterior y también en el estudio de los símbolos porque “el taller debe conformar un espacio de sensibilización ante la dimensión simbólica de la espiritualidad humana, matriz de todo trabajo estético” (p.3). Esta definición es un ideal que no olvida que cada taller se modeliza de manera particular de acuerdo a las peculiaridades del grupo humano que en él participa y que en cualquier caso su relevancia se sustenta en constituir un espacio de iniciación capaz de transformar a los participantes que se hallan imbuidos en el proceso de la creación y que en el taller aprenden a escuchar y a someterse a la crítica de los otros, aceptando su interpretación de un texto, pero sin alejarse de una personal línea de trabajo que confía en la propia apreciación.

Oswaldo Trejo (1990) empleó su intervención en el encuentro para defender la vigencia del taller de creación literaria, utilizando como argumento para ello que en un país de tan acelerado crecimiento demográfico es indispensable asistir a los jóvenes en la canalización de sus inquietudes, lo que se logra con el taller cuando se trata de la dedicación a la literatura. Trejo define el taller como un espacio fundamentado en el diálogo constructivo, a través del cual los participantes adquieren mayor conciencia acerca del acto de escribir y la dedicación que requiere. Defiende así al taller literario de la tesis según la cual en ellos se pretende fabricar escritores y agrega que quienes mejor pueden adversarla son todos aquellos jóvenes que habiendo participado en el taller, saben que después de él queda la exigencia de continuar solo en la

búsqueda de aquello que lo lleve a dominar y enriquecer los instrumentos con los cuales se construye la literatura.

Alrededor de esa posibilidad, Silvia Dioverti (1990) se pregunta si se pueden formar creadores en un taller de literatura, e inmediatamente responde que no, porque el taller lo que hace es facilitar instrumentos para la concreción de un impulso. En el taller se desarrollan —señala Dioverti— dos elementos indisolubles: “el esclarecimiento gradual de las leyes del universo personal y la conquista de los medios de expresión por el conocimiento de la técnica” (p.2) y en ambos cobra importancia la figura del asesor porque es capaz de reconocer los mecanismos individuales de creación que lo llevarán a pulsar en cada participante lo esencial y a definir los géneros más acordes a cada temperamento. El taller es en definitiva una experiencia vital iniciática.

Por otra parte, la dinámica de los tiempos actuales ha dado lugar a nuevas posibilidades de comunicación, entre las cuales una muy popular es Internet. El arte y sus manifestaciones están, como casi todos los fenómenos culturales, incluidos en la red. En materia literaria, puede hallarse desde información histórica y crítica hasta textos completos cuya copia puede obtenerse de manera gratuita, sin embargo la mayor cantidad de innovaciones se relacionan con la capacidad de interacción que la red ofrece. Los talleres literarios no han escapado a este fenómeno y es grande el número de ellos al cual, en gran variedad de modalidades, se puede acceder en la Internet. Lo que ofrecen en su mayoría estos *talleres virtuales* es la posibilidad de intercambiar, sin limitaciones geográficas, textos elaborados por los participantes y el consecuente comentario sobre ellos con otras personas con igual interés por construir un texto literario. Lo interesante es que aun en el medio electrónico la finalidad del taller literario sigue siendo constituir un espacio “para compartir experiencias, para charlar, para leer, para contar. Y para trabajar, todo lo en serio que uno quiera, distintos aspectos relacionados con la creación literaria.” (Taller literario de Albanta).

Las ideas más importantes de esta sucinta revisión pueden resumirse en que el taller de creación literaria no es más que un espacio propicio para la creatividad verbal con fines estéticos, donde se estimula el pensamiento divergente para resolver problemas específicos de la escritura literaria y se discuten y analizan las obras a fin de perfeccionarlas. En él, el participante conoce a profundidad las herramientas para el trabajo creativo —en este caso, el lenguaje— apoyado en la inventiva, la curiosidad y el intercambio; y explora profundamente las ideas acerca del hombre y del mundo que aspira a expresar en su creación. De modo que, un taller literario no es ‘una fábrica de artistas’, es un lugar de encuentro cercano con la palabra poética, para su conoci-

miento y goce; por ello, “posee —señala Padrón (1990)— una magnífica posibilidad de formar buenos lectores de poesía” (p. 152).

Para conocer un Taller Literario: Metodología de la Investigación

Esta investigación se planteó la pregunta: ¿Qué es y cómo funciona un taller literario? Para llegar a la respuesta, se transita por la senda de las investigaciones cualitativas, porque se aspira a un conocimiento profundo y vivo sobre este fenómeno.

Como se sabe por la indagación teórica, el taller literario es un universo dinámico y en su conocimiento se espera ir más allá de la teoría escrita — generalmente por quienes planifican y dirigen los talleres— para conocer ese *corpus* que es una realidad irreductible a una sola visión y/o interpretación, incomprendible fuera de su marco de referencia. Por tanto, se realizó una investigación de campo enmarcada en el método cualitativo – etnográfico con el objetivo de describirlo.

La selección de dicho método parte del supuesto de que el taller literario constituye un espacio donde se reúne un grupo de personas para crear y confrontar sus creaciones, para acercarse a la poesía, a la literatura y al arte en general sin restricciones de miradas, de lecturas y de interpretaciones; y para conocer el mundo propio y ajeno a través de la palabra y la reflexión en torno a ella. De modo que puede definirse como un sistema holístico en el cual un grupo humano interactúa regulado por un conjunto de costumbres y hábitos, derechos y obligaciones recíprocas que dan lugar —tácita o explícitamente— a la inserción en un conjunto de normas y valores determinados que los cohesionan. Lo cual es, según Alonso (1995) y Martínez (1989, 1991), objeto de estudio de la etnografía, método de investigación cualitativa enmarcado en la perspectiva fenomenológica y que —según Pérez Serrano (1994)— centra su interés en las acciones de la gente, su comportamiento y las interacciones que establece dentro de un grupo.

Según Husserl (citado por Martínez, 1989) la fenomenología es la ciencia que trata de descubrir “las estructuras esenciales de la conciencia” (p. 168). De allí que aquellas realidades que demandan ser estudiadas desde el punto de vista de los sujetos que las viven, respetando sus marcos de referencia interna y su manera de experimentar el mundo, sean abordadas desde una perspectiva fenomenológica, tal es el caso de los talleres literarios. Este método implica que el investigador suspenda temporalmente sus propias ideas, juicios e hipótesis acerca de los fenómenos para que estos sean observados

como si se les viera por vez primera. A este mecanismo se le denomina “reducción fenomenológica” (Martínez, 1989) y significa restringir al mínimo la interferencia del investigador en la situación estudiada, a fin de observar los fenómenos no adulterados.

Según Busot (1991) la validez del enfoque etnográfico se fundamenta en que no hay artificialidad en la información recopilada, porque lo que se presentan son los hechos auténticos. Como el investigador reside con el grupo por largos periodos de tiempo puede confirmar y cotejar sus conjeturas e inferencias refinándolas continuamente. La empatía que se logra con el grupo da acceso a información confidencial difícilmente obtenible por otros métodos.

El producto del estudio es un informe descriptivo de los talleres literarios, lo que significó pormenorizar y analizar elementos como el espacio, los actores, las actividades, las acciones, los acontecimientos, los fines y los sentimientos (Hammersley y Atkinson, 1994); la manera como éstos se relacionan y las normas, valores, principios o creencias que regulan tal relación (Alonso, 1995). El grupo fue considerado para el estudio una totalidad que no puede dividirse en partes, ya que cada una de ellas recibe significado y explicación por su inclusión en el todo (Martínez, 1991; Pérez Serrano, 1994). Y, tal como lo señala Lapiere (citado por Córdova, 1986), la definición de tales elementos y sus interrelaciones en la situación determinada se hace sobre el terreno mismo, según los hechos se acumulan y no según un esquema conceptual previamente establecido.

En concordancia con estas pautas y en función de las características particulares del fenómeno estudiado, se describe a continuación el trayecto seguido para el estudio etnográfico del taller literario: en primer lugar, era indispensable la selección de una muestra, para ello se establecieron inicialmente contactos con talleres establecidos, a fin de obtener información de las características generales de los mismos (horarios, lugar de reunión, fecha de inicio y cierre de sus periodos, asesores o coordinadores, etc.) para determinar las posibilidades del taller y del investigador de realizar visitas de observación a una o más de sus sesiones de trabajo.

Estos contactos iniciales se establecieron con los talleres literarios adscritos a las siguientes instituciones: CELARG, Casa de la Poesía, Liceo Santiago de León de Caracas, Escuela de Letras de la UCV, Escuela de Letras de la UCAB y Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello” del IPC.

El taller literario de La Casa de la Poesía, por escasez de presupuesto, no estaba funcionando de manera regular. Por otra parte, el facilitador del taller de poesía del CELARG, mostró poca disposición a participar en el estudio, y los talleres del Liceo Santiago de León de Caracas y de la Escuela de Letras de

la UCV, por el horario en que se impartían, hacían imposible la visita consecuente del investigador. Por tanto, sólo el Taller literario de la Escuela de Letras de la UCAB y el Taller literario del CILLAB por su ubicación, horario de reuniones que coincidían con el tiempo que el investigador podía destinar a la observación y apertura de los coordinadores a participar en una investigación de esta naturaleza, fueron objeto de la observación inicial.

A fin de sistematizar esta observación, se diseñó una lista de cotejo, validada por expertos para garantizar su pertinencia, basada en los perfiles paradigmáticos de un taller literario recabados en la investigación teórica. La inclusión de este instrumento —que no es exclusivamente cualitativo— en la metodología, se basa en las orientaciones de Pérez Serrano (1994) según las cuales los métodos pueden complementarse en función de las necesidades de la investigación. En este caso se requería obtener en corto tiempo una visión general de ambos talleres literarios a fin de proceder a la selección de una muestra intencional.

La extracción de una muestra intencional —según la nomenclatura de Martínez (1991)— o la selección basada en criterios —según la nomenclatura de Goetz y Le Compte (1984)— significa la escogencia de un grupo a estudiar en función de criterios necesarios o convenientes para los fines de la investigación.

El Taller literario de la Escuela de Letras de la UCAB fue descartado como muestra para el estudio, porque, aun cuando cumplía con el parámetro de ser un lugar para el perfeccionamiento de la obra poética de sus asistentes, la orientación del asesor era bastante directiva, estableciendo una relación vertical entre él y los participantes muy parecida a la que se establece en una clase. Además de ello, luego de tres visitas —16 de marzo, 13 de abril y 11 de mayo de 1999, el grupo se mostraba aprehensivo ante la presencia del investigador.

De modo que el grupo seleccionado para el estudio fue el Taller literario “Marco Antonio Martínez” que funciona en el Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) y que se encuentra adscrito al Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andres Bello (CILLAB) de ese instituto. Los criterios para su elección fueron los siguientes:

- a. La concordancia con el perfil de un taller literario definido en la teoría, lo que lo convierte en un grupo representativo y paradigmático (Martínez, 1991).
- b. El tiempo de funcionamiento del taller (23 años) y la larga permanencia del coordinador y algunos participantes, lo que hace más sólida y evidente la cohesión del grupo.

- c. La constante incorporación de nuevos participantes que, unido al criterio anterior, aporta la ventaja de contener dos subgrupos naturales: el que permanece largo tiempo en el taller y el que se inicia. Es —según Martínez (1991)— una muestra comprehensiva.
- d. La ventaja que representó para el investigador que el espacio de reunión del taller esté ubicado en el IPC, lugar donde éste labora y cursaba estudios de maestría para el momento.
- e. La cercanía del investigador con algunos de los participantes del taller que son sus compañeros de trabajo, de estudio y amigos; y que, por tanto, su presencia no significó un elemento extraño que modificara sensiblemente su conducta habitual o introdujera distorsiones.
- f. Que, no obstante la relación señalada en el criterio anterior, el investigador no había asistido nunca a las sesiones del taller antes de proponerse este estudio, lo que le permitía observar el fenómeno desde un principio como nuevo.
- g. La voluntad manifiesta del coordinador y algunos participantes de colaborar con la investigación y
- h. Que desde el inicio se acogió al etnógrafo dentro del grupo como un participante más del taller.

La mayoría de los anteriores son criterios que Goetz y LeCompte (1984) y Martínez (1991) señalan como válidos y determinantes para la selección de una muestra intencional para un estudio etnográfico, cuando es imposible estudiar toda la población y cuando más que la transferencia directa a grupos no investigados, se pretende la comparabilidad y traducibilidad de los resultados.

Una vez seleccionada la muestra, se procedió a realizar visitas exploratorias o vagabundeo —según la denominación de Goetz y LeCompte (1984)— para familiarizarse con los actores, el lugar de reunión y la dinámica de las sesiones. A partir de ello se diagramó de manera general al grupo y se identificó a aquellos participantes que podían fungir como posibles informantes, que —según la definición de Busot (1991)— son aquellos “miembro(s) del grupo que posee(n), un conocimiento especial, o una posición preponderante, o bien goza(n) de una habilidad específica para expresar adecuadamente los sentimientos, valores, motivos y acciones del grupo al cual pertenece(n)” (p.127). Esta investigación se nutrió con los datos de cuatro informantes. El primero de ellos —considerado clave— es el profesor José Adames, asesor literario del taller desde 1983 y participante del mismo desde su fundación; su selección obviamente obedece a la posición preponderante de la cual goza en el grupo y a la reflexión que él mismo ha hecho acerca del fenómeno a estu-

diar. Los otros tres informantes son participantes del taller, a continuación se detallan las características generales que determinaron su selección:

- a. Informante 1: Miembro preponderante, cuyos juicios son especialmente respetados y su obra es admirada por el grupo. Siete años de asistencia regular al taller y una evidente depuración y evolución de sus textos literarios. Relación de amplia cordialidad con el grupo. Además de lo anterior, es profesor de literatura, es decir, puede entenderse con el investigador en igualdad de términos. Disposición a colaborar en la investigación.
- b. Informante 2: Trece años de asistencia más o menos regular al taller. Sus juicios y obra son respetados y admirados por el grupo, aunque no tenga una estrecha amistad con sus miembros. Posee extenso conocimiento autodidacto sobre el arte y la literatura, lo que también le permite entenderse con el investigador en igualdad de términos. Disposición a colaborar en la investigación.
- c. Informante 3: 10 meses de asistencia regular al taller. De su visión interesa justamente el desprejuicio que le da el poco tiempo en el mismo y que el investigador ha estado presente desde que se incorporó. Ha vivido lo que puede llamarse los dos extremos de recepción de sus textos, los muy alabados y los muy deplorados. Disposición a colaborar en la investigación.

El estudio etnográfico formal, que se inicia al finalizar la exploración, se llevó a cabo a partir del 19 de febrero de 1999 y se utilizaron como herramientas la observación, la participación y las entrevistas semiestructuradas a los informantes. La triangulación, es decir, el uso de tres técnicas (observación – participación – entrevistas) y la confrontación de la información con tres actores (investigador – asesor – participantes) proporciona validez a los datos obtenidos mediante el estudio etnográfico. (Goetz y LeCompte, 1984)

Una vez recolectada la información se procedió a la categorización y análisis de los datos para elaborar un informe descriptivo del taller “Marco Antonio Martínez” y reconocer en él aquellas características esenciales que servirían de insumo en la siguiente etapa. Estos resultados fueron discutidos y confrontados continuamente con los informantes para su validación.

Informe descriptivo del Taller Literario Marco Antonio Martínez del CILLAB/ IPC

Un poco de historia...

En atención a una serie de reivindicaciones solicitadas por la Federación de Estudiantes del, para aquel entonces, Instituto Universitario Pedagógico de Caracas (IUPC), fue fundado en 1976 el Taller Literario Marco Antonio Martínez como una sección adscrita al CILLAB con la finalidad —según consta en el literal c del artículo 2 del reglamento del centro— de “estimular las actividades creadoras experimentales” (p.2). El nombre del taller fue acogido por sus participantes a partir de una sugerencia emitida de una asamblea del Departamento de Castellano y resulta un homenaje al profesor y amigo que habiendo manifestado su entusiasmo e impulso por la fundación del mismo, muere sin concretar la intención de colaborar con él.

El primer asesor literario del taller fue el escritor José Vicente Abreu, autor de *Se llamaba SN*, entre otras obras del género de la literatura testimonial. Su presencia obedeció al interés de su amigo Pedro Felipe Ledezma, director para el momento del IUPC, de darle la oportunidad de reincorporarse a la vida laboral y literaria cuando sale de la cárcel, donde purgaba delitos políticos.

Abreu (1999), declara en el prólogo del primer número de la revista “Para las Telarañas” donde se recogía el producto del primer año de trabajo del taller, que la consigna del grupo era “creación-libertad-igualdad” que “ninguna voz, ninguna palabra debía convertirse en un círculo de tiza insalvable, en telarañas de prisiones, en magister, en alta cumbre o profundo surco por donde había que enmontarse o empantanarse” (p.14) y pregona que el debate y la discusión son las herramientas de quienes en el taller trabajan y aprenden. Según el profesor José Adames (Entrevista personal, Octubre 15, 1999) —entonces participante del taller— Abreu se caracterizó por su desprendimiento al compartir sus conocimientos, experiencia artística y posibilidades de publicación con los participantes. “José Vicente —señala Adames— era abierto, entregado al éxito del grupo, humilde al exponer su experiencia y su propia obra y defensor de la individualidad y el respeto por la creación ajena. Tenía como principio rector la insistencia en que los escritores-talleristas no copiaran modelos, mucho menos el suyo y que, con ello, dieran rienda suelta a su personalidad creativa”.

Al retirarse José Vicente Abreu, por motivos personales, de la asesoría del taller se inicia un periodo de transición durante el cual se separan los participantes que escriben narrativa y los asesora el escritor Gustavo Luis Carrera de los que escriben poesía asesorados por el poeta Eleazar León. Mas, cuando en 1983 se suspende la subvención económica destinada a la contratación de

un asesor para el taller literario, el mencionado profesor y también escritor José Adames, quien era participante del taller, asume este cargo el cual detenta ad honorem hasta la presente fecha. Así, el taller se reunifica y, durante un corto periodo de transición, el Prof. Adames convoca la colaboración de creadores como Luis Álvarez, Ernestina Salcedo, Elena Vera y Luis Barrera.

En sus veintitrés años el taller ha visto pasar muchos rostros, todos anhelantes de acercarse a la palabra por la vía del arte. Son obvios los frutos que ha recogido, entre los cuantificables están once números de la revista “Para las telarañas”, el reconocimiento de la obra de muchos quienes fueron sus participantes y la presencia de un espacio permanente para que los jóvenes escritores confronten sus escritos

El Taller: definición y funcionamiento

En el Reglamento del CILLAB, capítulo IV, artículo 23, se establece que las metas principales del taller son

orientar a jóvenes creadores literarios, cursantes del instituto, en su etapa de formación. Asimismo en procesar experiencias pedagógicas en los campos de la narrativa, de la poesía, del ensayo y del teatro, valiosas para el trabajo docente y para el cultivo de la sensibilidad y la imaginación (p.9)

De igual forma, se reglamentan la constitución del taller, las atribuciones del profesor responsable, la contratación de asesores y sus atribuciones; aunque la mayoría de estas directrices no se cumplen tal como están estipuladas, ya sea por razones prácticas o presupuestarias.

Las pautas, normas y dinámica del taller no se encuentran escritas, la mayoría de ellas fueron definidas por la praxis. Tampoco se limita a un género particular, todos son admitidos: poesía, narrativa, drama, ensayo, etc. Hay preponderancia espontánea de poemas y cuentos entre los textos presentados para la discusión, aunque algunos participantes trabajan en proyectos más extensos —novela, obra de teatro, ensayo— no suelen someterlos a la dinámica del taller porque el tiempo de lectura en una sola tarde dificulta la realización de la misma. Sin embargo, es frecuente que estos participantes muestren estos trabajos a sus compañeros de taller y conocidos más cercanos para solicitar su opinión.

La incorporación es voluntaria, no se exige ningún tipo de requisito o prueba para ingresar, así como —contrario a lo que señala el reglamento— no se requiere ser parte de la comunidad ipecista. Tampoco se lleva un registro de

la asistencia al taller, aunque las anotaciones que hace el asesor de los comentarios que cada texto suscita sirve como registro indirecto. Esta flexibilidad ha permitido que regularmente se incorporen nuevos participantes, que otros asistan por largo tiempo de manera intermitente y que haya un pequeño grupo que asiste de manera constante por periodos de tiempo que van de 5 a 10 años.

El profesor Adames es reiterativo al afirmar en la presentación de varios números de la revista "Para las telarañas" (1983, 1990, 1997), en entrevistas personales (Mayo 28, 1999; Octubre 15, 1999) y durante el desarrollo del taller; que quienes se reúnen en él son un grupo de amigos y explica, utilizando la figura lógica de la intersección, que aunque son muy disímiles en edad, preferencias, ocupaciones y otros aspectos, están unidos por el deseo de llevar a cabo la creación literaria.

Los participantes del taller lo consideran un espacio propicio para mostrar inicialmente sus trabajos literarios, someterlos a la lectura y crítica de sus compañeros para reorientar o reafirmar sus proyectos, definir o depurar un estilo, y, por esa vía, evolucionar como escritores. Todo ello en la creencia de que el texto literario sólo se realiza como tal en el encuentro con el lector.

Durante el periodo regular de desarrollo del semestre en el Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), cada viernes, después de las 4:00 p.m., el taller literario se reúne. En una habitación que funciona regularmente como sede de la biblioteca del CILLAB, (con 15 mts² aproximadamente, escasa iluminación y atiborrada de libros) se sientan, alrededor de una larga mesa rectangular, el asesor del taller, profesor José Adames y los participantes que en número variable y de manera espontánea asisten a la sesión. Previamente, en sesiones anteriores o durante el transcurso de la semana, los participantes han hecho llegar al asesor los textos que desean someter a la discusión, para que sean reproducidos a fin de que cada asistente cuente con un ejemplar para su lectura.

Cada sesión se estructura de la misma manera, al inicio —luego de los saludos que la costumbre impone— el asesor hace una introducción informal donde conversa con los participantes sobre sucesos políticos, culturales y/o sociales que son noticia en el país o situaciones personales, entre otras cosas. El asesor señala que esto no es más que un hábito de cuando era docente activo para pasar el tiempo y esperar a la gente. (Entrevista personal. Octubre 15, 1999). No obstante, aunque esta introducción no se relaciona directamente con los objetivos del taller, ya es parte de su rutina. Luego se inicia formalmente la sesión, si hay alguien que asiste por primera vez, antes de realizar la lectura de los textos, el profesor Adames expone los objetivos del taller, su dinámica y normas de funcionamiento. Luego se lee alguno de los textos que han sido previamente entregados al asesor, siempre y cuando el autor del mis-

mo esté presente. Cada participante cuenta con un ejemplar y el autor lee en alta voz (ocasionalmente hay quien solicita al asesor o a otro participante que lea su obra por él), al finalizar la lectura cada tallerista (incluyendo al asesor) interviene de manera espontánea y expone su posición, juicio, impresión, interpretación y/o sugerencias al autor sobre su obra, respetando siempre las siguientes normas:

- a. Cada afirmación debe ser debidamente sustentada.
- b. La obra ajena debe ser respetada. No es válido modificarla en función de las ideas personales ni descalificarla a priori.
- c. El autor no interviene durante la discusión, sólo se le cede la palabra cuando ésta ya se considera agotada.

La exposición de juicios se transforma por lo general en un diálogo donde éstos se someten al debate y, en ocasiones, se transforman; donde se intercambian ideas no sólo sobre la obra en discusión sino también sobre la escritura como oficio, teoría literaria, concepciones de la obra de arte, etc. Mientras todo esto ocurre, el profesor Adames toma nota de cada juicio emitido en torno a la obra objeto de discusión.

Siempre se da prioridad de lectura a aquellos que muestran sus trabajos por primera vez, en parte porque el autor tiene —como es natural— cierta ansiedad relacionada con la expectativa que le genera someter su obra a la crítica de los lectores y porque el grupo también está ansioso ante la posibilidad de descubrir una nueva estética.

El grupo y el asesor suelen ser benévolos con el novicio, no porque oculten sus verdaderas críticas sino porque en la primera confrontación se hace más énfasis de lo ordinario en buscar y resaltar los aciertos de la obra, su innovación y la presencia de un uso del lenguaje que demuestre una intención creativa (todo ello, si lo hay). Cuando hay desaciertos, éstos se muestran haciendo hincapié en por qué se les considera tales. También se hace referencia a ejemplos de participantes cuyos primeros trabajos fueron duramente criticados por el grupo y cómo, con trabajo y disciplina, han logrado evolucionar y configurar una voz poética propia, porque aceptaron las críticas como una posibilidad de crecimiento y no abandonaron la revisión y corrección de su trabajo. Lo que se pretende es que el temor, la ansiedad de exponer la obra artística —que, a fin de cuentas, es un territorio íntimo— y la crítica desfavorable, no propicien una situación que “espante” a quien por primera vez muestra su obra.

Cada día la sesión gira en torno a las obras que se discuten, por tanto, aunque la dinámica sea la misma, cada sesión es distinta. Además de la se-

cuencia del trabajo, otros aspectos recurrentes son que la discusión sobre la obra se hace en términos de aciertos y desaciertos, entendidos los primeros como logros estéticos, entre los más señalados se encuentran la originalidad e innovación sintáctica que demuestra una intención creadora, la efectividad semántica del discurso, creación de una atmósfera y el logro de la plurisignificación y entre los desaciertos se señalan los lugares comunes, la excesiva experimentación distanciada del sentido general de la obra y el uso de elementos sintácticos, gramaticales u ortográficos en una disposición que atenta contra la posibilidad comprender el texto. Es frecuente también que la discusión dé lugar a la comparación del texto con el de autores consagrados y a la exposición de teorías literarias y/o sobre la creación artística —en la mayoría de los casos introduce este aspecto un participante que ha estudiado arte y/o literatura. Ello suele reflejar las creencias acerca de la creación literaria a las cuales los participantes se suscriben.

Quienes asisten al taller coinciden al afirmar que la creación literaria es un proceso individual, mas que el texto literario —semiológicamente entendido— ha sido concebido para ser decodificado, analizado, interpretado o disfrutado por un lector. De lo que se infiere que el taller es un lugar privilegiado donde tienen la posibilidad de encontrarse el escritor, el texto y el lector. Los lectores exponen cómo el texto los ha afectado e incluso hacen sugerencias y juicios sobre la construcción del discurso, el sentido, el valor estético del mismo y sus posibilidades interpretativas, con el fin de que el autor perfeccione su obra. Sin embargo, se recalca en el taller, que el autor no está obligado a seguir estas sugerencias porque el proceso de construcción de la obra sigue siendo una actividad individual.

Todo ello coincide con la teoría fenomenológica del arte la cual suscribe —señala Wolfgang (1987)— que la obra literaria posee dos polos: el artístico, que es la obra creada por el autor y que atiende principalmente a la forma del texto y a las “perspectivas esquematizadas” que éste introduce en función de las actitudes del lector; y el estético, que atiende a los actos de comprensión por parte del lector y que se hallan, necesariamente, condicionados por la obra. Es en la interacción de estos dos polos donde se “realiza” la obra de arte. El taller propulsa esta interacción, con la presencia de todos sus actores, para que los escritores noveles evidencien los logros estéticos de su obra en el acto concreto de su lectura.

Ocasionalmente se lleva a cabo lo que el mismo grupo ha denominado “talleres administrativos” en los cuales, haciendo una pausa en la rutina ordinaria de las sesiones, se planifican recitales de textos escritos por los participantes en espacios como el MACSI, la Escuela de Artes Cristóbal Rojas, liceos y el propio IPC, se preparan visitas a emisoras radiales, se solicitan los textos

a ser publicados con los cambios que ha introducido el autor —si se han hecho correcciones— y se informa sobre los diferentes concursos literarios que se realizan en el país. También, eventualmente, los participantes o el asesor llevan artículos de prensa o textos que por una u otra razón desean exponer en el taller y los cuales suelen suscitar discusiones que revelan las creencias y posiciones de los participantes en torno al hecho artístico. Un ejemplo de ello fue cuando en la sesión del 19 de febrero de 1999 el asesor hizo mención y leyó varios fragmentos de la entrevista a Raymond Carver publicada el día 14 de febrero del mismo año en el *Papel Literario de El Nacional*. En dicha entrevista Carver se manifiesta a favor de la “reescritura”, es decir, tomar una idea clara, una historia “que de algún lugar debe venir” y tras la escritura inicial, revisarla y reescribirla hasta depurarla lo más que sea posible. Los participantes del taller discutieron y dialogaron ampliamente sobre esto, dejando claro que creen en la posibilidad de perfeccionar la obra escrita y que la “reescritura” es uno de sus valores.

El asesor

En el reglamento del CILLAB, capítulo IV, artículo 24, se establece que la sección del taller está constituida por un responsable, un adjunto, los asesores literarios y los profesores y alumnos del departamento que en ella se inscriban. (p.9) El artículo 28 del mismo capítulo señala además que los asesores serán cambiados anualmente para garantizar la alternancia de corrientes y posiciones (p.11). Ninguno de los dos artículos se cumple tal como el reglamento lo señala y en la actualidad el responsable y asesor —demás está decir que no hay tal adjunto— son cargos que cumple una sola persona: el profesor José Adames.

José Adames obtuvo su título de profesor en el IUPC en el año de 1964, y en diciembre de 1973 obtuvo el título de Doctor en estudios iberoamericanos, mención Lingüística de la Universidad de La Sorbona en París. Se inicia en enero de 1974 como profesor del Departamento de Castellano, Literatura y Latín del instituto donde cursó el pregrado y allí se desempeñará como tal hasta 1993, año de su jubilación.

El profesor es enfático al afirmar en las entrevistas personales (Octubre 15, 1999 y Mayo 05, 1999) que José Vicente Abreu fue para él un modelo, de él aprendió que el asesor de un taller no debe nunca influir en el estilo de escritura de los talleristas, moviéndolos a escribir como él lo haría. Adames considera que ésta es una de las principales razones por las cuales el Taller Literario del CILLAB, que surgió durante un *boom* de talleres literarios propio de su década, ha permanecido cuando otros se disgregaron hace ya mucho

tiempo. Señala también que considera que el asesor de un taller no tiene que ser necesariamente un escritor, pero sí, ser un gran lector, tener espíritu de desprendimiento, ser más amigo que un director, poner su experiencia al servicio de los nuevos creadores, respetar y ser admirador de su grupo y, por sobre todo, amar la creación.

En las entrevistas realizadas a los informantes y el devenir cotidiano del taller, puede evidenciarse que los participantes ven en Adames un amigo, un conductor y un ser humano espléndido que ha entregado al taller su tiempo, su experiencia y las enseñanzas implícitas que derivan de su diálogo y de su ejemplo al emitir juicios sobre la obra literaria.

La relación entre los participantes y el asesor puede calificarse como dialéctica y horizontal. En las sesiones, él es uno más de los lectores de la obra en discusión y su opinión es tan respetada como cualquiera. No somete su propia obra a la crítica del grupo, pero ocasionalmente les muestra y les comenta aquello en lo cual está trabajando.

Adames —como le llaman los participantes— exigen que no le antepongan a su nombre el título de profesor; porque allí no lo es y afirma que el taller le ha servido para afinar su sentido crítico frente a sus propios textos literarios. Pero que, no obstante, lo que más le ha dado el taller es inmensurable, porque tiene que ver con el “alma” —según sus propias palabras, con no separarse de la institución que tanto quiere, con la emoción de estar cerca de un grupo de personas— en su mayoría jóvenes— que aman la palabra y están dispuestos a darlo todo por ella.

Los participantes

Como ya se ha señalado, a quienes se incorporan al taller no se les exige ningún requisito en particular, más que el deseo de escribir un texto con fines estéticos y la disposición a confrontarlo ante lectores críticos. Aun cuando el Reglamento del CILLAB señala que éste está dirigido a los creadores cursantes del instituto, en la práctica se permite —y se lleva a cabo— la libre adscripción al taller, independientemente del lugar de procedencia, oficio o edad. No obstante, la mayoría de los participantes del taller son estudiantes regulares, egresados o profesores del IPC; la mayoría de ellos pertenecientes a la especialidad de Castellano, Literatura y Latín y con una edad ubicada entre los 20 y 40 años. Hay además una gran movilidad de participantes, constantemente se incorporan nuevos talleristas, otros asisten intermitentemente y hay un grupo de 10 ó 12 que asiste desde hace un largo periodo de tiempo de manera regular.

En las sesiones del taller suele variar el número de asistentes. El asesor confirma horas antes del encuentro si ese día se efectuará la sesión, con una nota pegada en la puerta de la biblioteca del CILLAB. Entre las 4:00 y 5:00 p.m. comienzan a llegar de manera dispersa los asistentes. Algunos días la afluencia es entre 4 y 5 personas, otros, se atiborra el espacio hasta con quince personas y se deben compartir los asientos. Por supuesto estas últimas sesiones suelen ser más fructíferas y largas por la gran variedad de posiciones que se discuten.

Los tres participantes que fungieron como informantes para esta investigación llegaron al taller tras la búsqueda de algo bien definido: lectores para su obra que pudieran darles un juicio objetivo sobre ella. Sin embargo, no todos muestran sus textos en cuanto se incorporan al taller. El informante n°2, por ejemplo, señala (Entrevista personal, Octubre 8, 1999) que pasó casi un año antes de atreverse a someter uno de sus textos a la crítica del grupo. Durante el periodo de investigación se pudo observar de forma directa que hay participantes que llegan con claras referencias sobre el taller, sus objetivos definidos y uno o más trabajos para ser leídos en el mismo, otros, son más cautelosos y prefieren conocer la dinámica de una o dos sesiones antes de mostrar alguno de sus trabajos, otros, visitan el taller por poco tiempo, nunca presentan trabajos para la discusión ni vuelven; también ocurre que alguno para el cual la opinión sobre su obra fue desfavorable, no regresa.

Quien hizo esta investigación ya había escrito unos textos poéticos, aun antes de proponerse hacerla; sin embargo, su intención no era someterlos a la evaluación del taller. Pero —hay que decirlo— la dinámica que se genera, el clima del taller y la emoción por el encuentro de la obra creada con sus lectores, nos impelió a revisar lo escrito y a leerlo en el taller para ser sometido a la consideración de sus participantes (ambos textos poéticos están publicados en la revista “Para las telarañas” N° 11). El taller —los informantes lo confirman— genera la sensación de que la creación literaria es un oficio más pragmático de lo que por lo general se supone, que tiene que ver más con el dominio de las técnicas y la búsqueda de un estilo personal que con una excepcionalidad creativa innata. Por tanto es posible perfeccionar la obra creada con disciplina y trabajo; y al compartir con quienes tienen la misma inquietud, y en función de las discusiones en el taller, los autores se afirman o reorientan el proceso.

No obstante, los participantes —los informantes lo confirman en las entrevistas— están de acuerdo en que la creación literaria es siempre un proceso individual. El autor idea, planifica y escribe su obra en soledad, en el taller evidencia las múltiples lecturas que ésta suscita y toma nota de ello, sin olvidar nunca lo que él en principio se propuso lograr. Luego, es el momento

de tomar —nuevamente en soledad— las decisiones acerca de los cambios que introducirá o no en su obra. En el transcurso de este proceso, muchas veces vivido, el participante gana seguridad, aprende a corregirse, a criticar con argumentos, a analizar agudamente la obra literaria en todos sus aspectos, a asumir la disciplina necesaria para el oficio de la escritura y a ser perseverante. Todo ello sin negar la existencia y el peso del talento innato y la “inspiración” —entendida como una condición en la cual el espíritu se inclina a expresarse a través del imaginario— pero viendo en ambos sólo el impulso original de un largo camino de trabajo.

Las personalidades, actitudes y apariencia de los participantes no se diluyen ni se fusionan. Está quien parece no tener nunca una completa claridad en sus posiciones, está quien expresa sus criterios de forma tajante y hasta soez en un principio y el mismo grupo le impele a explicarse, está el que siempre es formal y parece organizar cada palabra de su intervención para expresar sus juicios de forma objetiva y sin herir susceptibilidades, hay el que siempre busca una historia “oculta” tras cada texto, hay quien sólo interviene si lo interrogan. Cuando sus obras son objeto de discusión, hay quien trata de explicar el porqué de cada elemento del texto, hay quien se irrita si el juicio no le fue favorable y hay quienes prefieren no decir nada para que la obra “se defienda sola”

Las relaciones entre los miembros del grupo también son disímiles, hay quienes son amigos y comparten otras actividades fuera del taller, hay quienes son compañeros de estudios, trabajo o proyectos y hay quienes sólo comparten durante las sesiones del taller. Esto ha hecho que se creen algunos subgrupos que participan, por lo general, de posiciones parecidas frente al hecho literario, que incluso se sienten siempre cerca y aproximadamente en la misma ubicación, que intercambien miradas aprobatorias y/o reprobatorias sobre un tema o que se hagan comentarios al margen de la discusión general. También ha hecho que haya quien se queda solo en su espacio y en sus juicios y que haya algunos participantes cuyas opiniones son especialmente apreciadas y respetadas por los otros, ya sea porque admiran su obra o porque sus lecturas y conocimiento del arte hacen que sus afirmaciones estén muy bien sustentadas —tal es el caso de los informantes N° 1 y 2 de esta investigación. Mas, todo esto no ha impedido que la dinámica se efectúe y que todos participen tratando siempre de ser objetivos en sus críticas sobre un texto y no juzgar autores sino obras. Cuando no es así, el asesor hace un alto e invita a la objetividad.

A veces también surgen conflictos porque en las discusiones los participantes se exacerban más de lo ordinario, porque alguno se siente ofendido con los juicios emitidos o porque alguien irrespeta las normas —no escritas,

pero sí explícitas— de las sesiones de trabajo; en estos casos el Prof. Adames también suele intervenir para mediar ante el problema.

Puede afirmarse que el clima humano del taller es de amistad, apertura, familiaridad, objetividad, confianza, camaradería y respeto. Una muestra de ello es cuando al finalizar cada semestre en el pedagógico o cuando se publica la revista, celebran con un brindis donde se canta, se lee literatura propia o ajena sin la posterior crítica y comparten en general en esa “reunioncita” — como los integrantes del taller suelen llamarla— que ya es también parte de su rutina.

La revista

La revista “Para las telarañas” nació, al igual que el Taller Literario Marco Antonio Martínez, en el año 1976 como un órgano divulgativo de las obras de los autores participantes del taller. Su creación se debe a José Vicente Abreu y el grupo —rememora el Prof. Adames (Entrevista personal. Octubre 15, 1999)— lo asumió con sorpresa y regocijo. El nombre de la misma se debe también a Abreu (1999), quien la toma de las palabras de Henrique Soublette de “no seguir escribiendo para las telarañas del aposento” (p.13)

Tras altos y bajos económicos, hubo momentos de silencio y otros en que los mismos participantes debieron meterse a la tipografía para lograr que la publicación se materializara —según lo reseña el Prof. Adames. Hoy se publica un número por año de la revista y en ella se reflejan las obras que durante el transcurso del mismo fueron sometidas al proceso de evaluación y discusión por parte del grupo y la edición y corrección por parte del autor (en el caso de que decida hacerlas).

Pero, no todos los textos son publicados. El asesor explica (entrevistas personales. Octubre 15; mayo 05, 1999) que cuando la revista se creó el criterio de selección era la aprobación del grupo, aunado al visto bueno del asesor. Luego, cuando él asume la asesoría, solicita la colaboración de algunos amigos escritores para que lean los textos y expresen su opinión, un poco en la posición de jurados. En la actualidad, priva por igual el criterio del grupo, medido en la aceptación que tienen los textos cuando son discutidos, la decisión y el deseo del propio autor y el visto bueno del asesor.

Normas, valores y creencias

El análisis de la información acumulada, obtenida por vía de la observación, participación, revisión de material bibliográfico y entrevistas, hace posi-

ble la enumeración sistemática de las normas, valores y creencias compartidas por los integrantes del Taller Literario “Marco Antonio Martínez”

Normas

- a. La incorporación al taller es espontánea.
- b. El taller posee una dinámica y normas predefinidas —mas no escritas. Quien se incorpora al taller debe apegarse a ellas y respetarlas.
- c. Las normas del taller son flexibles y pueden ser alteradas, siempre y cuando no se atente contra los valores del taller.
- d. Hacer la guerra al lugar común.
- e. Todas las críticas y opiniones sobre la obra ajena deben ser sustentadas.
- f. El autor de un texto, cuando éste es leído, evaluado y criticado, no interviene sino al final.

Valores compartidos

1. Libertad:

- a. Hay libertad de creación. El autor puede escribir sobre cualquier tema, en el estilo, género o tono que lo desee.
- b. Hay libertad de opinión y crítica al evaluar una obra.
- c. Hay libertad de asistencia y horario.
- d. El creador tiene la libertad de tomar o no en consideración las críticas que se hacen a su trabajo.

2. Respeto:

- a. La obra ajena debe ser respetada. Ser lector crítico no significa poder interferir en la individualidad de la creación y de las decisiones que toma el escritor.
- b. Toda crítica y opinión sustentadas deben ser respetadas.
- c. Deben respetarse las diferencias individuales de juicio, estilo y preferencias temáticas.

3. Trabajo y disciplina:

- a. La escritura es un oficio que requiere disciplina y trabajo.

- b. La inspiración y la emoción afectan el texto escrito, pero son sólo el inicio del trabajo del escritor.
- c. Las críticas y juicios emitidos en el taller sobre una obra dan lugar al autor para que la revise y corrija.
- d. El perfeccionamiento del arte de la escritura depende de la persistencia.
- e. La reescritura es la principal herramienta del escritor que quiere perfeccionar su obra.

4. *Innovación — creación:*

- a. El escritor debe perseguir la innovación.
- b. La creación es lo opuesto al lugar común.
- c. Innovación no significa experimentalismo extremo, porque esto atenta contra la comprensión de la obra por parte del lector.

5. *Espíritu crítico:*

- a. Los lectores de una obra deben sustentar sus juicios para demostrar que son objetivos en los mismos.
- b. El creador debe ser objetivo al sopesar las críticas que se hacen a su obra.
- c. La disensión debe ser respetada y asumida como la oportunidad de generar una discusión nutritiva.

6. *Lectura y conocimiento:*

- a. El escritor debe ser fundamentalmente un gran lector.
- b. Las sesiones del taller se enriquecen con la presencia de participantes que son grandes lectores.

Creencias compartidas

1. *Sobre el taller:*

- a. El taller es un grupo de personas unidas por la intención de ser escritores.
- b. El taller es un espacio de confrontación de textos literarios (de cualquier género), creados por sus participantes, con lectores críticos, también creadores.
- c. El participante cuando se incorpora al taller tiene un objetivo definido: quiere perfeccionar su obra literaria hasta producir un texto con valor estético.

- d. El clima humano del taller — amistad, apertura, familiaridad, objetividad, confianza, camaradería y respeto—es necesario porque mostrar la creación propia supone mostrar parte de la intimidad personal y compartir la emoción que esto suscita.
 - e. El taller le da confianza al creador solitario, porque está con un grupo que comparte sus mismos intereses, gustos y, a veces, sentimientos.
 - f. La práctica de leer y criticar y/o cuestionar el trabajo de los compañeros obliga al participante a perfeccionar sus intervenciones orales y a organizar sus ideas.
 - g. El taller impele al participante a reflexionar sobre las características de los géneros literarios y la estructura de los textos propios y ajenos.
 - h. El taller impele al participante a reflexionar sobre su propio proceso de producción y corrección de textos.
 - i. La evolución y los logros de los compañeros de taller son estimulantes del propio trabajo creativo.
 - j. El taller no lo es todo, lo que el participante vive, lee, investiga, etc. son insumos importantes de su trabajo creativo y de las lecturas críticas que hace del trabajo de sus compañeros.
 - k. En el taller se aprende a aceptar las críticas y a ser objetivo ante la creación propia.
 - l. Ir hacia la objetividad es parte del proceso de aprendizaje de quien asiste regularmente al taller.
 - m. La diferencia de criterios y de valores entre los participantes del taller aporta la oportunidad de comparar las diferentes “lecturas” (interpretaciones) posibles de un texto y del hecho literario.
 - n. Las sesiones del taller están determinadas por el nivel de lectura, escritura y cultura de los participantes del taller.
 - o. El taller ofrece a sus participantes regulares la oportunidad de evolucionar como escritores, a través de la corrección y revisión de los textos de manera grupal e individual.
 - p. El taller y la práctica de leer y criticar y/o cuestionar el trabajo de los compañeros hacen del participante un lector más agudo.
2. *Sobre la creación literaria.*
- a. No obstante la necesidad de interacción e intercambio, la soledad es una circunstancia necesaria para la creación.
 - b. La escritura es una forma de comunicación

- c. Quien escribe quiere y requiere ser leído.
- d. Nadie puede enseñar a otro a escribir artísticamente. Cada cual debe vivir su propio proceso y construir su propio estilo.
- e. La literatura es una vía de relación con el mundo.
- f. La evolución del trabajo creativo es un proceso lento.
- g. Un lugar común es una expresión que por el uso se ha convencionalizado, significa repetir lo ya dicho por otro u otros autores y, por tanto, no representa una creación original.
- h. Los lugares comunes son contrarios a la creación artística.
- i. Existe la posibilidad de “jugar” con los lugares comunes. Es decir insertarlos en un contexto donde signifiquen una innovación.
- j. Existe una gradación en las posibilidades de lucha contra el lugar común.
- k. La recepción del lector determina el valor estético de la obra literaria.
- l. La literatura es una vía de conocimiento.
- m. Es conveniente distanciarse temporalmente del texto escrito para asumir con madurez y objetividad el proceso de corrección.
- n. El escritor tiene la capacidad de ver, comprender y expresar lo que otros no pueden. En ese sentido es excepcional, especial.
- o. La crítica es un elemento necesario para el perfeccionamiento de la obra literaria porque el autor no puede ser completamente objetivo en relación con su propia obra.
- p. El escritor hace un uso especial del lenguaje.
- q. El escritor es un gran observador.

De modo que un taller literario no es una clase, en el sentido de que no hay en él la figura de un profesor que decide qué conocimiento debe aprenderse. El asesor es en todo caso un mediador del encuentro entre el lector y la obra. Para ello se requiere, por supuesto, de ciertas condiciones. Es esencial ser un gran lector, pero no un frío lector, es necesario amar —con todo lo intangible que el término pueda resultar— la palabra poética. Lo demás viene después, el respeto, la admiración, la apertura, la entrega y la consciencia de que un taller es una vivencia creativa y dinámica en la cual quienes participan está indefectiblemente sometidos a cambios y aprendizajes.

Referencias

- Abreu, J.V. (1999). No podemos seguir escribiendo para las telarañas del aposento. Para las telarañas_ 11, 13-14.
- Alonso, L.E. (1995). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología educativa. Pp. 225-240. En: Gutiérrez, J. y Delgado, J.M. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Busot, A (1991) *El método naturalista y la investigación educacional*. Maracaibo: Universidad del Zulia – Fac. de Humanidades y Educación.
- Calzadilla, J. (1997). *Manual de poesía para uso de talleristas*. Caracas: CELARG – Fondo Editorial Tropykos.
- Consejo Nacional de la Cultura. (1974). *Talleres literarios y círculos de lectura*. La Habana: Autor.
- Córdova, V. (1986). *El modo de vida (problemática teórica y metodológica)*. Caracas: Imprenta Universitaria (UCV)
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hammersley, M y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona (España): Paidós.
- Jaramillo Escobar, J. (1995). *Método fácil y rápido para ser poeta*. Caracas: Ediciones de la Casa de la Poesía J. A. Pérez Bonalde.
- Jordana, E. (1972). *El taller con Nicanor Parra*. New York: Antiediciones Villa Miseria.
- Martínez Miguelez, M. (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Caracas: Editorial Texto.
- Martínez Miguelez, M. (1989). *Comportamiento humano: Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas
- Padrón, L. (1990). *Crónicas de la vigilia*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. Madrid: La muralla
- Rojas Guardia, A. (1990, Mayo). *La idea de un taller de poesía*. Ponencia presentada en el Encuentro de Talleres en el CELARG, Caracas.
- Rojó, V. (1996). *El infierno soy yo (Conversaciones con Rafael Arráiz Lucca)*. Caracas: Panapo.
- Taller Literario de Albanta*. (1999, Mayo 12) [Página Web en línea]. Disponible: <http://www.netcom.es/laura/albanta> [Consulta: 1999, Mayo 31]
- Trejo, O. (1990, Mayo). *Surgimiento y vigencia de los talleres de creación literaria*. Ponencia presentada en el Encuentro de Talleres en el CELARG, Caracas.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Subdirección de Docencia, Departamento de Castellano, Literatura y Latín. (s/f). *Reglamento del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"* [Folleto]. Caracas: Autor.

Wolfgang, I. (1967). *El acto de leer: Teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus.

RECOMENDAMOS

TIEMPO Y CLIMA EN VENEZUELA. APROXIMACIÓN A UNA GEOGRAFÍA CLIMÁTICA DEL TERRITORIO VENEZOLANO.

Nº 1 DE LA COLECCIÓN *CLASE MAGISTRAL*

Autor: _____

SERGIO FOGHIN-PILLIN

PUEDE ADQUIRIRLO EN:

- Monte Ávila Editores* ❖
- FUNDADOINEX* (Instituto Pedagógico de
Miranda José Manuel Siso Martínez,
Edif. Mirage, P.B., Av. Ppal. La Urbina.) ❖
- Librería APROUPEL* (Sede APROUPEL.
Instituto Pedagógico de Caracas) ❖
- Librería LUDENS* (Plaza Venezuela) ❖
- Drakontos* (Torre Morelos) ❖
- UCV* ❖
- Subdirección de Investigación y Postgrado*
(Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel
Siso Martínez, Edif. Mirage, piso 1,
Av. Ppal. La Urbina) ❖

Entre otros...

El retorno a la comarca de Tolkien*

Alí E. Rondón

Instituto Pedagógico de Caracas -UPEL

RESUMEN

Cincuenta años después de la primera edición de la célebre trilogía novelada de J.R.R. Tolkien, *El Señor de los anillos*, Peter Jackson estremece la taquilla con su versión fílmica de *El Retorno del Rey* (2003) evocando con detallismo casi maníaco la escalofriante saga de la Tierra Media y sus habitantes. Nuestro ensayo advierte que bien podría leerse dicha obra como la lucha de la Humanidad contra el avasallamiento de la civilización y —por qué no?— un canto a la auténtica solidaridad entre los seres humanos.

Palabras clave: *Habbits, Orcos, Elfos, Tierra Media, Senescal, Tótem, Monte del Destino, Mago, Gollum, Torres Gemelas, Gondorianos.*

ABSTRACT

Half a century after the world acclaimed trilogy by J.R.R. Tolkien, *The Lord of the Rings*, first saw the printing light Peter Jackson rocks the box-office with his screen version of *The Return of the King* (2003) depicting with almost maniac detail the bone-chilling saga of the Middle Earth and its inhabitants. Our essay raises the issue that such a work might also be read as a fight put up by mankind against the enslavement of civilization and —why not?— a homage to true fellowship among human beings.

Key words: *Hobbits, Orcos, Elves, Middle Earth, Steward, Totem, Doom, Mountain, Magician, Gollum, Twin Towers, Gondorians.*

Inventario de Satrapías

Mucho antes de que las naciones de Europa emergieran de las interminables luchas entre señores feudales; mucho antes de que Ricardo Corazón de León y Saladino batallaran por el control de la Tierra Santa; mucho antes de que existiera un Sagrado Imperio Romano que ni fue Sagrado, ni Romano y mucho menos fue Imperio; mucho antes de que los ingleses y franceses aprendieran a odiarse durante la Guerra de los Cien Años; mucho antes de

* Recibido septiembre 2003.

que los reyes lograran mantenerse en el trono con golpes de espada; mucho antes de que un Papa concediera el perdón de todos los pecados por matar a los enemigos de la Iglesia tan brutalmente como fuera posible; mucho antes de que los caballeros cortejaran a sus damas; mucho antes de que niños de cuatro años fueran comprometidos en matrimonio para cerrar tratados dinásticos y territoriales; mucho antes de que la Plaga, la Peste Negra acabara con un tercio de la población; mucho antes de que herejes y brujas ardieran en la hoguera frente a masas sedientas de sangre; mucho antes de que hordas de mongoles cabalgaran hacia occidente; mucho antes de que héroes como Juana de Arcos y Robin Hood dejaran de ser realidad para convertirse en mito; mucho antes de que el mundo civilizado se enterara de que la tierra gira alrededor del sol; mucho antes de que una reina católica empeñara sus alhajas para financiar los viajes de un genovés alucinado por el mar océano; mucho antes de que España estuviera gobernada por los musulmanes y fuera un templo del saber; mucho antes de que la vida y la muerte fueran las dos vertientes del filo de una espada; mucho antes de que se construyeran las grandes catedrales europeas; mucho antes de que la propia guerra estuviera a punto de ver el poder alucinante y devastador de un invento chino (la pólvora) y mucho antes de que el Renacimiento viera la luz, el futuro de la humanidad estuvo en las manos de los hobbit, una criatura de apenas un metro cincuenta centímetros de estatura. Reconstruir castillos, reclutar ejércitos, resolver asuntos diplomáticos y dinásticos de una casa real no era lo suyo, mucho menos tener espías, emisarios y magos que le ayudaran a llevar adelante su misión. Sin embargo, Frodo Bolsón pronto se vio rodeado del poderío bélico; vivió muy cerca de caballeros, elfos, hombres de armas, arqueros, enanos y campesinos enfrentados a Saurón, el Señor de las tinieblas. La única manera de evitar la sangrienta magnificencia del oscurantismo y la muerte para su pueblo, y por ende para toda la Tierra Media, era destruir el anillo maléfico arrojándolo al fuego de la Montaña del Destino. Sólo así se libraría de ver al mundo civilizado bajo la pezuña militar de un nuevo amo feudal.

Un anillo para dominar a todos

He allí en apretada síntesis el meollo argumental que a comienzos de 1997 el director neocelandés Peter Jackson esbozará ante los ejecutivos de New Line Cinema para convertir al legendario libro *El Señor de los Anillos* de J.R.R. Tolkien (1892-1973) en ambiciosa trilogía fílmica de nueve horas de duración. *La comunidad del Anillo*, el primer capítulo de la saga, arrasó en las

taquillas de todo el mundo y se llevó cuatro premios Oscar de la Academia hollywoodense. *Las dos torres*, segunda entrega cinematográfica del clásico, ganó dos premios Oscar, multiplicó exponencialmente el número de fans de Tolkien en el globo y de hecho tocó nuevas fibras cuando nuevos lectores llamarán la atención sobre el carácter profético de su título y el ataque de terroristas musulmanes a las Torres Gemelas del Centro Financiero Mundial (World Trade Center) el once de septiembre de 2001. Pero más allá de momentos tan espectaculares como la batalla del Abismo de Helm o la reaparición del mago Gandalf llegó la hora de asistir a la coronación de Aragorn, pues acaba de estrenarse *El Retorno del Rey* acá en Venezuela.

Ahora cuando la travesía de la Comunidad llega a su fin, las fuerzas del Señor Oscuro han sitiado la capital de Gondor, Minas Tirith y la que una vez fuera sede de un gran reinado nunca había estado tan urgida de un monarca. Pero, la pregunta nos asalta desde las primeras páginas, ¿tendrá Aragorn la fortaleza de ser lo que ha ocultado hasta hoy y asumir su destino? Gandalf reúne a los guerreros de Rohan (El País de los Caballos) para que se sumen a la batalla. Aun así cada victoria implica un enorme sacrificio, la Comunidad avanza hacia la mayor batalla de su vida unidos por un fin común; mantener distraído a Saurón para que Frodo pueda culminar el viaje hacia tierras hostiles.

La historia de Aragorn se parece mucho a la de Hércules, Moisés y el Rey Arturo. Como todos ellos fue criado por parientes que no eran de su sangre y permanece escondido hasta el momento de conocer su verdadera identidad y aceptar con ello la gran responsabilidad que heredó de nacimiento. Criado por elfos en Rivendell y con Elrond como tutor, debe ahora cumplir con su deber: entender la hisotira trágica de la Tierra Media y asegurar para todos sus habitantes un futuro lleno de esperanzas y justicia. Pero para el misterioso montaraz que viviera la mayor parte de su vida como **Trancos** el trono representa también la búsqueda del poder que tentó y terminó destruyendo a sus ancestros. Afortunadamente Aragorn pronto descubre que su llamado a liderar a todo un colectivo no es por poder. Está en juego una ciudad a punto de caer en manos de hordas enemigas y muchos gondorianos morirán si no actúa con prontitud. Nos damos cuenta entonces de que sus motivos son puros; es decir, el Anillo Único no puede corromperle pues este héroe a diferencia de tantos otros no decide salvar la vida de los suyos movido por el poder en sí mismo.

El viaje de Aragorn le exigirá que se enfrente con las almas de quienes engañaron a sus ancestros. Deberá entonces atravesar el Sendero de los Muertos, un camino del cual puede que no haya retorno. No obstante, él se adentra por dicha senda acompañado de Legolas y Gimli para evitar el genocidio de

aquellos a quienes ama. Vigo Mortensen, actor que interpreta a Aragorn en la cinta, comentó recientemente que la “historia crucial de *El Retorno del Rey* reside en la idea de enfrentarse a la muerte y las consecuencias de dicho enfrentamiento para nosotros y para los que amamos. Por eso la película y el libro tienen tanta actualidad”.

Al igual que Aragorn los seres más iluminados de la Tierra Media –Gandalf y Galadriel- están conscientes de la ubicuidad entre el bien y el mal. No quieren ni siquiera tocar el Anillo. El tótem y su conexión con el poder envolvieron a Gollum y está influyendo en Frodo. Desde ese punto de vista “Gollum representa el lado oscuro de la Humanidad” en opinión de Andy Serkis. Por suerte, Frodo no está solo y Sam, otro Mediano de la Comarca de Hobbiton sirve para recordarle al Portador del Anillo quién era él antes de que esa prenda cambiara su vida y lo acercara más a Mordor y al fuego volcánico del Monte del Destino.

Padres e hijos

Se podría decir que gran parte de *El Retorno del Rey* trata el conflicto entre padres e hijos y que así como hay que desenterrar un poco la esquizofrenia de Gollum para entender su mente torcida, las acciones de muchos de los personajes principales del libro están en oposición directa a sus figuras paternas. El padre adoptivo de Éowyn, Théoden, le prohíbe ir a la guerra. Ella sin embargo, llegará a jugar un papel crítico en el ejército de Rohan. No olvidemos al propio Théoden obsesionado tras la muerte de su hijo en *Las dos torres* cuando vivía bajo los conjuros de Grima, Lengua de Serpiente.

Otro ejemplo de este enfrentamiento generacional –dicho en jerga psiquiátrica- será el de Aragorn y Elrond. Por su amor hacia Arwen, la hija del rey de los elfos que renuncia a su condición de inmortal para vivir en la Tierra Media junto al nuevo Rey de Gondor, Aragorn desoye los consejos de su tutor. Viaja al Sendero de los Muertos y será Elrond precisamente quien deba rehacer la Espada de los Reyes (Narsil) dándole además su bendición. Gandalf, por otra parte, vendría a ser la figura paterna de toda la Comunidad, pero un padre muy particular a la hora de guiar los pasos del diminuto Frodo pues envía a su hijo más vulnerable a una misión muy peligrosa y no estará a su lado cuando Frodo más lo necesite.

Tal vez la relación más dolorosa en estos casos tan curiosamente parecidos a las tensas relaciones entre patriarcas y su descendencia de *El Rey Lear* o *Los hermanos Karamazov* sea la de Dentro y sus hijos Boromir y Faramir. El Senescal Denethor está a cargo de Gondor en ausencia del Rey, pero vive

abatido por la muerte de Boromir, su hijo favorito, y cree a pie juntillas que Faramir, su hijo sobreviviente, le ha fallado al no traerle el Anillo Único cuando tuvo oportunidad. Entendemos bien que Boromir era el espejo de Dentro: era un guerrero fuerte, un líder nato; mientras que Faramir –y en esto coincidimos con la apreciación de Gandalf –es más introspectivo y espiritual. Por la culpa o locura, Denethor envía a Faramir a una guerra que sabe no podrá ganar, dirigirá las tropas contra los Orcos en la ciudad caída de Osgiliath. Su padre no le tiene fe alguna, pero Faramir ama a su progenitor y cabalga hacia una muerte segura para obtener la aprobación de Denethor. Muchos lectores vemos su conducta como un acto fallido, una tontería pero la acción en sí misma, el gesto, no deja de ser heroico. Es el epítome del sufrimiento y el dolor de un soldado que desea ganar -¡por fin!- el amor de su padre. No olvidemos tampoco las sabias palabras de Gandalf hacia Faramir: “Tu padre te ama y él lo recordará antes del final”.

Una historia de ayer con la vigencia de hoy

Aunque fue escrita hace más de 50 años *El Señor de los Anillos* aún conserva su vigencia. En la Universidad de Gales, por ejemplo, investigadores de 15 países trabajan para dilucidar por qué el mundo inventado por Tolkien produce tanta fascinación en gente de diversas culturas. Ahora bien, muchos lectores, particularmente durante las épocas sombrías de epidemias, genocidio, guerras, invasiones, dictaduras y hambruna, épocas que no enorgullecen para nada a la especie humana, creen que el autor estaba retratando en sus libros el horror de la guerra y el comportamiento militar. Sir Ian Mckellen, el Gandalf de la película dijo hace poco en una rueda de prensa en Wellington, Nueva Zelanda: “No creo ser el único de mi generación que naciera en 1939 y que piense que en *El Señor de los Anillos* hay una cierta parábola del mundo real político y militarmente hablando, pues Tolkien lo estaba viviendo. Ya él había participado en la Primera Guerra Mundial y escribió la trilogía durante la Segunda Guerra Mundial mientras su hijo combatía –a los nazis- al norte de Francia. No creo tampoco que hoy existan seres como el Señor Oscuro, Saurón pero en 1939, había uno idéntico sentado en la mitad de Europa. Una araña que quería controlar al continente y el resto del mundo debió unirse, formar una gran coalición para vencerlo”.

Christopher Lee, el mago Saruman de *La Comunidad del Anillo* y *Las dos torres*, agrega en este sentido que los hombres con genio, intelecto y poder que eligen el camino oscuro –como Saruman- siempre necesitarán su opuesto complementario. “Tolkien ubica a Gandalf como digna contraparte de Saruman. Son los lados opuestos de una misma moneda y eso tendrá relevancia para

todo el público, porque sin importar dónde vivan los espectadores de esta dupla de personajes mágicos se les está mostrando el conflicto universal entre el bien y el mal... y todos los días nos enteramos o escuchamos algo más sobre gente y conflicto en nuestro mundo”.

A través de los siglos aparecen seres míticos y arquetipos humanos que recorren las mitologías griega, romana y nórdica, criaturas que saltan de las ideologías occidentales Judeo-Cristianas a las obras de William Shakespeare. Y la verdad humana condensada en todas esas experiencias es lo que las hace universales, pues logran siempre abolir las etiquetas del tiempo y el espacio. El mito al igual que la religión –como solía decir Juan Liscano- está muerto a no ser que lo sigamos alimentando y lo volvamos a usar. J.R.R. Tolkien, el primogénito de un cajero de banco llamando Arthur Revel Tolkien que emigrara a Sudáfrica y de la inglesa Mabel Suffield, nació en Bloenfontein, allá en el extremo sur del Continente Negro en 1892. Cuatro años después, tras la muerte del padre, regresó con su hermano y su madre a Inglaterra, específicamente a Sarehole, localidad rural en las afueras de Birmingham. Años después mientras vivía en King’s Heath comenzó a ir a la escuela King Edward donde obtendría mayor influencia para su futuro como escritor al ver diariamente los camiones cargados de carbón yendo y viniendo de Gales del Sur.

El 15 de octubre de 1904 fallece su madre de diabetes, enfermedad incurable e intratable en aquel entonces. La custodia de los pequeños recayó en el Reverendo Francis Xavier. A los 12 años Tolkien dio muestras de ser bueno en lenguas extranjeras: dominaba el griego, el latín, estaba aprendiendo el finlandés y comenzaba a inventar otros idiomas. En 1915 cuando se hallaba más compenetrado con sus estudios e inventaba un lenguaje llamado Kenya basado en el finlandés se alistó como segundo teniente en los Fusileros de Lancashire. Antes de marchar a la guerra, el 22 de marzo de 1916, se casó con su novia Edith Bratt.

Al regreso de la guerra trabajó en la Universidad de Leeds, continuó escribiendo su libro de historias pérdidas e inventó idiomas élficos. Los años en Leeds fueron propicios para fundar un Club Vikingo dedicado a leer nórdico antiguo y beber cerveza. Tolkien también aprovechó esos días para aumentar la familia. Así nacieron Michael Hilary Reuel, en 1920, y Christopher Reuel, en 1924. En 1925 al producirse una vacante en el Departamento de Idiomas en Oxford, Tolkien sería seleccionado entre los aspirantes al cargo. Aunque no sería hasta 1945 cuando asume la cátedra de Literatura y Estudios Anglosajones.

Dieciséis años de laboriosa escritura transcurrieron antes de que Tolkien pusiera punto final a *El Señor de los Anillos*, una novela tan voluminosa que debió salir de la imprenta en tres volúmenes en 1954 y 1955. En 1956 la BBC

hizo la primera versión radial de 12 episodios y la radionovela impulsó de tal manera las ventas del libro que su éxito comercial significó una jubilación adelantada y lo mejor... cancelada en efectivo.

Cuando el libro salió a la calle en edición pirata en 1965 el juicio entablado por el autor le granjeó aún mayor notoriedad en los Estados Unidos donde *El Señor de los Anillos* fue erigido en Biblia del movimiento Hippie. La idolatría de rockeros, marihuaneros y defensores del desenfreno sexual fue algo que no hizo muy feliz al creador de las sagas de la Tierra Media –tampoco el que los intelectuales de izquierda lo llamaran fascista.

El retorno y el fin

En 1969 Ronald Reuel Tolkien dejó la Universidad de Oxford para fijar residencia en Bournemouth. Edith moriría en noviembre de 1971 y Tolkien volvió temporalmente a Oxford a las habitaciones de Merton College. Exhaló su último suspiro el 2 de septiembre de 1973, pero nos dejó sus libros, sus famosas historias perdidas a las que dedicara tanto tiempo y estudio, sobre las que volviera una y otra vez por pasión de orfebre. ¿Qué nos falta decir aquí y ahora? ¿Qué el viaje emprendido mucho antes de la historia de Europa aprendida en el aula está por finalizar! Las fuerzas de Saruman han sido destruidas y su fortaleza está rodeada. El destino de la Tierra Media pende de un hilo, pero sus habitantes no han perdido la esperanza. EL ojo maligno de Saurón está puesto sobre la tierra de Gondor, último enclave de la civilización, valga decir, de los hombres y donde Aragorn tendrá que reclamar el trono para ocupar su puesto de Rey como hijo legítimo de Arathorn y heredero de Isildur. Las fuerzas del mal están preparando su descomunal ataque contra quienes les adversan. Esta vez la batalla será sin cuartel. Mientras tanto Frodo Bolsón y Sam Gamyi prosiguen su odisea hacia Mordor esperando que Saurón no los descubra. Ya casi han llegado a la cima del Monte del Destino donde fue forjado el anillo y donde debe ser destruido. ¿Qué sucederá? ¿Cuál será el futuro de la Tierra Media? ¿Se impondrá la maldad? El poeta W.H. Auden sentenció en alguna oportunidad que “Tolkien había triunfado donde fracasó Milton, porque ningún escritor del género había aprovechado tanto como él las propiedades características de La Misión, el viaje heroico, el Objeto Numinoso, satisfaciendo nuestro sentido de la realidad histórica y social”. Nosotros preferimos rubricar estas líneas repitiendo el juicio del primer actor inglés Ian Mckellen: “*El Retorno del Rey* trata sobre el valor interno y sobre la verdadera amistad, trata sobre la posibilidad de que la sabiduría esté arrinconada en algún lugar del mundo y sea el único antídoto disponible contra las fuerzas de la estupidez y la maldad. Lo que nos cuenta tiene relevancia no

necesariamente por su temática sino por la manera tan fluida como se ha contado; es brillante y la película de Peter Jackson es el trabajo de un auténtico cuenta cuentos". Y a decir verdad, a pesar de lo surrealista que se nos antojan muchos de los parajes descritos por Tolkien a medida de que los personajes se alejan de la Tierra Media en su ruta al oeste, hacia Mordor, saliendo de Edoras y Dunharrow, el Sendero de los Muertos, la fortaleza del Señor Oscuro en Barad-Dur, Minas Tirith, Minas Ithil, Morgul, Osgiliath, las escaleras de Cirith Ungol, la cueva de Ella-Laraña, el Orodruin o Monte del Destino, el Puerto Gris, Pelennor o la Puerta Negra, a pesar de la convergencia de las culturas élfica (Arwen, Galadriel, Elrond, Legolas); enana (Gimli), ent (Bárbol), humana (Aragorn, Théoden, Éowyn, Faramir, Éomer, Dentre), hobbit (Frodo, Sam, Merry, Pippin) con criaturas grotescas (Gollum-Smeagol, trolls, nazguls, espectros, numakils, orcos, Ella-Laraña) y magos (Gandalf, Saruman), *El Retorno del Rey* no es sino un cuento sobre la aldea, un relato sobre el país natal, sobre el amor y el sentido de pertenencia que siente cualquiera por el terreno donde le tocó nacer, crecer, vivir, estudiar, hacer amigos, enamorarse y echar raíces. Libro y película tocan esa parte esencial de todo ser humano, esa patria afectiva que los académicos tildan como identidad, pero que el vulgo se complace en llamar hogar, sitio único e irrepetible donde el plato de sopa, el caldero de la historia siempre ha estado hirviendo y al que además se le agregaron continuamente otros ingredientes deliciosos... Tolkien dixit. En otras palabras, toda esa mitología coherente de autenticidad universal sobre el monarca que vuelve a casa no es más que nuestro anhelado retorno a la comarca de Tolkien, la misma de Sam.

Y finalmente cruzaron las lomas y tomaron el camino del Este; y Pippin y Merry. Cabalgaron hacia los Gamos; y ya empezaban a cantar de nuevo Mientras se alejaban. Pero Sam tomó el camino de Delegua y así volvió a casa por la colina, cuando una vez más caía la tarde. Y llegó, y adentro ardía una luz amarilla; y la cena estaba lista, y lo esperaban. Y Rosa lo recibió, y lo instaló en su sillón, y le sentó a la pequeña Elanor en las rodillas. Sam respiró profundamente. –Bueno, estoy de vuelta- dijo.
(Tolkien, 1991, p.403)

Referencias

- Benítez, C. (2003). "Como anillo al dedo". *Entertainment*, 51: 10-13.
- García, S. (2003). "J.R.R. Tolkien: El forjador de anillos". *Popular Mechanics*, 56: 62-63.
- Jackson, P. (2003). *The Return of the King*. Documento en línea. www.lordofthering.net.

- Jiménez, G. (2003). "¡Dios salve al rey!". *Todo en domingo*, 219: 8-16.
- Machado, A. (1987). *El Apocalipsis según Juan Liscano*. Caracas: Seleven.
- Pearce, J. (2000). *Tolkien: Hombre y mito*. Barcelona: Minotauro.
- Rodríguez Adrados, J. (1980). *Dioses y héroes: Mitos Clásicos*. Barcelona: Salvat.
- Rondón, A. E. (2003). "Vargas Llosa, *El Señor de los Anillos y nosotros*". *¿Qué leo?*, 19: 72-75.
- Savater, F. (1976). *La infancia recuperada*. Madrid: Editorial Santillana.
- Tolkien, J.R.R. (1991). *El Señor de los Anillos III: El Retorno del Rey*. Barcelona: Minotauro.

**EL CENTRO DE DOCUMENTACIÓN
DEL INSITUTO PEDAGÓGICO
DE MIRANDA JOSÉ MANUEL
SISO MARTÍNEZ (CEDISMAR)**

OFRECE PARA SU CONSULTA

- ❖ Catálogos de investigaciones
- ❖ Trabajos de grado de Especialización y Maestría
en el área de Educación
(Estrategias, Evaluación, Gerencia,
Desarrollo Comunitario)
- ❖ Índices especializados
- ❖ Revistas de Investigación nacionales e
internacionales
- ❖ Catálogos de trabajos de grado.

Entre muchas otras producciones intelectuales

Dirección: Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel
Siso Martínez, Edif. Mirage, piso 2, Av. Ppal. La Urbina

LA INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN

Discurso pronunciado con motivo de la inauguración de la XI Jornada de Investigación y III Encuentro de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas

Sergio Serrón M.

Instituto Pedagógico de Caracas, UPEL

No podría empezar de otra manera, por cuanto los investigadores estamos, antes que nada, comprometidos con el mundo en que vivimos. Hace un año, hicimos nuestra X Jornada de Investigación y II de Postgrado, en los últimos días de una profunda crisis nacional, estábamos también en los prolegómenos de una guerra injustificada y crimirar que recibió un repudio universal, aunque inútil, al que en este espacio, nos sumamos. En esta nueva edición, no hemos mejorado mucho en lo nacional, y todo saben que esperamos hasta el final para tomar la decisión de su realización y, por su parte, la guerra sigue cobrando víctimas ahora en el hermano pueblo español que, sin embargo, con entereza dijo un no muy fuerte a la guerra y al terrorismo y terminó con su gobierno cómplice. Con un no a la guerra y al terrorismo derivado, nos solidarizamos con el pueblo español, el pueblo del mundo y esperamos que el año que nos separa de la próxima Jornada permita la construcción de la Venezuela en la equidad, que la mayoría sueña.

Desde hace mucho tiempo, tengo la plena convicción de que la instalación de un evento no debe convertirse en un acto protocolar y así he procedido siempre a lo largo de este oficio gerencial que, como decía el poeta Gelman, no es mi oficio. Y sobre todo en una instancia así, una Jornada Anual –undécima de investigación, tercera de postgrado- que ha devenido en un acto trascendental en la vida institucional, el más trascendental en cuanto es el que integra mejor el sentir ipecista y upelista, convoca a toda nuestra comunidad, todos los departamentos, todos los niveles –pregrado, postgrado- todas las modalidades, todas las unidades de investigación, no hay otro de tales magnitudes institucionales. Por eso, debemos reivindicar su sentido académico desde la instalación misma. Y en esa dirección, pienso que es el escenario ideal para que la gerencia informe al colectivo investigador acerca de los logros, orientaciones, proyectos y el investigador haga oír su voz, tantas veces acalla-

da en sus efectos, más que para reclamar, para evaluar esa misma gerencia y presentar también sus aspiraciones.

Y estas Jornadas nos encuentran en un año fundamental y “fermental” en el que conmemoramos los cuarenta años del inicio de la sistematización del proceso investigativo en la UPEL a partir de la creación del Centro de Estudios Andrés Bello, precursor, que luego dejó su lugar al actual CILLAB, que en el 2004 también, y como reconocimiento al trabajo de un colectivo de vanguardia, deberá pasar a ser el primer Instituto de Investigación de la UPEL: aprobado ya por el Consejo Universitario espera ser refrendado por el CNU. Es un proceso impulsado por la base de investigadores, que debería ser ejemplar, paradigmático para toda la Universidad.

Y un momento fundamental, porque habrá un relevo en la gerencia de la investigación. Decía al principio, los dos planos de la exposición en este ámbito y momento: gerencia e investigador. Conjugo ambos, el primero accidental el segundo, vocacional. En el primer rol, haré algunas reflexiones. Señalaré que en el CD que ha sido entregado y en las diversas carteleras, damos una visión clara cuantitativa de lo que son estas Jornadas. También hacemos consideraciones acerca de su inserción en el proceso transformador que se lleva adelante tanto en el Consejo Técnico de Investigación como en la Coordinación. Proceso que, en sus rasgos más generales, busca desarrollar la función de apoyo al investigador, incluyendo la promoción y la difusión, a través de un Servicio de Apoyo Telemático en el que dispondrá de equipos, programas, asesorías, entrenamientos, con una base de datos moderna, actualizada, flexible y ágil, registros y archivos confiables, actitud administrativa diferente. Y no estamos hablando de una ficción futura, sino de un proceso adelantado que en poco más de treinta días estará funcionando y en cuatro meses dará sus frutos. El CD entregado es experimental y forma parte de esa base de datos que incluirá no sólo el quehacer investigativo presente sino también los últimos diez años, historial muy precariamente registrado hasta ahora. Sabremos no sólo en qué estamos sino cuáles son las bases históricas en las que nos asentamos.

En resumen, allí está lo que somos, lo que hacemos, lo que proyectamos, antes de planificar no lo que haremos sino lo que debemos hacer en el futuro para satisfacer ese compromiso incumplido que tiene la Universidad venezolana, toda incluyendo la UPEL, con la realidad, con la sociedad, con la educación. Porque es importante subrayar una conclusión que todo investigador comprometido puede, por ejemplo, sacar de la JAI: en una abigarrada programación que parece reflejar el aquí y ahora del quehacer investigativo no sólo de nuestro instituto, no sólo de la UPEL, sino también de otras universidades, no llegan al 5%, las investigaciones y propuestas que atienden los pro-

blemas lacerantes de la realidad nacional, exclusión, repitencia, deserción, discriminación, analfabetismo absoluto y funcional, bajo rendimiento: al igual que el currículo, la investigación parece estar inmersa en otra realidad que no es la nacional.

Y esta reflexión, nos lleva a otra. La Universidad y todos sus Institutos se encuentran en un proceso fundamental de construcción de la agenda de investigación y postgrado: debemos evitar que se transforme en una vacía enumeración de buenas intenciones, debemos tener claro qué hemos hecho y, sobre todo, por qué lo hemos hecho. Y eso, lleva su tiempo, de tal forma, que sin prisa pero sin pausa, como investigadores, debemos llegar al fin que buscamos pero en el tiempo que garantice la eficacia del esfuerzo.

En este sentido, he planteado muchas veces, que la educación, como dice la Declaración de Persépolis, es un acto político, por no partidista, una expresión ideológica, pero no un campo para la diatriba, de la misma forma, la agenda que orientará nuestra Universidad, no puede estar en el marco de ningún proceso subalterno.

Y en esta misma tónica me acerco al final. Hay dos cosas seguras, dentro de lo relativo, Dr. Bezada: en la Jornada del año próximo, ud. no estará aquí con su actual jerarquía y yo no estaré en la vida académica y universitaria, por eso mis palabras tiene un sentido directo, lo que digo es lo que debe entenderse.

Por convicción Dr. Bezada, no lo voy a someter a ningún reconocimiento temprano excepto señalar que de su gestión, lo que subrayo, es que ha demostrado el valor de tener en la gerencia de la investigación, a un investigador, un par. En la coincidencia y, sobre todo, en la discrepancia – al fin y al cabo es inherente al ser investigador, la discrepancia – el diálogo con un par que entiende, aunque puntualmente pueda no compartirlas, nuestras angustias y nuestras necesidades, está para el creador científico, por encima de toda relación burocrática y administrativa.

Estoy seguro de que la gran mayoría del colectivo investigador comparte conmigo el deseo de que en la próxima Jornada, contemos aquí como su sucesor, con un investigador gerente, también conocedor a fondo del ambiente, abierto al diálogo, dispuesto a compartir los problemas y sus soluciones, generador de participación, transparente, dispuesto a sacrificar sus apetencias y beneficios – y lo de su grupo – en pro de la educación, de la ciencia, del país. Mucho se ha hecho, pero mucho falta todavía. Ese camino que Ud. empezó a abrir, más que en logros concretos, en desarrollar una imprescindible cultura, ha despertado en este colectivo, que como lo demuestra esta Jornada, es heterogéneo, honesto, ético, con mística, comprometido y trabajador, expectativas que deben seguir siendo satisfechas. Usted generó un compromiso que otros no podrán eludir.

Nos toca ahora abrir las compuertas a esta lluvia de propuestas, de productos, de procesos, la demostración clara del esfuerzo que hacemos, en este año compartido con importantes delegaciones de otros institutos upelistas y de otras universidades, incluso de Brasil, bienvenidos todos. Quedan todavía cuatro días en los que esperamos más que las exposiciones, los intercambios, los contactos, hemos hecho un esfuerzo para que este evento se pudiera dar, ahora todo depende de ustedes, nosotros, desde la administración, no somos espectadores pero tampoco protagonistas, recogeremos los frutos del esfuerzo, si los resultados de ustedes empiezan a proyectarse en el futuro, si cada uno de ustedes se compromete con ese futuro y participa, consagrado o no, con el mismo deseo de aportar a un mundo mejor, a un país mejor, a una universidad mejor, si comprendemos, con humildad, el verdadero sentido del poema de Neruda:

Adiós, dije al aceite, sin conocer la oliva,
Y al tonel, un milagro de la naturaleza,
Dije también adiós,
Porque no comprendía cómo se hicieron tantas cosas sobre la tierra
Sin el consentimiento de mis manos inútiles
Hagamos lo nuestro, en este mundo que ya está hecho,
para transformarlo...

Gracias.

DISCUSIÓN PEDAGÓGICA

De Samuel Robinson a la Misión Robinson: La alfabetización en Venezuela y el proceso de reconceptualización *

Sergio Serrón M.

Instituto Pedagógico de Caracas, CILLAB-UPEL

RESUMEN

En el marco de las diferentes posiciones que se han expuesto en Venezuela con relación tanto a las campañas de alfabetización como a sus orientaciones y resultados, resulta necesario revisar el contexto internacional, caracterizar los esfuerzos anteriores en esta dirección e intentar una conceptualización que oriente la necesaria revisión, proponiendo una despartidización en el tratamiento de la búsqueda de soluciones para este complejo problema. Finalizamos, intentando insertar un derivado social que no está siempre presente: el denominado analfabetismo funcional o su paralela, la alfabetización incompleta.

Palabras clave: Venezuela, Alfabetización, Misión Robinson, Samuel Robinson.

ABSTRACT

In the framework of the different opinions expressed in Venezuela with regard to the Literacy campaigns and its orientations and results, it would seem necessary to analyse the international context, characterize the previous efforts made on this topic and from there attempt a conceptualization that could guide towards a necessary revision, one exempt of politization when dealing with the search for solutions to such a complex problem. Finally we make an attempt to include a social derivate which is not always expressed: the so-called functional illiteracy or its parallel, incomplete literacy.

Key words: Venezuela, Literacy, The Robinson Mission, Samuel Robinson

Estamos en plena década internacional de la alfabetización y nos encontramos inmersos en una campaña nacional, que quisiéramos llamar por demás “admirable”, de desanalfabetización urgente del país. Parecería ser, en

* Recibido septiembre 2003.

tonces, que los esfuerzos conjugados de diversa naturaleza podrían empezar a dar buenos frutos. Es aquí donde quizá conviene hacer un breve paréntesis para reflexionar y retornar a anteriores reflexiones, con el fin de intentar tener claro por qué llegamos al Siglo XXI con más analfabetos absolutos, qué consecuencias tiene, qué salidas podría tener. Cuando nos escuchamos los expertos, quedamos sumergidos en juegos y familias de palabras que nos exigen claridad y decisión en el decir y en el actuar. En esta exposición, intentaremos salirnos de la inercia negativista o afirmativista, depende del sol que nos esté calentando, para centrarnos un poco más en los procesos que condicionan esta realidad, al fin y al cabo, como dice la Declaración de Petrópolis, “la alfabetización es un acto político”.

¿Qué significa el problema?

Tiene múltiples aristas. El 8 de setiembre del 2003, en ocasión de celebrar la fecha, Koffi Annan (vid UNESCO, 2003) señalaba “que El Día Internacional de la Alfabetización es un recordatorio anual de una desigualdad fundamental que subsiste en nuestro mundo en vías de globalización: casi una de cada siete personas es aún analfabeta. Esta trágica injusticia se ve agravada por otra: el hecho de que, de un total de 880 millones de adultos analfabetos, más de 500 millones son mujeres”. Resumió el carácter individual y colectivo del problema que afecta el futuro, el bienestar de la humanidad y que toca el desarrollo en su conjunto, la educación, la salud, el proceso democrático, la comunicación, la toma de conciencia, para culminar su mensaje estableciendo “es la forma más valiosa que tenemos de expresar, preservar y cultivar nuestra diversidad e identidad culturales. En pocas palabras, la alfabetización es un requisito previo para la paz.”

En ese marco, se decreta la “Década de la Alfabetización” que se inició el 13 de febrero de este año y que “va mas allá de los tradicionales valores de: lectura, escritura y aritmética. Está década abarca todo tipo de aprendizaje necesario para que las personas puedan desempeñar con confianza sus funciones en su propio entorno”. En otras palabras, alfabetizar implica no decodificar sólo, ni desarrollar habilidades básicas sólo, en esencia, es educar para la vida.

En el mundo, como en Venezuela, no se arranca de cero (vid Instituto de Estadística de UNESCO, 2004): para 1950, la mitad o más de la población adulta a nivel mundial era analfabeta; en Venezuela, por su parte, se calculaba un porcentaje apenas inferior al 50 %; para el año 2000, el índice de analfabetismo universal se había reducido al 20% y, fruto de la escolarización democrática, en nuestro país bajaba del 10 %, así como la escolarización superaba

el 94 % de niños y niñas en esa etapa frente a los promedios mundiales que apenas llegaban al 85 %. Es decir, que hemos hecho un recorrido positivo. Sin embargo, este sensible incremento estadístico, que sin embargo exige algunas puntualizaciones que haremos más adelante, subraya que en el mundo hay casi 900 millones de analfabetos y más de 100 millones de niños y niñas alejados de la escuela, y en Venezuela, 1 millón y medio de los primeros y casi 100 mil de los segundos: si el drama estadístico es sensible, el drama humano, de cada uno y de cada una de los involucrados es inmenso por cuanto son los más pobres entre los pobres, en otras palabras, el ignominioso mapa de la pobreza se superpone al ignominioso mapa de la ignorancia, como expresa el documento de la Década: “El hecho de que el mapa de la pobreza coincida con el mapa de las inequidades sociales, étnicas y de género hace de la lucha por la alfabetización una lucha no sólo en pos de metas educativas sino en pos de justicia social, dignidad humana y empoderamiento de las personas.” Sólo, y a manera de recordatorio, señalemos que Simón Rodríguez expresó 200 años atrás “Somos pobres [como país] porque somos ignorantes [como pueblo]” y que, en su texto clásico, Hamadache y Martin (1988: 2) señalaron: “En todo el mundo, el analfabetismo afecta especialmente a los grupos más desfavorecidos, se relaciona pues con la pobreza. Las tasas más elevadas coinciden con las zonas rurales, es decir que ambas afectan a los dos tercios de la población del mundo que viven bajo el límite de la indigencia”. Nada nuevo, entonces.

Y este problema, como veremos más adelante, se profundiza con matices y variables como, por ejemplo, el analfabetismo funcional que afecta a porcentajes nunca inferiores a los ya señalados y, también, el iletrismo, patéticos productos de sociedades centradas en la inequidad y sus manifestaciones.

Cuatro justificaciones hacen impostergable esa Década de la Alfabetización de Naciones Unidas: 1. la alfabetización universal – de niños y de adultos – continúa siendo un desafío cuantitativo y cualitativo mayor para los países en desarrollo y para los países desarrollados; 2. la alfabetización es un derecho humano fundamental, una necesidad básica de aprendizaje y clave para aprender a aprender, 3. Porque el conocimiento y la experiencia han mostrado que la batalla por la alfabetización requiere esfuerzos intensivos, sostenidos y focalizados, más allá de programas, proyectos o campañas de corta duración y 4. Porque la alfabetización favorece la identidad cultural, la participación democrática y la ciudadanía, la tolerancia y el respeto por los demás, el desarrollo social, la paz y el progreso.

¿Cuáles son los escenarios que emergen de un plan de alfabetización, entendido como el señalado para la Década de la alfabetización?

1. Comprensión de que el analfabetismo es un fenómeno derivado de la estructura injusta de nuestras sociedades y por ello constituye una responsabilidad social: en la sociedad no hay analfabetos, sino que una sociedad es en sí misma, analfabeta cuando no hemos creado un ambiente y una sociedad letrada: "Por un lado están aquellos que poseen los medios de mejorar su condición material y social, y, por otro, los que no logran siquiera satisfacer las necesidades mínimas: es sobre todo entre estos últimos donde se encuentran los analfabetos, que no pueden tener acceso a las fuentes del conocimiento y son incapaces de producir nuevos conocimientos" (Lourié, 1990, p. 14)
2. Debemos comprender que la falta de equidad que genera el analfabetismo exige intervenciones y transformaciones paralelas a todo proceso alfabetizador: la equidad educativa implícita, sólo es posible en la equidad socio-económica.
3. La alfabetización no significa una relación directa ni con una edad ni con un ámbito determinado: debe asociarse tanto con la infancia, la juventud y la edad adulta como con la escuela y el ámbito extra-escolar (por ejemplo, las comunidades, las empresas). En ese sentido, deben articularse dentro de un marco y una estrategia integradas de política válidas para todos los espacios y todas las edades: debemos destacar que, por una parte, es un componente integral de la educación básica y, por otra, dura y se perfecciona toda la vida.
4. Desde el punto de vista de su enfoque, la alfabetización está centrada en el **aprendizaje** y su carácter es funcional y significativa. La meta incluye la adquisición, el desarrollo y el uso efectivo de la alfabetización.
5. La adquisición de la alfabetización es una meta de toda la educación primaria, se desarrolla a lo largo y ancho de todo el currículo escolar e incluye el desarrollo de la expresión y la comunicación tanto oral como escrita, con una visión del lenguaje como totalidad (hablar, escuchar, leer, escribir): nos referimos a la competencia comunicativa como primer objetivo alfabetizador, a la cultura comunicativa como objetivo escolar y a la cultura democrática como objetivo educativo de la sociedad. En tal sentido, no es responsabilidad sólo del Estado docente sino de su simbiosis con la Sociedad docente
6. Definitivamente, no existe un método único o universal de alfabetización, como tampoco existe una teoría única, una didáctica única, una estrategia única: tenemos no una oposición entre nuestro abordaje y el de otros, sino entre abordajes buenos y exitosos y otros que no lo son,

pero siempre en plural, pluralidad que nos remite directamente a la tolerancia en la que debemos sumergirnos.

7. En el mundo moderno, la alfabetización no sólo está asociada con instrumentos convencionales sino también con instrumentos modernos (papel y lápiz, teclado y tecnologías digitales, etc), de otra forma, implicaría mantener la inequidad y la dependencia.

La realidad venezolana. Un poco de historia desanalfabetizadora¹

La historia venezolana en esta área, no difiere del resto de los países de su nivel de desarrollo. Ha pasado por etapas enunciativas sin logros, por períodos de ignorante calma y por etapas fermentales.

Un ejemplo de la primera la constituye la preocupación de Bolívar reflejada en su mensaje al Congreso de Angostura (1819): “Se tendrá especial cuidado en que se les enseñe a pronunciar, leer y escribir correctamente, las reglas más usuales de la aritmética y los principios de la gramática, que se les inspire en ideas y sentimientos de honor y probidad, amor a la patria, a las leyes y al trabajo, respeto a los padres, a los ancianos, a los magistrados y adhesión al gobierno”. Una definición implícita de alfabetización funcional del siglo XX: lectura, escritura y aritmética más una visión más moderna del eje transversal “valores”. Sin embargo, pese a la exigencia constitucional de 1830, el ciudadano debería “saber leer y escribir” pero esta disposición quedó en suspenso hasta un nuevo aviso que nunca fue dado.

Los períodos de “ignorante calma” pueden ser ejemplificados con el lapso de los Monagas en el Siglo XIX y el caudillismo andino post Guzmán Blanco, es decir, fundamentalmente, con Gómez: por un lado, se crean normas constitucionales y de toda naturaleza que todos ignoran y nadie cumple por cuanto fueron creadas sin intención de ejecutarse y, por otro, no se adopta ninguna medida concreta para mejorar la situación: o se produce un estancamiento o, generalmente, un retroceso de los índices correspondientes ¿cuántos individuos alfabetizados requerían esas sociedades? los que tenían, ¿para qué más? Esa sociedad rural empobrecida y caudillesca se manejaba con índices cercanos al 90 % de analfabetos. El siglo XX llegó a Venezuela a la muerte de Gómez en 1935 en esas condiciones educativas.

1. Nos apoyamos en Serrón (1998) no obstante, hemos profundizada el análisis y la caracterización.

Cuatro son las etapas fermentales que podríamos registrar. La primera corresponde a los casi dos decenios de Guzmán Blanco (1870-1888) en que es necesario señalar la simbiosis latinoamericana entre caudillos reformistas (o cuasi-reformistas) y sectores ilustrados, reproducida también aquí. Se desarrolló el carácter público, obligatorio y gratuito de la Educación Primaria, se subrayó la integración de lengua escrita, cálculo y “valores y se creó la educación de adultos: el descenso de los índices estigmáticos a valores propios del siglo XX, enalteció un programa de modernización cuyo mayor defecto, y vaya que lo fue, estuvo en que inspirado en el incipiente capitalismo, usaba a las masas y les daba no lo que necesitaban, que vaya que lo necesitaban, sino lo que las hacía más útiles para la explotación: podríamos decir que el neoliberalismo que algunos adjetivan de salvaje, ya estaba en nuestro siglo XIX en cuanto a sus estrategias y consecuencias.

La segunda etapa fermental, cubrió ese relativamente breve período de democracia post gomecista. Hay un discurso educativo con un vocabulario modernizado (analfabeto, alfabetización (campanas de...), maestros alfabetizadores) que refleja un discurso político modernizado y, sobre todo, hay una acción de modernización que distingue entre la enseñanza escolar infantil (enseñanza del castellano, lectura y escritura) y la alfabetización tardía (que incluye también a adolescentes o niños excluidos del sistema escolar). La prevención del analfabetismo empieza en la escuela, o mejor dicho, en la escolaridad, pero aquí es importante subrayar que surgen dos tendencias que ilustran la historia venezolana de la segunda mitad del siglo pasado: una visión de la sociedad centrada en el hombre con el fin de desarrollar una cultura popular emergente y alternativa (Prieto Figueroa), y otra centrada en su función política, de ciudadanía, que propiciaba Rómulo Betancourt y que refleja esta cita significativa: “la misión /.../ no puede limitarse en estos momentos decisivos del destino de la República a una rápida y más o menos ingeniosa labor desanalfabetizadora, sino que ha de enfocar también el problema fundamental que ya está planteado con la incorporación de innumerables masas de analfabetos al acto de voluntad soberana en las libres determinaciones del sufragio.”

Podríamos hablar de una tercera etapa o también podríamos referirnos a ella como una continuación de la anterior, separadas por el oscurantista período perezjimenista. Los cuarenta años de democracia, llamémosla puntofijista o como se desee, tuvieron dos direcciones bien definidas: las dispendiosas e inefectivas campañas alfabetizadoras que no lograron éxitos significativos (algunos estudiosos colocan sólo en el 6.5 % de los analfabetos que superaron el proceso de alfabetización) y la escolarización masiva que si logró su éxito de llevar los índices a sus valores de fin de siglo: sobre una población estimada de 23.054.210, los analfabetos declarados llegaban al 6.4 % (frente al 9.3 de

1990) y la escolarización general (de 3 a 18 años) subió del 64 % en 1990 al 67.2 en el 2001.

En la cuarta etapa, colocamos la actual, la Misión Robinson (vid Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2003), a la que haremos sólo breve referencias en función de sólo contar con datos preliminares y la imposibilidad de hacer una evaluación rigurosa e inmediata. Sin embargo, podríamos señalar que sólo constituye una etapa preliminar, centrada en la decodificación, en la adquisición de la conciencia de que hay un código escrito que equivale o no con el código oral, en el conocimiento de cuales son esas equivalencias y en la convicción de que no sustituye la escolarización, la precede. Debemos expresar que, para manejarnos con clasificaciones usuales, correspondería a un nivel performativo.

Se centró en un programa de esencia política, como no podía ser de otra manera, que denunciaba al analfabetismo como una forma palpable de exclusión social y se generaron expectativas a través de motivaciones extrínsecas (becas, o promesas de becas, bonos o promesas de bonos, créditos o promesas de créditos) tanto como intrínsecas: participantes convencidos del valor de la alfabetización no sólo en su desarrollo individual sino en el social. Este doble juego de motivaciones fue válido no sólo para el analfabeto sino también para el alfabetizador, voluntario u obligado. El método utilizado dependía en su eficiencia del facilitador, como efectivamente ocurrió en esta aplicación y en sus antecedentes en otros países. Las masivas “graduaciones”, al vincularse con procesos también masivos de escolarización, precisan un lapso mayor para evaluar sus resultados efectivamente desanalfabetizadores.

En múltiples ocasiones he expresado, y argumentado, acerca de mi escepticismo por el éxito e impacto de las campañas alfabetizadoras más allá de crear cierta conciencia en sus protagonistas y nada me indica que podamos estar en una situación diferente en esta ocasión, sin embargo, prefiero abrir un compás de esperanza y, al igual que en el caso cubano, esperar, que si bien, aunque la campaña alfabetizadora sólo tenga expresión estadística, la escolarización masiva incida en los índices y en sus consecuencias.

En este recorrer algunos hitos, quedan en el camino algunos conceptos que deberían ser aclarados:

Alfabetizable corresponde a quien por su edad, no ha ingresado formalmente al proceso alfabetizador pero que tenemos expectativas sobre su ingreso y posterior éxito: nos referimos a los niños menores a los siete años (aunque suele bajarse un año ese límite) y que estaría en una cifra cercana a los tres millones, rondando el 15 % de la población total.

Alfabetizando corresponde a la población que no ha completado el proceso definitivo de “alfabetización”, en cualquier instancia que se tome como parámetro: en este caso estaríamos hablando de unos 8 millones, incluyendo por lo menos 1 millón derivado del Plan Robinson. Estarían entre la *literalidad* “conocimientos que van más allá del conocimiento del código” y el desarrollo de la *cultura escrita* que, como expresó Muñoz: implica hacer “un uso eficiente de las diferentes funciones y para los diversos propósitos que tienen lugar en las prácticas sociales vinculadas con la escritura” (1998: 210). Está vinculado con el concepto utilizado por Rómulo Betancourt al que hacíamos referencia anteriormente, *desanalfabetizado*, que incluye los diversos niveles del proceso, hasta llegar a *Alfabetizado*, en sus tres estadios:

- *Funcional* que por una parte cubre los requerimientos básicos del mundo actual (leer recetas, instrucciones, consultar horarios, escribir cartas, notas, llenar formularios - Resnick) y por otra, prepara al individuo para formar parte mejor de la cadena de la explotación ya que a partir de la “enseñanza básica, contribuye al dominio de un oficio, amplía los conocimientos teóricos y prácticos y ubica al trabajador en la perspectiva de una educación continua” (Londoño).
- *Informativo*: “la gente lee y escribe para obtener información y aprender acerca del mundo” (Wells), proceso típico del aprendizaje escolar centrado en esa búsqueda de información.
- *Epistémico*: “uso de su capacidad de leer y de escribir para actuar y transformar el conocimiento obtenido”.

Es evidente que el objetivo revolucionario de la alfabetización es este nivel epistémico: una población en condiciones de generar su propio conocimiento, establecer posiciones críticas y argumentadas, en otras palabras, transformar y transformarse. Esto está en dos constructos en los que hace algunos años venimos trabajando como objetivo final del eje lengua, por una parte, y de la educación por otra: la cultura comunicativa, mucho más allá de la competencia comunicativa, y la cultura democrática.

No obstante, en un foro de educadores preocupados, creo que volver a la realidad, aunque ejercicio doloroso, puede ser efectivo.

La ecuación parece muy sencilla: por un lado, tengo la población general, le quito los infantes no escolares (es decir, algo así como de 0 a 3) ubicados como *alfabetizables*, después resto los que están formalmente o no dentro del proceso alfabetizador y a los que denominaríamos convencionalmente como *alfabetizandos*, agregaríamos, por último, los que estarían ya *alfabetizados*, y el resto, serían los *analfabetos*. Por las cifras del 2001, 1.475.000, menos un

millón de la Misión Robinson, alfabetizandos, nos queda medio millón, poco más del 2 %. Y asumimos estas cifras como ciertas y válidas para considerar que las obligaciones emanadas de la Constitución Bolivariana están siendo satisfechas.

Sin embargo, ni el ejercicio es tan fácil, ni la realidad, tan rosa.

1. Pese al incremento, para el 2001, 17.3 % de la población escolar entre 6 y 15 años estaba fuera del sistema escolar, es decir, excluidos, no desertores que es una decisión individual, sino excluidos que es una acción social. Y excluidos significa que las condiciones socioeconómicas les impiden cumplir con el artículo 103 de la Constitución que establece la obligatoriedad de la educación desde el maternal hasta el diversificado. No obstante, la Misión Rivas abre un espacio para la atención de este problema, que permitiría recuperar para el grupo de “alfabetizandos” los que parecían caer en el de “analfabetos”.
2. Pero, aunque las cifras son de cinco años atrás, el programa SINEA (Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje) nos indica dos cosas, por una parte, que la exclusión se fortalece con la repitencia (un 10 % más con lo que tendríamos entre 27 y 30 % más de millón y medio), por otra, que el nivel de logro de los objetivos en el área lengua es bajo, como veremos enseguida y que la equidad educativa cada vez está más en entredicho.

Veamos esto poco a poco: a nivel nacional, el promedio de dominio de los objetivos de lengua fue 51.4 % en 3er. grado, 52.8 % en 6º. y 46.5 en 9º., mientras que el 78 % de los participantes no obtuvieron logros satisfactorios (incluso el 27 % no tuvo siquiera logros parciales). Eso confirma los resultados del 1992 (Helley, 1992) que si bien discutibles metodológicamente, de todas formas fueron un llamado de atención. En otras palabras, a nivel nacional tenemos indicadores que alertan en cuanto que el proceso que atiende a los denominamos alfabetizandos, no ha obtenido buenos resultados. Y frente a esas cifras de por sí preocupantes, tenemos que los sectores socialmente desfavorecidos bajan en el dominio de objetivos a 48 %, 48 % y 42.6 y en cuanto a logros: el 85.45 no los tuvo plenos e incluso el 34.56 ni siquiera parciales: entramos en flagrante contradicción con los preceptos constitucionales que exigen educación de calidad y equidad para todos.

En resumen, podríamos sentirnos altamente preocupados con cifras que nos indican, sin que podamos dudar, que el problema es de exclusión – y parece haber voluntad política de atemperarlo -, es de repitencia – y podríamos agregar la misma nota anterior, pero también de calidad y de cumplimiento de objetivos y, a todos nos consta, el esfuerzo conjunto de gobierno y

de universidades para solventar este último aspecto, no se está dando en los niveles en que debería darse, no se está dando ni aproximadamente.

3. Surge así, otro problema crucial para el que no intentamos soluciones: el fracaso del proceso alfabetizador, cuando el alfabetizando no pasa a ser alfabetizado, es decir, que la creación de la sociedad integralmente (y enteramente) alfabetizada no se da. No estamos en condiciones de medir ni evaluar el impacto de las Misiones Robinson y Sucre y esto no podrá hacerse antes de 5 años, para aquellos que hoy hablan – de nuevo según el calentar del sol – de éxitos y fracasos. Pero sí podemos sumar a los indicadores anteriores, los resultados dramáticos y cuantificados del fracaso universitario de bachilleres egresados de ese sistema educativo fracasado:

(nuestros estudiantes son) “el producto de nuestro actual sistema educativo [:] un usuario incapaz de hilvanar un discurso coherente, de decodificar y comprender lecturas relativamente sencillas, /.../, en conclusión un minusválido comunicacional, /.../ ese es el resultado natural, lógico y previsible de todo el proceso”. (Campos, 1995)

y como dramáticamente lo expresó Iraset Páez:

Continuar con los puntos de vista actuales sobre la enseñanza de la lengua nacional significa continuar con la ineffectividad de esta enseñanza, el descenso del nivel educativo de nuestros bachilleres, la elitización de la cultura nacional, el disfuncionamiento democrático, el subdesarrollo lingüístico (1981).

Surgen, entonces, dos problemas derivados de este fracaso educativo, pero más que nada del fracaso social. Por una parte, el denominado *iletrismo*, término que se asociaba anteriormente con las sociedades desarrolladas que no querían reconocer la existencia de analfabetos, sin embargo, se ha ido especializando hasta definir la situación del que pasó por la escuela y no lee ni escribe (Ferreiro, 1994 y 1998 a y b) o, mejor aún, que no hace uso de la lengua escrita (*iletrado*), muy diferente al analfabeto (que no hace uso por que no lo tiene) y del tradicional concepto de *analfabeto funcional*. Este concepto es emblemático de los cambios ideológicos en el campo alfabetizados. En principio, atendía a la idea de individuos que “luego de ser alfabetizados, /.../ “perdían” esa capacidad, en otras palabras, había una **regresión** fruto del desuso de las habilidades que conlleva la alfabetización – lectura, escritura y matemáticas”, pero luego fue centrándose en el carácter social: “persona que no puede emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo o comunidad y que le permiten, asimismo, se-

guir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad”, es decir, que no puede hacer un uso efectivo y eficiente de su conocimiento en función de la exigencia social, ampliación que permite comprender el eventual analfabetismo funcional del estudiante universitario que no es que no sepa leer ni escribir, ni aún que no use ese conocimiento, sino que no puede usarlo dentro de los parámetros que exige su rol de tal, de estudiante universitario: como señalaba Emilia Ferreiro “/.../ si a mí me expones a ciertas situaciones, a veces *me comporto* como analfabeto funcional” (1998a: 184), sin embargo, la diferencia está en el uso de instrumentos que nos permiten superar esa situación.

Enfrentar los problemas con realismo (pero no mágico)

Creo que podríamos resumir señalando que el problema es tan complejo que las soluciones son integrales y a largo plazo, como se plantea la Unesco con la Década de la Alfabetización.

El objetivo debe ser que la sociedad integralmente cuente con individuos que participen en la *cultura de la lengua escrita*: “haciendo un uso eficiente de las diferentes funciones y para los diversos propósitos que tienen lugar en las prácticas sociales vinculadas con la escritura” (Muñoz, 1998: 210), y, parafraseando la Declaración de la XX Conferencia de la UNESCO, sus miembros “puede(n) emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo o comunidad y que le permiten, asimismo, seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad”

La diatriba partidista, mas no política, y la de algunos expertos que confunden su rol y se vuelven también partidistas, ha hecho que el tema evada el problema; el analfabetismo y la educación deberían quedar fuera de ese debate subalterno.

La sociedad venezolana tiene fuertes limitaciones en el desarrollo y consolidación de la cultura de la lengua escrita y eso explica la existencia de analfabetas, analfabetas funcionales e iletrados cuya suma excede el ya por sí elevado número de la exclusión social y afecta no sólo todos los niveles sociales – lo que en cierta manera devuelve la equidad y la democracia por el ángulo negativo de las carencias – sino a todos los niveles educativos y limita los efectos positivos de la educación en la búsqueda de la auténtica equidad.

Como se ha querido hacer ver desde una óptica sesgada, la Misión Robinson y todas las paralelas, no forman parte del problema, no pueden formar parte del problema, sino de la solución del problema; es decir que si

asumimos que la decodificación es una etapa preliminar, que la escolarización y su regularización es otra, bienvenidos los esfuerzos y el nuestro, nuestro esfuerzo desde la universidades, debe de orientarse no a mediatizarla, sino a profundizarla y perfeccionarla.

La Década de la Alfabetización define un tiempo y un espacio que exige atención y respeto, si bien entendemos que los limitados en el uso y aprovechamiento de la cultura escrita, no son números estadísticos sino seres humanos reales, la frustración de un proceso es un factor negativo que debemos considerar frente a los apuros efectistas.

Siendo el analfabetismo, el analfabetismo funcional y el iletrismo una marca de las sociedades por encima de los individuos, la respuesta debe darla la sociedad, en el mismo sentido de dar respuestas a la exclusión y a la inequidad: el hambre afecta la comprensión lectora.

Las Universidades tienen el problema dentro de su comunidad y deber ser parte también de la solución, pero no como insensibles observadores estáticos sino como protagonistas.

Los especialistas deberíamos preguntarnos por qué si investigamos, publicamos, hacemos eventos, seminarios, cursos y postgrados, nos reunimos regularmente y muchos etcéteras más, pocas veces somos atendidos y nuestro impacto real – si tenemos alguno y si nos interesa tener alguno – es tan limitado. ¿Qué debemos hacer?

Estas últimas reflexiones intentan sensibilizar a un sector que no siempre se ha comprometido con los temas que darían pertinencia y proyección social a su trabajo. En esta dirección, podríamos habernos planteado como objetivo, servir de introducción a trabajos que intenten desenredar esta madeja para hacerla aplicable.

Referencias

- Dubois, María E. (1998). Educar en la lengua escrita, educar por la lengua escrita en Serrón, Sergio (compilador) *De la cartilla a la construcción del significado. Situación de la alfabetización en Venezuela*. Caracas: RLAV: 183-201
- Elley, W. (1992) *How in the world do students read?* Hamburgo, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Fernández, José Antonio (1989) El analfabetismo funcional en España: reflexión para un debate en Salazar, M.C. (1989, comp.) *El analfabetismo funcional. Un nuevo punto de partida*. Cooperativa Laboratorio Educativo. Caracas.: 101-122.

- Ferreiro, Emilia (1994). Problems and pseudo-problems in literacy development: focus on Latin America en L. Verhoeven (ed.) *Funcional Literacy*, Amsterdam, John Benjamins: 223-235
- Ferreiro, Emilia (1998a). Diversidad y Proceso de Alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia en Serrón, Sergio (compilador) *De la cartilla a la construcción del significado. Situación de la alfabetización en Venezuela*. Caracas: RLAV, 217-232.
- Ferreiro, Emilia (1998b) *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. México: FCE.
- Hamadache, Ali y Martin, Daniel (1988). *Théorie et pratique de l'alphabétisation*. UNESCO, Ottawa.
- Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) (2004) *Tablas y Gráficos Estadísticos: Analfabetismo en el mundo por región y género, cifras estimadas para el año 2015 Cifras de analfabetismo de jóvenes y adultos por país y región. Distribución de la población por logros educativos*.
- Londoño, L. O. (1989) El analfabetismo funcional en América Latina en Londoño, L. O. (ed., 1989) *El analfabetismo funcional. Un nuevo punto de partida*. Cooperativa Laboratorio Educativo, Caracas: Madrid, 123-155.
- Lourie, S. (1990) - El verbo y la acción en *Correo de la Unesco*, julio de 1990, pp. 13 a 20.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (Venezuela – 2003) Misión Robinson: <http://www.misionrobinson.gov.ve/>
- Muñoz, Magaly (1998) La lengua escrita ayer y hoy en Serrón, Sergio (compilador). *De la cartilla a la construcción del significado. Situación de la alfabetización en Venezuela*. Caracas: RLAV.
- Páez, Iraset (1981) Por una nueva filosofía para la enseñanza de la lengua nacional en *El Nacional*, Caracas, 24.4.81.
- Resnick, L.B. (1991). Literacy in school and out. En S.R. Graubard (De.) *Literacy*. New York: Hill and Wang.
- Serrón, Sergio (1998) Visión Histórica de la Alfabetización en Venezuela en Serrón, Sergio (compilador). *De la cartilla a la construcción del significado. Situación de la alfabetización en Venezuela*. Caracas: RLAV, 27-48.
- SINEA (Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes) <http://www.mcye.gov.ar/oea/experiencias/venezuela>
- UNESCO (2003) Década de la alfabetización – Documento base: http://www.unesco.cl/decada/decada_alfabetizacion.htm
- Wells, Gordon (1987) Apprenticeship in literacy. *Interchange*, Vol 18, No.1/2, 109-123.

Relatos escalofriantes

Roald Dahl

México: Alfaguara, 2003; 217 páginas.

¿Cómo deshacerse del arma homicida sin levantar sospechas entre los oficiales de policía que llevan el caso? ¿En qué lugar inimaginable guardarías un diamante valorado en medio millón de libras? ¿Qué harías si descubrieras que el tatuaje de tu espalda vale exactamente un millón de dólares? ¿Qué tanto te arriesgarías para ganar una apuesta? Si después de una incursión nocturna a un fundo privado el cazador furtivo terminara con 120 faisanes en su poder, ¿dónde los escondería para ir a parar a la cárcel? Éstas son apenas cinco de las once premisas que explota el galés Roald Dahl para hilar sus historias de suspenso.

Todas asustan y sobresaltan al lector quien entre temeroso y fascinado ve un cuadro de Soutine a la venta en una galería en Buenos Aires, acompaña a la señora Maloney a la tienda por patatas y una lata de guisantes, entra en la joyería de Harry Gold en Oxford para saber cuánto vale ese diamante de color blanco azulado que le obsequiara el rey de Arabia Saudita al doctor Robert Sandy, aprecia la desesperación del señor Botibol al lanzarse al océano e intuye expresiones altisonantes por parte de Victor Hazle cuando pase en su Rolls-Royce negro y note a sus faisanes posados como plaga de langosta en la gasolinera de Claud.

En fin, si la literatura de horror siempre ha brindado soluciones artísticas y cuestionamientos vitales novedosos a su evolución, pasando desde el horror cósmico, la novela gótica, los vampiros, Poe, Hawthorne, H.P. Lovecraft, el asesino en serie como superhéroe, la novela policial, Stephen King y la estética de Anne Rice, estos relatos del autor galés creador de *Los Gremlins* y *Matilda* recalcan en la observación microscópica de lo cotidiano con placer e interés peculiar. Roald Dahl (1916-1990) revitaliza al género aderezándolo con saturación verbal y visual además del poder sugestivo de su erudición. La singularidad de sus tramas junto a la pintura despiadada de ambientes y situa-

ciones colocan a este maestro indiscutible del cuento en la Literatura Británica muy cerca de Ágata Christie, narradora prolífica y profunda cuyas medidas secretas de un mundo terrible dieron pie a las aventuras de Hércules Poirot, pretextos novelados para rozar la sustancia de cuanto somos.

Alí E. Rondón

Colaboradores

Beatriz Carolina Peña

Es profesora en Yale University y candidata a un *PhD.* en la Universidad de la Ciudad de Nueva York, donde obtuvo los títulos de *Master in Spanish* y *Master in Philosophy*. Se graduó de Profesora de Literatura y Lengua Castellana en Caracas y también realizó estudios de postgrado en la Universidad Complutense de Madrid. Ha publicado en revistas especializadas de varios países.

Francisca Fumero

Licenciada en Educación, mención Lengua y Literatura, egresada de la Universidad de Carabobo. Magíster en Lingüística egresada del Instituto Pedagógico de Maracay (IMPAR) Rafael Alberto Escobar Lara. PPI-CONICIT. Es docente de postgrado en las cátedras de Fonología, Teoría Lingüística y Seminario de Análisis del Discurso y Tipología Textual.

Marlene Arteaga Quintero

Profesora de Literatura y Lengua Castellana egresada del Instituto Pedagógico de Caracas. Magíster en Literatura Latinoamericana Contemporánea egresada de la Universidad Simón Bolívar. PPI – CONICIT. Profesora de Lengua Española, Literatura Hispanoamericana y Taller de Literatura del Instituto Pedagógico de Miranda. Coordinadora General de Investigación de la misma Institución.

Rita Jáimez

Profesora de Castellano, Literatura y Latín egresada del Instituto Pedagógico de Maturín. Magíster en Lingüística en el Instituto Pedagógico de Caracas y miembro ordinario del personal docente del Departamento de Castellano, Literatura y Latín de este Instituto.

Luislis Morales

Profesora de Lingüística y Literatura egresada de Instituto Pedagógico de Maracay. Magister en Literatura Latinoamericana en el Instituto Pedagógico de Caracas y miembro ordinario del personal docente del Departamento de Castellano, Literatura y Latín de este Instituto. Es investigadora del (CILLAB) en las áreas de Literatura Venezolana y Enseñanza de la Literatura.

Alí E. Rondón

Docente, ensayista, crítico de cine y Magíster en Literaturas Norteamericana e Inglesa por la Universidad de New York (1981). Fue Jefe de la Cátedra de Literatura y Cultura en el Departamento de Idiomas, IPC (1993-1999) y Coordinador de la Maestría Mención "Enseñanza de la Literatura en Inglés" (1996-1999), IPC-UPEL.

Sergio Serrón

Profesor titular de la UPEL, en el IPC. Coordinador del CILLAB y del Programa de Investigación del IPC. Presidente de ASOVELE, Editor de la Revista LETRAS y de la Revista Clave.

Normas para la publicación de los artículos

- 1) En general, los artículos serán investigaciones culminadas o en proceso, revisiones bibliográficas, informes de desarrollo tecnológico, ensayos científicos, propuestas de modelos e innovaciones, descripción de nuevas teorías de cualquiera de las ciencias o artes, entre otros.
- 2) Todo artículo será sometido a un proceso de arbitraje con el sistema doble - ciego.
- 3) Los trabajos deben ser enviados a la Subdirección de Investigación y Postgrado, con una nota de entrega.
- 4) Las normas de redacción, presentación de tablas y gráficos, uso de citas, referencias bibliográficas y otros aspectos afines, deben ajustarse a las normas de la APA, que se encuentran condensadas en el Manual de Trabajos de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales de la UPEL.
- 5) El encabezamiento de los artículos debe incluir el título, el nombre del autor/a o autores, y el Instituto o Universidad al que pertenece.
- 6) El resumen debe incluir entre 100 y 150 palabras y contener el objetivo, el propósito del trabajo, una síntesis de la metodología utilizada, del desarrollo y de las conclusiones más relevantes. El resumen debe estar acompañado por su respectiva versión en inglés.
- 7) Deben incluirse las palabras claves o descriptores del artículo.
- 8) Debe anexarse el currículum de su autor/a o autores, sin exceder de 50 palabras, así como la dirección, teléfonos y correo electrónico donde se les pueda localizar.
- 9) De acuerdo con las características del trabajo, su longitud puede variar entre 10 y 25 cuartillas. Otras extensiones serán objeto de consideración por parte del Consejo Editorial.
- 10) Los trabajos deberán presentarse en original y tres copias, escritas a máquina, en papel tamaño carta y a doble espacio, con su respaldo en disquete. El original debe tener la identificación del au-

tor/a. Las copias deben presentarse sin ninguna identificación. El documento debe ser presentado en Word.

- 11) Los trabajos aceptados que tengan algunas observaciones, serán devueltos a su autor/a o autores, para que hagan las revisiones pertinentes y los regresen al Consejo Editorial.
- 12) Los autores/as cuyos artículos sean publicados, recibirán tres (3) ejemplares de la revista.

Reseñas:

Constituyen breves presentaciones (tres cuartillas a doble espacio) de libros, publicaciones, tesis, trabajos de ascenso, conferencias, eventos, tanto nacionales como internacionales, del área investigación u otra área de interés que sea determinada por el Consejo Editorial.
