MINISTERIO DE EDUCACIÓN

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN REGULAR

PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA PARA MAESTRAS Y MAESTROS EN EJERCICIO

PROFOCOM



Unidad de Formación No. 14

Comunicación y Lenguajes: Lenguas castellana y originaria

Literatura y expresión de la realidad

(Educación Regular)

Documento de Trabajo

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

© De la presente edición:

Colección:
CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Unidad de Formación No. 14
Comunicación y Lenguajes: Lenguas castellana y originaria
Literatura y expresión de la realidad
Documento de Trabajo - Segunda Edición

Coordinación:
Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional
Viceministerio de Educación Regular
Dirección General de Formación de Maestros
Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional
Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingue

Redacción y Dirección:
Equipo PROFOCOM

Cómo citar este documento:
Ministerio de Educación (2016). *Unidad de Formación Nro. 14 "Comunicación y Lenguajes: Lenguas castellana y originaria - Literatura y expresión de la realidad".* Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA
Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2912840 - 2912841

Índice

Presentación 3
Introducción 5
Objetivo holístico 8
Criterios de evaluación 8
Uso de Lenguas Indígena Originarias 9

Momento 1
Sesión presencial 9

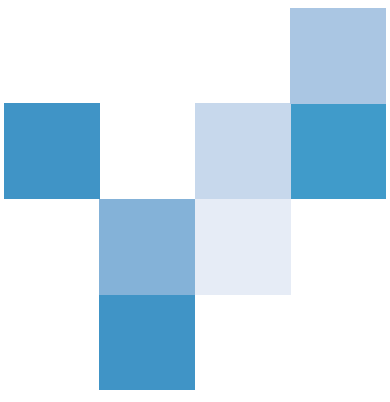
Momento 2
Concreción y Construcción Crítica 23

I. Actividades de autoformación 23
Tema 1: Oralidad, escritura y literatura de los pueblos y naciones de Bolivia, del Abya Yala y otros pueblos del mundo 24
Tema 2: Semiótica y Literatura 43
Tema 3: Literaturas transgresoras de los cánones tradicionales 53

II. Actividades de formación comunitaria 86

III. Actividades de concreción educativa 87

Momento 3
Momento de la socialización 87
Producto de la Unidad de Formación 87



Presentación

El Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio (PROFOCOM) es un programa que responde a la necesidad de transformar el Sistema Educativo a partir de la formación y el aporte de las y los maestros en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y de la Ley de la Educación N° 070 "Avelino Siñani Elizardo Pérez" que define como objetivos de la formación de maestras y maestros:

1. Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos.
2. Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso sociohistórico del país. (Art. 33)

Así entendido, el PROFOCOM busca fortalecer la formación integral y holística, el compromiso social y la vocación de servicio de maestras y maestros en ejercicio mediante la implementación de procesos formativos orientados a la aplicación del Currículo del Sistema Educativo Plurinacional, que concretice el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo aportando en la consolidación del Estado Plurinacional.

Este programa es desarrollado en todo el Estado Plurinacional como un proceso sistemático y acreditable de formación continua. La obtención del grado de Licenciatura será equivalente al otorgado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM), articulado a la apropiación e implementación del Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional.

Son las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, Unidades Académicas y la Universidad Pedagógica las instancias de la implementación y acreditación del PROFOCOM, en el marco del currículo de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional, orientando todos los procesos formativos hacia una:

- "Formación Descolonizadora", que busca a través del proceso formativo lidiar contra todo tipo de discriminación étnica, racial, social, cultural, religiosa, lingüística, política y económica, para garantizar el acceso y permanencia de las y los bolivianos en el sistema educativo, promovien-

do igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones a través del conocimiento de la historia de los pueblos, de los procesos liberadores de cambio y superación de estructuras mentales coloniales, la revalorización y fortalecimiento de las identidades propias y comunitarias, para la construcción de una nueva sociedad.

- "Formación Productiva", orientada a la comprensión de la producción como recurso pedagógico para poner en práctica los saberes y conocimientos como un medio para desarrollar cualidades y capacidades articuladas a las necesidades educativas institucionales en complementariedad con políticas estatales. La educación productiva territorial articula a las instituciones educativas con las actividades económicas de la comunidad y el Plan Nacional de Desarrollo.
- "Formación Comunitaria", como proceso de convivencia con pertinencia y pertenencia al contexto histórico, social y cultural en que tiene lugar el proceso educativo. Esta forma de educación mantiene el vínculo con la vida desde las dimensiones material, afectiva y espiritual, generando prácticas educativas participativas e inclusivas que se internalizan en capacidades y habilidades de acción para el beneficio comunitario. Promueve y fortalece la constitución de Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE), donde sus miembros asumen la responsabilidad y corresponsabilidad de los procesos y resultados formativos.
- "Formación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe", que promueve la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad; asimismo, la producción de saberes y conocimientos sin distinciones jerárquicas; y el reconocimiento y desarrollo de las lenguas originarias que aporta a la intraculturalidad como una forma de descolonización y a la interculturalidad estableciendo relaciones dialógicas, en el marco del diseño curricular base del Sistema Educativo Plurinacional, el Currículo Regionalizado y el Currículo Diversificado.

Este proceso permitirá la autoformación de las y los participantes en Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE), priorizando la reflexión, el análisis, la investigación desde la escuela a la comunidad, entre la escuela y la comunidad, con la escuela y la comunidad, hacia el desarrollo armónico de todas las potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizado el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de las personas y colectividades, y los derechos de la Madre Tierra en todos los ámbitos de la educación.

Se espera que esta colección de Cuadernos, que ahora presentamos, se constituyan en un apoyo tanto para facilitadores como para participantes, y en ellos puedan encontrar:

- Los objetivos orientadores del desarrollo y la evaluación de cada Unidad de Formación.
- Los contenidos curriculares mínimos.
- Lineamientos metodológicos, concretados en sugerencias de actividades y orientaciones para la incidencia en la realidad educativa en la que se ubica cada participante.

Si bien los Cuadernos serán referencia básica para el desarrollo de las Unidades de Formación, cada equipo de facilitadores debe enriquecer, regionalizar y contextualizar los contenidos y las actividades propuestas de acuerdo a su experiencia y a las necesidades específicas de las maestras y maestros.

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN

Introducción

En la presente Unidad de Formación, al igual que en las dos anteriores, se trabaja la *articulación* del desarrollo curricular (currículo base y regionalizado) y la realidad a través del acontecimiento[1] y por otra parte se aborda tres temas en cada área de saberes y conocimientos orientados a profundizar o ampliar los conocimientos del área o especialidad.

El ejemplo de *articulación* que se plantea, orienta el sentido de la implementación de los elementos curriculares del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP).

Para el desarrollo del primer momento que se desarrolla en las ocho horas presenciales, en los ejemplos y ejercicios planteados en los cuadernos de cada área para la articulación o relación del desarrollo curricular y el "acontecimiento" (o el PSP), se recurre primero a la problematización del acontecimiento desde la visión del campo y el enfoque de cada área; la problematización nos ayuda a relacionar el desarrollo curricular con el PSP y en este caso el acontecimiento. Posteriormente se presentan ejemplos y ejercicios de problematización de los contenidos de los programas de estudio que nos pueden ayudar a que los conocimientos no se aprendan de manera repetitiva o memorística, sino a que las y los estudiantes principalmente comprendan de manera crítica estos conocimientos.

Cerrando estas actividades, se plantean preguntas que generan actividades orientadas a la concreción curricular pertinente al contexto donde se desarrolla el currículo. Esta manera de abordar los saberes y conocimientos (contenidos) se orientan a transformar nuestras prácticas educativas, porque la problematización nos conecta a las diferentes situaciones y aspectos de nuestra realidad (demandas, necesidades, problemáticas, sociales, económicas, culturales, etc.).

Para el segundo momento, de construcción crítica y concreción educativa, en las actividades de autoformación trabajamos tres temas o contenidos orientadas a profundizar y ampliar los conocimientos en la especialidad o el área que se han planteado en la sesión presencial de las

1. En la práctica educativa de maestras y maestros debe ser trabajado a través del Proyecto Socioproductivo (PSP). Es necesario aclarar que el "acontecimiento" como elemento articulador tiene sólo fines didácticos en las unidades de formación del PROFOCOM, por lo que debe quedar claro que el desarrollo curricular de los niveles del Subsistema de Educación Regular sigue siendo el elemento articulador (predominante) el PSP.

8 horas, que debe ser reflexionada críticamente a partir de lecturas de textos propuestos para este fin[2].

Para la actividad de formación comunitaria, se propone el texto "El grito manso" de Paulo Freire, como lectura obligatoria que debe ser trabajado por la CPTE de acuerdo a las actividades propuestas en esta Unidad de Formación.

En las actividades de concreción educativa, se plantea la concreción de los elementos curriculares que deben ser trabajados en la perspectiva de los aspectos reflexionados y trabajados en esta Unidad de Formación.

Para el tercer momento deberá socializarse las experiencias de maestras y maestros en la concreción de los elementos curriculares de acuerdo a las indicaciones en la Unidad de Formación.

Estas cuestiones deben ser aclaradas por las y los facilitadores al inicio de la sesión presencial de 8 horas, para ello trabajaremos organizados por Áreas de Saberes y Conocimientos; en las Sesiones de Construcción Crítica y Concreción Educativa (138 horas) se trabajará en las Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTEs) y en la Sesión Presencial de Socialización (4 horas), la actividad puede organizarse por áreas de saberes y conocimientos o por las CPTEs, según las necesidades para un adecuado desarrollo de la sesión.

No obstante, al igual que en la Unidad de Formación No. 13 es necesario realizar algunas precisiones:

- Las actividades y/o tareas que se plantean en las diferentes Unidades de Formación del PROFOCOM en ningún caso deben significar la interrupción o alteración del normal desarrollo de las actividades curriculares de maestras y maestros en la Unidad Educativa; al contrario, los temas que se abordan en cada Unidad de Formación deben adecuarse y fortalecer el desarrollo curricular en la implementación de los elementos curriculares del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.
- Las facilitadoras y facilitadores del PROFOCOM de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros y del Ministerio de Educación están en la obligación de aclarar oportunamente todas las dudas de las y los maestros participantes y no considerar las dudas planteadas por las y los participantes con acciones coercitivas. Deben orientarse adecuadamente la concreción de los elementos curriculares del MESCP, con explicaciones y ejemplos claros, de manera que las y los participantes sientan realmente que el PROFOCOM les ayuda a mejorar y transformar su práctica educativa.
- En los tres momentos del proceso formativo del PROFOCOM (ocho horas presenciales, 138 horas de concreción y 4 horas de socialización), deben realizarse de manera planificada las actividades propuestas en la Unidad de Formación correspondiente.
- Los esquemas o estructuras del plan de clase (plan de desarrollo curricular) planteados en las Unidades de Formación son sugerencias; lo fundamental es que una planificación

2. Las lecturas de los textos propuestos deben ser abordadas de manera crítica y problemática; no se trata de leer de manera pasiva, repetitiva o memorística; éstas deben generar el debate y discusión. No tienen la función de dar respuestas a las preguntas realizadas, sino son un insumo o dispositivo para que maestras y maestros abran el debate y profundicen los temas del área abordados.

curricular contenga los elementos curriculares básicos para el desarrollo curricular: objetivo holístico, contenidos y ejes articuladores, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación y producto (material o inmaterial).

- Todo trabajo de sistematización (registro organización de los datos, etc.), debe estar inexorablemente relacionado a la actividad del desarrollo curricular. La sistematización comprende la narración y/o descripción de todo lo que acontece diariamente en nuestras aulas o el proceso educativo. No puede realizarse el trabajo de sistematización al margen o aislado de nuestra experiencia y trabajo diario en aula o proceso educativo. Los materiales para la sistematización (datos) "no caen del cielo" se generan de nuestro trabajo en aula o proceso educativo que realizamos diariamente.
- Para orientar la sistematización las y los facilitadores deben dejar claro cómo se organizan los datos o información; cómo redactamos los diferentes apartados de nuestro informe de sistematización.

Los elementos que podemos destacar en la concreción del MESCP son:

- La articulación del **currículo** (contenidos, materiales, metodología, etc.) y la **realidad** (vocación y potencialidad productiva, problemas, necesidades, proyectos, aspiraciones, etc.); una forma de relacionar el currículo y la realidad es a través del Proyecto Socioproductivo.
- Otro elemento a destacar es la metodología Práctica, Teoría Valoración y Producción3; este tema de manera específica se ha abordado en la U.F. No. 4 y 5, sin embargo, es un elemento curricular fundamental del Modelo Educativo, por lo que en los procesos educativos (o las clases) deben desarrollarse aplicando estos "momentos metodológicos", lo cual no es difícil, más bien ayuda a que las y los estudiantes "aprendan" y se desarrollen comprendiendo, produciendo, valorando la utilidad de lo que se aprende.
- También destaca el trabajo y/o desarrollo de las dimensiones Ser, Saber, Hacer y Decidir orientado a la formación integral y holística de las y los estudiantes; no sólo se trata de que la y el estudiante memorice o repita contenidos, sino debe aprender y formarse integralmente en sus valores, sus conocimientos, uso o aplicación de sus aprendizajes, y educarse en una voluntad comunitaria con incidencia social. Otros como el Sentido de los Campos de Saberes y Conocimientos (Cosmos y Pensamiento, Comunidad y Sociedad, Vida Tierra Territorio y Ciencia Tecnología y Producción), los Ejes Articuladores (Educación en Valores Sociocomunitarios, Educación IntraIntercultural Plurilingüe, Convivencia con la Madre Tierra y Salud Comunitaria y Educación para la Producción), los Enfoques (Descolonizador, Integral y Holístico, Comunitario y Productivo).

Entonces se trata que las y los facilitadores más allá de la presente Unidad de Formación orienten en la concreción de estos elementos curriculares de la manera más adecuada y didáctica, con ejemplos y/o vivencias, aportes que pueden recuperarse de las y los mismos participantes.

Para el desarrollo de esta Unidad de Formación No. 14 debemos tomar en cuenta que una o un facilitador de la ESFM o el ME respectivamente va a trabajar con cuadernos de los tres niveles

3. Es importante recordar que estos "momentos metodológicos" están inexorablemente integrados; no son estancos separados; todo los momentos metodológicos están integrados o concebidos integradamente para desarrollar una visión holística en la educación (cf. U.F. No. 5).

educativos: Inicial en Familia Comunitaria, Primaria Comunitaria Vocacional y Secundaria Comunitaria Productiva, por lo que debe organizarse de manera que las y los facilitadores y participantes de los tres niveles desarrollen adecuadamente esta Unidad de Formación.

Objetivo holístico

Profundizamos en los saberes y conocimientos del área problematizando y reflexionando la realidad mediante el desarrollo de procesos metodológicos de articulación e integración de contenidos a través de la práctica de actitudes de trabajo cooperativo y respeto mutuo, para desarrollar procesos educativos pertinentes vinculados a las demandas, necesidades y problemáticas de la realidad.

Criterios de evaluación

SABER

Profundizamos en los saberes y conocimientos del área problematizando y reflexionando la realidad.

- Reconocimiento de las características de integración de saberes y conocimientos y de articulación del currículo con el Proyecto Socioproductivo.
- Comprensión de los contenidos profundizados en cada área de saberes y conocimientos.

HACER:

Mediante el desarrollo de procesos metodológicos de articulación e integración de contenidos:

- Articulación pertinente del currículo con el Proyecto Socioproductivo
- Integración de los saberes y conocimientos de las áreas al interior del campo y entre campos de saberes y conocimientos con el Proyecto Socioproductivo.

SER:

A través de la práctica de actitudes de trabajo cooperativo y respeto mutuo:

- Actitud comprometida en el trabajo al interior de las CPTEs.
- Respeto por la opinión de la o el otro.

DECIDIR:

Para desarrollar procesos educativos pertinentes vinculados a las demandas, necesidades y problemáticas de la realidad:

- Transformación de la práctica educativa en función de responder a las necesidades de la comunidad.

Uso de Lenguas Indígena Originarias

El uso de la lengua originaria debe realizarse en los tres momentos del desarrollo de la Unidad de Formación; de acuerdo al contexto lingüístico se realizarán conversaciones, preguntas, intercambios de opiniones, discusiones y otras acciones lingüísticas aplicando la lengua originaria.

Momento 1
Sesión presencial (8 horas)

Para iniciar la sesión presencial, la o el facilitador anuncia que en la sesión presencial de 8 hrs. se hará énfasis en el trabajo del proceso metodológico de la articulación de las Áreas de Saberes y Conocimientos, lo que involucra la participación activa de todas las áreas en el desarrollo de actividades comunes, por Campos y por Áreas.

PROCESO METODOLÓGICO DE LA ARTICULACIÓN DE LAS ÁREAS

1. Partir de la problematización de la realidad desde el sentido de los Campos y el enfoque de las Áreas

Uno de los criterios centrales del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo es vincular a la educación con la realidad; es decir, vincular la educación a los procesos histórico políticos de nuestras comunidades, pueblos, barrios, ciudades y el país en su conjunto; de esta manera, se busca partir de nuestros problemas/necesidades/ potencialidades para que el desarrollo de los procesos educativos pueda convertirse en un mecanismo que coadyuve a transformar nuestra realidad.

En este sentido, el elemento central para la articulación de las Áreas de saberes y conocimientos son justamente nuestros problemas/necesidades/potencialidades, ya que esta realidad atraviesa a todas las Áreas sin distinción. Dentro del Currículo Base, que cumple el rol articulador de las Áreas en el desarrollo de los procesos educativos es el Proyecto Socioproductivo, ya que representa aquel problema/ necesidad/potencialidad de nuestro contexto que vamos a priorizar para transformar. Por tanto las y los maestros desarrollarán los procesos de articulación en sus Unidades Educativas a través del mismo.

La problematización nos vincula con la realidad de un modo crítico, pues es una forma de cuestionar a la misma desde un determinado lugar y proyecto de sociedad, en nuestro caso, desde los

sentidos de los Campos de Saberes y Conocimientos que expresan la direccionalidad política que plantea la estructura curricular. La problematización plantea preguntas y problemas irresueltos e inéditos que nos involucran en su desarrollo y resolución, es decir, permite abrir espacios para la transformación de la realidad; por tanto, no está dirigida sólo a explicar y/o describir fenómenos u objetos ajenos a nosotros.

Bajo este contexto, la problematización de un "acontecimiento" de la realidad para trabajar la articulación de las Áreas de Saberes y Conocimientos se refiere a plantear preguntas sobre un determinado hecho para cuestionarlo críticamente desde los criterios que plantean los Sentidos de los Campos y/o el Enfoque de las Áreas y de esta forma vislumbrar las formas en las que podemos vincular las problemáticas de la realidad con los procesos educativos.

Es importante aclarar que por fines didácticos el proceso metodológico de la articulación de las Áreas, que desarrollaremos en la sesión presencial, se realizará a partir de la narración de un "acontecimiento" o problema de la realidad; éste será el punto de partida para realizar el proceso metodológico de la articulación de las Áreas.

No hay que confundir, entonces, a la narración del "acontecimiento" o problema de la realidad con la que iniciamos este ejercicio de articulación de las Áreas, como un "nuevo" elemento dentro de la estructura curricular. Como se ha aclarado, simplemente es un recurso que usamos con fines didácticos en el proceso de formación en el PROFOCOM.

Actividad 1

Organizados en grupos por Campos de Saberes y Conocimientos realizamos la lectura crítica del "acontecimiento" o problema de la realidad propuesto en la Unidad de Formación.

"Acontecimiento"

COMUNICACIÓN Y GOBIERNOS POPULARES EN AMÉRICA LATINA[4]

Florencia Saintout[5] y Andrea Varela[6]

En las últimas décadas surgen en América Latina gobiernos que responden a los intereses populares, y que debido a esta condición algunos han ubicado como gobiernos populistas (Laclau, 2005) o como parte de la llamada Nueva Izquierda. Gobiernos que más allá de todas sus diferencias tienen en común una o varias de las siguientes características: a) una crítica al neoliberalismo; b) preocupación por la redefinición del sentido de lo universal; c) planteo de la necesidad de una redistribución más equitativa de los capitales simbólicos y materiales; d) políticas de memoria, verdad, justicia; y e) apuesta a la unidad regional.

4 Artículo publicado en **CUADERNOS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO LATINOAMERICANO N° 10,** marzo 2014 (segunda época); CLACSO, www.Clacso.org

5 Florencia Saintout. Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO); Fac. de Periodismo y Comunicación Social - Universidad Nacional de La Plata. Co-coordinadora GT CLACSO Comunicación, Política y Ciudadanía en América Latina.

6 Andrea Varela. Lic. en Comunicación Social y doctoranda en Comunicación. Fac. de Periodismo y Comunicación Social - Universidad Nacional de La Plata. Co-coordinadora GT CLACSO Comunicación, Política y Ciudadanía en América Latina.

Todos estos gobiernos han encontrado en los monopolios de medios de comunicación a sus principales opositores, que han enfrentado cada una de sus medidas y han agredido especialmente las figuras de los presidentes.

Para entender que los conflictos entre medios y gobiernos populares no son conflictos aislados entre presidentes y periodistas, como lo presentan ciertas interesadas construcciones del sentido común, es necesario plantear la pregunta en torno al estatuto de estos medios.

¿Que son los medios? ¿Son sólo instrumentos, mediadores de la información? ¿Pueden ser pensados como simples medios/canales de comunicación? Por supuesto que no.

En primer lugar, hay que señalar que los llamados medios dominantes son actores económicos, específicamente empresariales, ocupados en lograr la reproducción de sus capitales. Pero sin embargo, o incluso logrado esto, sus objetivos no se restringen a la generación de ganancias, sino que también están interesados en la producción de ideología.

En segundo lugar, los medios configuran un sistema de poder dominante, continental y global. Las investigaciones desde las ciencias sociales, particularmente desde la economía política de medios, han dado cuenta de este entramado concentrado a lo largo de más de tres décadas (Becerra; Mastrini, 2009; Moraes, 2011).

Estos "pulpos" mediáticos han actuado y actúan haciendo alianzas entre sí y con otros grupos económico/ideológicos, nacionales y foráneos. A esta altura sería no sólo ingenuo sino equivocado soslayar sus plataformas comunes sostenidas en ejes programáticos compartidos. En este sentido, las reuniones periódicas y públicas de la Sociedad Interamericana de Prensa, la SIP, que nuclea a los dueños de los medios impresos del continente (y que en la casi absoluta mayoría de los casos son dueños también de otro tipo de medios) tienen siempre como corolario alguna conclusión adversa a la intervención de los Estados con gobiernos populares.

Debe recordarse siempre que la SIP, que se autoproclama la voz autorizada en problemáticas de libertad de expresión, es un cartel de propietarios de medios que nació en el marco de la Guerra fría asociada a la CIA para protagonizar la defensa de los poderes imperiales.

Han sido largamente documentadas sus acciones en toda la región de desestabilización y golpismo en las dictaduras, en las cuales muchos periodistas fueron perseguidos y asesinados. Por último, en algunos casos estas empresas mediáticas tienen una historia de complicidad e incluso responsabilidad directa con crímenes de Lesa Humanidad cometidos durante las últimas dictaduras en el Cono Sur. Tal es el caso del grupo Clarín o La Nueva Provincia en Argentina, que han sido acusados legalmente por delitos concretos.

Respuestas. Ante los continuos ataques que desde las plataformas mediáticas se llevan adelante contra los gobiernos populares, éstos responden por varios caminos. Algunos de ellos son:

a. La creación de nuevos marcos regulatorios, desde perspectivas que asumen la comunicación como un derecho humano y no como simple mercancía cuyo valor lo asigna el mercado.

b. La denuncia de los poderes e intereses que ocultan estos medios cuando construyen la información. Por lo tanto, la deslegitimación de los monopolios comunicacionales.

c. La apuesta a políticas comunicacionales estatales que permiten la construcción, circulación y acceso a la comunicación desde posiciones que durante décadas habían sido negadas por la hegemonía neoliberal (Telesur es un importante ejemplo de una política interestatal para construir una agenda contrainformativa a la dominante, así como también el significativo fomento a las producciones audiovisuales nacionales en Argentina, entre muchas otras medidas).

d. Por último, la incorporación de formas hasta el momento novedosas de comunicación entre los presidentes y sus pueblos (el "Aló presidente", de Hugo Chávez, así como la decisión de Cristina Fernández de Kirchner de comunicarse sin la intermediación de las conferencias de prensa, poniéndolas en cuestión).

Cada uno de estos caminos se transita desde una concepción de la comunicación donde el reconocimiento de las diferencias va ligado a la necesidad de la igualdad que significa redistribución.

Y es necesario decir que estos gobiernos populares asumen una muy larga historia de luchas que durante décadas se había dado de maneras fragmentadas a través de actores dispersos, y que ellos logran articular. De allí parte importante de su potencia en las sociedades contemporáneas.

Desafíos. En la actualidad podemos pensar que la relación entre gobiernos populares y monopolios mediáticos es una relación de altísimo conflicto, nada lineal, pero donde a contramano de lo que venía sucediendo se ha desnaturalizado el estatuto por años único de la comunicación como mercancía.

Pero los desafíos para lograr una comunicación profundamente democrática en la región son varios. La creación de marcos legales y políticos continentales es uno de ellos. En este sentido, no debería dejarse de lado la apuesta a una regulación de las nuevas condiciones de las tecnologías y sus convergencias. Si asumimos que la técnica es siempre social e histórica antes que técnica, el sentido que ella adquiera para la vida puede ser asumido como aquel que viene dado por el mercado capitalista transnacional o aquel que decidamos los pueblos. Del mismo modo, pensar la llamada inclusión digital puede ser bajo la vía de una inclusión acrítica a una comunicación dada o la posibilidad de invención incluso de lo que se entiende por redistribución tecnológica.

También un desafío crucial para la transformación de los mapas comunicacionales es la creación no sólo de nuevos medios sino también de nuevos públicos. El aporte de las teorías de la recepción ha sido la constatación de que los públicos no nacen sino que se hacen. Y si durante las décadas pasadas las ciencias sociales habían trabajado intensamente en la creación de públicos que pudieran "leer" en lectores críticos de unos medios que se asumía inmodificables (Saintout, Ferrante, 1999), hoy aparece el horizonte de la creación de unos públicos que puedan "hablar" y no sólo consumir.

En este camino, por supuesto que la creación de nuevos contenidos es condición innegociable para lograr una comunicación plural e igualitaria a la vez. Contenidos que impugnen a los que aún predominan y que son contenidos clasistas, machistas y autocráticos.

Pero además de la necesidad de una información no discriminatoria que deben garantizar los Estados, los procesos democráticos contemporáneos han abierto la puerta a pensar otras estéticas y otras lenguas: en fin, han abierto a pensar la comunicación como un asunto de lo(s) otro(s), donde la lengua del otro negado tenga lugar.

Estados populares que se constituyen como tales habilitando la(s) cultura(s) popular(es). Contra la violencia simbólica de su clausura, una restitución de lo popular que no sea una recuperación folklórica, ni elitista, ni travestida de masividad comercial, ni producto de una izquierda ilustrada que siempre le tiene que hablar de afuera, sino una lengua popular hecha de todas sus luchas y espesor histórico.

Los gobiernos populares no serán sólo garantes de la desmonopolización sino de que la lengua popular dispute contra aquella que la niega, que la ha negado.

Actividad 2

Problematización del "acontecimiento" o problema de la realidad desde el sentido de los Campos de Saberes y Conocimientos

Reunidos en grupos de Campos de Saberes y Conocimientos, dialogamos y reflexionamos sobre cómo desde nuestro Campo de Saberes y Conocimientos podemos abordar las problemáticas de la realidad que hemos encontrado en la narración del "acontecimiento".

Para realizar esta actividad podemos guiarnos por las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo desde el sentido del Campo Comunidad y Sociedad explicamos la manipulación de la información desde los medios de comunicación?

2. ¿Desde nuestra experiencia, qué fundamentos establecemos para evidenciar que l os medios de información y comunicación tienen parcialidad política, ligadas al interés económico y empresarial?

3. ¿De qué manera los medios de información y comunicación reproducen ideologías de dominación en los gobiernos populares de Latinoamérica?

4. ¿Cómo desde la práctica de los saberes y conocimientos, los pueblos y los gobiernos populares nos liberamos del control comunicacional neoliberal?

5. ¿Cómo transformamos las problemáticas económica, política, ideológica y cultural de los medios de comunicación monopólica desde el sentido del Campo Comunidad y Sociedad?

Actividad 3

Problematización del "acontecimiento" o problema de la realidad tomando en cuenta el enfoque de cada Área.

Dando continuidad a la reflexión realizada en la anterior actividad y reunidos por Áreas de Saberes y Conocimientos, dialogamos y reflexionamos sobre cómo desde nuestra Área de Saberes y Conocimientos podemos abordar las problemáticas de la realidad que hemos encontrado en la narración del "acontecimiento".

Para realizar esta actividad podemos guiarnos por las siguientes preguntas:

1. ¿De qué manera el Área de Comunicación y Lenguajes está vinculada a la problemática descrita en el "acontecimiento"?

2. ¿Cómo influyen los medios de información masiva y la literatura en la ideologización de las personas?

3. ¿De qué manera las imágenes que apoyan a los textos escritos consolidan la expresión de un mensaje?

4. ¿Cómo se utiliza el lenguaje en los textos que se elaboran para convencer?

Después del análisis y reflexión realizados, anotamos los elementos más relevantes para ser compartidos en plenaria.

Actividad 4 (1ra. plenaria)

Para conocer la manera en que cada Campo de Saberes y Conocimientos interpreta la problemática planteada en la narración del "acontecimiento" y para tener una visión global de cómo se está asumiendo la misma desde las Áreas de Saberes y Conocimientos, desarrollamos una plenaria en la que se expongan los resultados de la reflexión desde:

a. Las conclusiones y/o aportes de cada Campo.
b. Desde las conclusiones y/o aportes de cada Área de Saberes y Conocimientos que estén presentes.

Para realizar esta actividad se deberá delegar a responsables por Campos y Áreas, a quienes se solicitará que procuren ser sintéticos en la exposición que realicen.

La plenaria podrá plantear ajustes y la profundización de la reflexión en los Campos y Áreas que lo requieran.

2. Articulación de contenidos en función del acontecimiento y/o problemática de la realidad

La reflexión y problematización generada en los anteriores puntos, debe permitirnos delinear criterios comunes para todas las Áreas y darle sentido y orientación crítica a nuestra planificación curricular y práctica educativa[7]. Esta problematización debe ayudarnos a una organización y articulación de contenidos (desde cada Campo y Área) acorde a la problemática y/o realidad de nuestro contexto educativo.

La definición del sentido de nuestra planificación curricular permitirá de manera más pertinente la organización de los contenidos (para no caer en respuestas mecánicas a la hora de definirlos).

Actividad 5

Tomando en cuenta la reflexión generada en las anteriores actividades, se seleccionan los contenidos de los Programas de Estudio de cada Área en función a la situación de la realidad planteada en la narración del "acontecimiento".

A continuación se presenta un ejemplo de articulación de contenidos de cada Área del Campo Comunidad y Sociedad en función del acontecimiento; en este caso, realizaremos la articulación para el segundo año de escolaridad del nivel de Educación Secundaria Comunitaria Productiva, segundo bimestre, de acuerdo a los siguientes criterios:

7 Que sería el momento de reflexión política, ya que en éste se plantea la manera cómo encaramos las problemáticas de la realidad desde los sentidos que orientan a los Campos de Saberes y Conocimientos y el enfoque de las Áreas. Aquí no se trata solamente de un uso meramente temático de un problema para transversalizarlo en las Áreas, sino se trata de plantear la transformación de los problemas de la realidad desde una orientación política de construcción de la realidad.

- Contenidos afines al acontecimiento.
- Que sean tomados de los Programas de Estudio del Currículo Base y/o regionalizados.
- Interrelación de los contenidos de las Áreas del Campo.

ÁREAS DEL CAMPO COMUNIDAD Y SOCIEDAD
Año de escolaridad: Primero de Secundaria Comunitaria Productiva

Comunicación y Lenguajes	Lengua Extranjera	Ciencias Sociales	Artes Plásticas y Visuales	Educación Musical	Educación Física y Deportes
El texto escrito, el contexto y sus formas de comprensión • La comunicación y los textos. • Elementos no lingüísticos en la comprensión del texto: iconos, imágenes, símbolos, otros. Textos literarios y no literarios de la diversidad cultural boliviana. • Manifestaciones orales y escritas de nuestros pueblos: cosmovisiones, costumbres, valores, tradiciones y la propia historia.	**Vivencias de la cotidianidad** • Manifestaciones literarias subjetivas en la comunidad. • Diálogos en el tiempo presente que involucr sentimientos Mensajes comunicacionales en los diversos contextos • Comprensión de los mensajes orales. • Intercambios comunicativos mediante los medios de comunicación.	**La reestructuración socioeconómica en la diversidad cultural de las naciones y pueblos originarios** • La diversidad sociocultural en el Estado Plurinacional (...). Procesos de pertenencia histórico-sociocultural en el Estado Nacional • La interculturalidad como práctica de convivencia armónica en el Estado Plurinacional. • La identidad cultural boliviana en el respeto a la pluralidad política. • Los valores sociocomunitarios: los valores de la democracia comunitaria.	**El dibujo y la pintura como medio de revolución, emancipación sociocultural** • Representación del punto y la línea en la expresión artística. • Proceso del dibujo artístico como expresión de las manifestaciones culturales. • Modelados y la expresión de situaciones productivas. • Introducción a la publicidad, aplicaciones básicas.	• Desarrollo de la expresión instrumental con base en instrumentos autóctonos, folklóricos y populares. • Los instrumentos como medio de expresión musical. • Lenguaje de la música y Teoría de la Música como proceso intra e intercultural.	**El deporte en la integración comunitaria** • Fútbol y voleibol. • Dominio del balón. • Pases. • Cabeceo. • Recepciones. • Participación en campeonatos internos y externos en la comunidad educativa.

Como se observa, desde cada campo y sus respectivas áreas se pueden trabajar las problemáticas del PSP y, en este caso, del "acontecimiento", para lo cual desde cada área debemos profundizar ciertos conocimientos que nos ayuden a desarrollar estos contenidos con mayor pertinencia. En ese sentido, esta Unidad de Formación N° 14, para el Campo Comunidad y Sociedad, presenta los siguientes contenidos para la formación de maestras y maestros:

Comunicación y Lenguajes	Lengua Extranjera	Ciencias Sociales	Artes Plásticas y Visuales	Educación Musical	Educación Física y Deportes
1. Oralidad, escritura y literatura de los pueblos y naciones de Bolivia, del Abya Yala y otros pueblos del mundo. 2. Literatura de trascendencia nacional y universal. 3. Literaturas transgresoras de los cánones tradicionales.	1. Oralidad, escritura y literatura de los pueblos y naciones de Bolivia, del Abya Yala y otros pueblos del mundo. 2. Literatura de trascendencia nacional y universal. 3. Literaturas transgresoras de los cánones tradicionales.	1. La economía andina y la economía capitalista en la comprensión de la historia. 2. Estado y poder colonial en el desarrollo histórico. 3. El Estado Plurinacional en su proyección histórica (su rol histórico).	1. Medios y técnicas de la cultura precolombina y de la actualidad. 2. El modelado y la cerámica, identidad y producción utilitaria y artística. 3. El valor pedagógico y didáctico del modelado, cerámica y escultura.	1. Elementos y práctica de la audiopercepción. 2. Lectura y escritura musical con base en ritmos y melodías de las composiciones musicales tradicionales. 3. Aproximaciones a la teoría de la música en función del desarrollo del lenguaje musical.	1. Los principios de la iniciación deportiva. 2. Los fundamentos para el inicio de las actividades deportivas. 3. Los deportes más adecuados para el desarrollo integral de la persona.

Luego del análisis y reflexión de la articulación de contenidos, pasamos a la siguiente actividad:

Realizamos un ejercicio similar al ejemplo y los criterios de la actividad anterior, tomando en cuenta los Programas de Estudio del Currículo Base y Regionalizado, registrando en el siguiente cuadro la articulación de contenidos del Área para otro año de escolaridad en función del acontecimiento presentado.

Campo: Comunidad y Sociedad
Año de escolaridad:

ÁREAS DEL CAMPO	Educación Musical	Ciencias Sociales	Comunicación y lenguajes: Lengua Castellana y Originaria	Comunicación y Lenguajes: Lengua Extranjera	Artes Plásticas y Visuales	Educación Física, Deportes y Recreación
Contenidos de Planes y Programas (Currículo Base y Regionalizado)						

3. Problematización de los contenidos seleccionados en función del "acontecimiento" o problemática de la realidad

Una de las exigencias centrales del MESCP para maestras y maestros tiene que ver con la necesidad de realizar un desarrollo crítico, creativo y pertinente de los contenidos curriculares para superar prácticas educativas repetitivas y memorísticas.

Por lo tanto, los contenidos curriculares propuestos en los Programas de Estudio no son contenidos cerrados y definidos que simplemente haya que reproducir; por el contrario, son la base sobre la cual maestras y maestros tenemos que dotar a los procesos educativos de un sentido pertinente a nuestra realidad, es decir, desplegarlos desde nuestras necesidades/problemas/potencialidades.

De esta manera, no se entiende al desarrollo de los contenidos como un fin en sí mismo, como nos han acostumbrado los anteriores modelos educativos. Desde el punto de vista del MESCP, los contenidos y su desarrollo son el medio para desplegar procesos educativos vinculados a la vida y para responder a las necesidades/problemas/potencialidades de nuestra realidad. Por tanto, los contenidos tienen que ser trabajados según las exigencias de los diversos contextos, de nuestro país, con pertinencia.

¿Cómo vinculamos los contenidos de los Programas de Estudio con nuestra realidad para darle un sentido pertinente? Para lograr este cometido se requiere abrir los contenidos en función de las problemáticas/ necesidades y/o potencialidades de la comunidad que están orientando los procesos educativos en un determinado contexto. Esta apertura y vinculación de los contenidos con la realidad se logra a través de su problematización, es decir, a partir de preguntas que redefinan al contenido, que sin perder su naturaleza expresen una orientación específica referida a nuestras necesidades/problemas/ potencialidades.

Como ya está establecido en la estructura curricular, la realidad de nuestra comunidad o los problemas/ necesidades/potencialidades se presentan priorizando éstos en el Proyecto Socioproductivo, para que a partir del mismo se desarrolle la planificación anual bimestralizada; entonces, el elemento central para problematizar nuestros contenidos y para darle un sentido pertinente son aquellos problemas/necesidades/potencialidades planteados en el PSP.

Si partimos de un problema común a todas las Áreas de saberes y conocimientos, ya sea el Proyecto Socioproductivo o, en este caso (la sesión presencial), la narración del "acontecimiento" para lograr generar la articulación de las Áreas, los contenidos de los Programas de Estudio seleccionados en cada una de ellas tienen que ser problematizados en función de la problemática común ("acontecimiento").

De esta manera, la problematización de los contenidos que se desarrolle en función de una determinada problemática de la realidad plantean preguntas que le dotan a los contenidos de una orientación y un sentido específico referido a las necesidades/problemas/ potencialidades del contexto.

Es importante tomar en cuenta que la problematización estará referida a las necesidades/problemas/ potencialidades de nuestro contexto inmediato, es decir, nuestra comunidad, barrio, ciudad.

Así se tiene un contenido que se ha transformado en una o en varias preguntas, que se convierten en el punto de partida para el desarrollo de los procesos educativos con las y los estudiantes.

Ejemplos:

Área de Saberes y Conocimientos	Contenido seleccionado de los Programas de Estudio	"Acontecimiento" o problema de la realidad	Problematización del contenido en función del problema de la realidad
Comunicación y Lenguajes: Lengua castellana y originaria	Elementos no lingüísticos en la comprensión del texto: iconos, imágenes, símbolos, otros.	Comunicación y gobiernos populares en América Latina	• ¿De qué manera los "Elementos no lingüísticos en la comprensión del texto: iconos, imágenes, símbolos, otros" consolidan los mensajes de los textos escritos?

Actividad 6

Después de la selección de contenidos que se realiza para cada Área, se procede a su problematización a partir de los siguientes criterios:

- Se plantean preguntas para abrir el contenido en función del "acontecimiento" o problema de la realidad con el que estamos trabajando la articulación de las Áreas.
- Las preguntas problematizadoras expresarán toda la discusión realizada en las actividades anteriores, es decir, deberá expresar también los sentidos de los Campos y Enfoque de las Áreas.
- Las preguntas problematizadoras plantean tareas nuevas/inéditas que posibilitan orientar las prácticas educativas para transformar una determinada realidad. No son preguntas cerradas, explicativas ni descriptivas; son preguntas que llevan a la acción.

Área de Saberes y Conocimientos	Contenidos seleccionados de los Programas de Estudio	"Acontecimiento" o problema de la realidad	Problematización del contenido en función del problema de la realidad
Comunicación y Lenguajes: Lengua castellana y originaria			

4. Concreción curricular a partir de los contenidos problematizados

Llegados a este punto, nos encontramos con preguntas que serán la base para la concreción educativa. Como hemos visto en la actividad anterior, las preguntas son la forma en que los contenidos adquieren pertinencia para desarrollar los procesos educativos en función de los problemas de la realidad.

Esto no implica que lo que sabemos sobre el contenido se niega o se deja de lado. El conocimiento acumulado de maestras y maestros sobre un contenido específico será el fundamento sobre el cual realizaremos cualquier adaptación o búsqueda de respuestas a preguntas inéditas producto de la problematización. De lo que se trata es de darle sentido a los contenidos; por tanto, no se trata de un desarrollo enciclopédico y temático de los mismos. Entonces, los contenidos trabajados a partir de la formulación de preguntas nos plantea buscar su resolución en el mismo proceso educativo, donde con la participación de las y los estudiantes, maestras y maestros y comunidad educativa producimos conocimientos al responder las preguntas planteadas, lo que implica transformar nuestra práctica en varios sentidos.

Partir de una pregunta en el quehacer educativo, es partir sabiendo que como maestras y maestros no tenemos el "CONTROL" de todo el proceso educativo y sus resultados, es decir que, como la pregunta es inédita, nosotros como maestras y maestros, al igual que las y los estudiantes, no conocemos las respuestas a priori y tampoco las encontraremos en referencias bibliográficas o en Internet como un contenido definido. Partir de la pregunta nos lleva a arrojarnos a la búsqueda de respuestas, es decir que en el proceso educativo que promovemos también nos corresponde aprender.

En un proceso de estas características también las relaciones establecidas con las y los estudiantes se reconfiguran, ya que como estamos partiendo de la realidad del contexto, es decir de los problemas/necesidades/potencialidades de la comunidad, barrio, ciudad, hay que tomar en cuenta que las y los estudiantes tienen saberes y conocimientos profundos de la realidad donde viven y, por tanto, a nosotras como maestras y maestros nos tocará también abrirnos a escuchar y aprender de las y los estudiantes, de la misma manera que con madres, padres de familia y la comunidad en general.

Partir de preguntas de la realidad implica desarrollar procesos educativos "creativos", es decir que es un proceso que involucra la producción de conocimiento y la producción de una nueva realidad, lo que implica superar una reproducción acrítica de los contenidos y perfilar su desarrollo pertinente y útil para la vida.

Actividad 7

A partir de las preguntas que problematizan los contenidos, realizadas en la actividad anterior, planteamos orientaciones y/o actividades que posibiliten dar respuestas pertinentes y viables a las mismas.

Las orientaciones que se planteen deberán tomar en cuenta que este proceso de búsqueda de respuestas a las preguntas que estamos formulando tendrán que ser resueltas con la participación de

las y los estudiantes y, si fuera necesario/viable, con la comunidad en un proceso educativo; por lo tanto, se deberá procurar proponer actividades que permitan trabajar los cuatro momentos metodológicos: Práctica, Teoría, Valoración y Producción.

A continuación, elaboramos las orientaciones metodológicas que permitan plantear respuestas pertinentes y viables a las preguntas formuladas en la anterior actividad:

Área de saberes y conocimientos	Contenido seleccionado de los Programas de Estudio	"Acontecimiento" o problema de la realidad	Problematización del contenido en función del problema de la realidad	Orientaciones Metodológicas que permitan lograr plantear respuestas pertinentes a las preguntas

Actividad 8

Después de trabajar los puntos 2, 3 y 4 se expondrán los resultados, conclusiones y dudas de las actividades en plenaria.

Momento 2
Sesiones de construcción crítica y concreción educativa (138 horas)

En este momento de formación es importante trabajar en las Comunidades de Producción y Transformación Educativa - CPTEs. A él corresponden las actividades de Autoformación, Formación Comunitaria y las de Concreción educativa.

I. Actividades de autoformación

En la autoformación cada maestra o maestro desarrolla procesos de reflexión sobre su formación, por lo que debe realizar acciones que vayan en favor de ese cometido. Para ello, se proponen las siguientes actividades:

1. Preguntas problematizadoras por tema.
2. Lecturas de trabajo de nuestra Área de Saberes y Conocimientos.
3. Actividades de análisis y reflexión de la problematización de las lecturas de trabajo y otros.

En las unidades educativas donde haya la posibilidad de hacer un trabajo entre varios docentes de la misma área, estas actividades deberán ser desarrolladas de forma colectiva.

Tema 1: Oralidad, escritura y literatura de los pueblos y naciones de Bolivia, del Abya Yala y otros pueblos del mundo

1. Desde nuestra experiencia, ¿cuál la comprensión que tenemos sobre las particularidades de la oralidad y la literatura oral?

2. La “literatura oral” desde la visión eurocéntrica ha sido considerada como subliteratura o preliteratura. ¿Cómo ha afectado este hecho en los procesos formativos en el ámbito del área de Comunicación y Lenguajes?

3. ¿Cómo se puede descolonizar la visión sobre la oralidad, la literatura oral y su aprovechamiento en la escuela?

4. ¿Cómo nuestras prácticas pedagógicas relacionadas con la literatura han consolidado la visión eurocéntrica de los cánones literarios llamados "universales" y afectado en la comprensión de la literatura latinoamericana, boliviana y, en esta última, la de nuestros pueblos indígenas?

Oralidad y literatura oral

Adolfo Colombres (Argentina) Antropólogo y escritor

La entusiasta aceptación de las ventajas de la escritura impidió, hasta épocas recientes, comprender la magnitud de sus limitaciones, y produjo una desvalorización apresurada y acrítica de la oralidad, cuyas sutilezas técnicas recién están siendo estudiadas en toda su complejidad, especialmente en África. Pero el vehículo fundamental de la cultura no es la escritura, sino la lengua. Ella, de por sí, ha sido capaz de permitir la trasmisión cultural durante siglos y milenios. El lenguaje es un fenómeno principalmente oral, pues de las miles de lenguas que se hablaron a lo largo de la historia de la humanidad, solo ciento seis se plasmaron por escrito en un grado suficiente para producir una literatura de este tipo, y la mayoría de ellas no llegó a la escritura. De las tres mil lenguas que hoy existen, nos dice Walter Ong, solo setenta y ocho poseen una literatura escrita.

Claro que no se debe confundir la oralidad como sistema de trasmisión con la literatura oral, que es una parte de ella, aunque una parte privilegiada.

Para la gente que solo se comunica con la voz, esta llega a tener una intensidad y significados que difícilmente podrán comprender los que han crecido en la tradición de la escritura, y más aún las víctimas de la banalización de la palabra producida en buena medida por los nuevos medios y la publicidad. Es que en una cultura oral primaria, la existencia de la palabra radica solo en el sonido. La irrupción de la escritura en dicho sistema no aparejará su inmediato colapso, pues la experiencia ha mostrado ya que se sigue privilegiando por mucho tiempo la percepción auditiva del mensaje.

Solo un sistema de escritura ya consolidado llega a privilegiar la percepción visual del mensaje. Al parecer, ambas formas de comunicación lingüística no pueden coexistir en una situación de igualdad, desarrollando ambas la plenitud de sus recursos. Siempre el sistema de la escritura tiende a dominar al de la oralidad, inhibiendo sus recursos, a pesar de que la enorme mayoría de las culturas son orales. Pero ¿se puede hablar con propiedad de una literatura oral? El término "literatura", se sabe, viene del latín littera, que significa la letra del alfabeto. A Wálter Ong le parece monstruoso hablar de una literatura oral, pues sería referirse a una cosa en términos de otra, algo así como definir al caballo como un automóvil sin ruedas. Aún más, según él, se estaría presentando a la oralidad como una variante de la escritura. Desde un purismo conceptual esto puede ser cierto, pero las palabras no son solamente su etimología. Más que esta, importan los significados que históricamente se les asignaron, lo que tienen de exclusivo e inclusivo, de prestigioso y oprobioso. Las Bellas Letras, como más adelante veremos, definen con un sentido excluyente, de dominación, la producción narrativa y lírica de las culturas orales, la que resulta así segregada y puesta al lado de los subproductos literarios del sistema dominante. Si se quiere reivindicar la dignidad de la producción narrativa y lírica de la oralidad, no se puede renunciar a ese baluarte con prestigio que devino el concepto de literatura tan solo por un prurito etimológico.

La expresión "literatura oral" fue creada por Paul Sébillot, quien la utilizó por primera vez en una recopilación de relatos de la Alta Bretaña que publicó en 1881.

Reunía allí mitos, leyendas, cuentos, proverbios, cantos y otros géneros del acervo oral tradicional.

Abandonar este concepto para hablar de "oralitura", como intentan algunos, es guardar a dicha producción en una gaveta que difícilmente será incluida en lo artístico. Walter Ong propone la expresión verbal artsforms (o sea, artes verbales), como un término unificador de la verdadera literatura (la escrita) y lo que él denomina voicings (sonorizaciones), es decir, la oralidad de contenido artístico.

Pero no llegará seguramente a generalizarse, pues de ningún modo la literatura escrita, con el espacio social que ganó en Occidente, accederá a compartir la mesa del banquete con tales voicings, a los que considera un material poco elaborado. Por otra parte, dicho vocablo resulta asimismo pobre, pues privilegia el aspecto del sonido, dejando fuera a los elementos de otra naturaleza que lo complementan y aseguran su eficacia, de los que se hablará en el próximo capítulo.

Al reafirmar el concepto de literatura oral, queremos decir también que lo literario no debe ser definido por la expresión narrativa y lírica en sí, al margen del sistema por el que se canaliza (oral

o escrito). Ello facilita también el abordaje a la literatura popular, que puede ser oral o escrita, y esta última resultar de una escritura directa (por ejemplo, la literatura de cordel del Nordeste brasileño) o bien de una transcripción de un discurso oral realizada por un compilador.

Pero incluso la palabra texto, que después de las corrientes textualistas se refiere a un cuerpo de escritura, se origina en el sistema de la oralidad. Texto viene de tejer, y guarda más relación con los mecanismos de la oralidad que con los fríos grafismos de la escritura. El discurso oral ha sido considerado por muchas culturas como un tejido que se trama, o como algo que se cose. En griego, el verbo cantar puede ser traducido como coser canciones. Y tejer, coser, es unir, cosa propia de la oralidad. La escritura y lo impreso, por el contrario, aíslan, descosen, destejen y por lo tanto descontextualizan. Señala Walter Ong que no existe en ninguna lengua un nombre o concepto colectivo para los lectores que corresponda al de auditorio.

Es que la vista aísla, así como el oído une. El alma de una cosa puede estar en una forma visual, pero a veces esta resulta engañosa. El sonido, en cambio, parece registrar con mayor fidelidad la naturaleza del cuerpo que lo produce, sea cosa inanimada o persona. Para los que están inmersos en el sistema de la oralidad, e incluso también para los habituados a la escritura, las resonancias de la voz dan cuenta de las cualidades intrínsecas de las personas, con escaso margen de error.

La expresión oral reúne a la gente, funda auditorios y los somete a rituales, pues donde hay mito (es decir, palabra, relato primordial) hay también rito. Quien escribe, en cambio, se aísla, del mismo modo en que también el lector se aísla luego con el libro, estableciendo correspondencias secretas y abstractas con el autor, pues en la enorme mayoría de los casos no habrá entre ambos una comunicación personal. El lector no sabrá cómo era o es la voz del narrador, y hasta desconocerá su aspecto físico. Como señala Walter Ong, la palabra oral nunca existe dentro de un contexto simplemente verbal, como ocurre con la escritura. Es una situación existencial, totalizadora, que envuelve necesariamente el cuerpo.

Es por otra parte una situación ritualizada, donde la palabra se despliega poéticamente, con la intención de formar un lenguaje común a los mortales y los dioses, como en el caso del ayvupöra de los guaraníes. Se podría decir también que la oralidad es la casa de lo sagrado, mientras que la escritura literaria representa, salvo raras excepciones, un intento de desacralizar el relato, de afirmar su autonomía. Los mitos, por eso, se amparan en la oralidad, en la voz vibrante y viviente. Trasladados a la escritura, se mantienen como relatos, pero dejan de ser vivencia, por lo que a la larga devienen una ficción, perdiendo su aura de vera narratio.

El relato existió en todos los tiempos y en todos los pueblos, y constituye por lo tanto un patrón verdaderamente universal. El relato escrito, como vimos, se dio solo en una ínfima proporción de las culturas.

Esto nos permite afirmar que cuando Occidente levantó el concepto de literatura sobre la escritura alfabética y convirtió a esta última en una puerta de acceso forzosa al estadio de civilización (como ocurre, por ejemplo, con la teoría evolucionista de Lewis H. Morgan), el etnocentrismo estableció su dominio acientífico sobre un milenario arte narrativo y lírico, desplazándolo hacia

ese plano subalterno en el que aún se debate la literatura popular, vigilada por folklorólogos y antropólogos, quienes siguen cumpliendo con celo la función que les confiara en el siglo XX el positivismo.

Verba volant, scriptamanent, reza el proverbio latino, que se pronuncia como indubitable dentro del sistema de la escritura. Sin embargo, la palabra es menos fugaz de lo que se cree. Se ha ligado por eso oralidad con prehistoria y escritura con historia, sin ver que para los pueblos sin escritura la tradición oral es la principal fuente histórica. Jan Vansina la reivindica como tal, señalando procedimientos para hacer un uso científico de ella.

Incluso dentro del sistema de la escritura, un buen caudal de información se mantiene exclusiva o predominantemente sobre la tradición oral. Pero al margen de los procedimientos que se establecen para precisar el grado de credibilidad de las fuentes de la tradición oral, se debe comprender que en toda tradición oral que atraviesa el tiempo hay un fondo de verdad. Porque la verdad no es solo una propiedad de los acontecimientos: también el imaginario social está expresando una verdad. Lo que ocurre en el universo simbólico no es más que una traducción al imaginario de determinados hechos, que no serán los mismos que los que narra el símbolo, pues este siempre disfraza, traspone. Los mitos, en tanto fundamentos de la cultura, son la condensación histórica de una verdad, paradigmas a los que debe someterse todo aquello que busque un significado. El mito es el paradigma que se vivencia.

La historia escrita, en cambio, mientras no sea vivencia de un pueblo, poco puede incidir en su proceso. Por eso la historia, cuando se propone actuar como pulmón de una transformación profunda, se reviste de las formas del mito.

Basta recorrer una vieja biblioteca o una hemeroteca para comprender que la escritura, hecha para transportar la palabra, suele convertirse en su polvorienta tumba. La oralidad mientras está viva, impregna una sociedad. El libro puede existir para unos pocos y, pasado el tiempo, para nadie, por el olvido de su autor y la caducidad de sus mensajes. Por otra parte, la pronunciada caída de las ventas ha llevado a reducir en muchos casos los tirajes a sumas que resultan ridículas en una sociedad de masas, como quinientos ejemplares y aún menos.

Lo dicho hasta ahora viene a reafirmarnos que la oralidad y la escritura son dos sistemas independientes, y que resulta estéril considerar a uno superior al otro en una escala evolutiva o por sus cualidades. Ambos tienen virtudes y limitaciones, que juegan de un modo diferente según los casos. De nada sirve entender la oralidad como una carencia de escritura, como mero analfabetismo.

La actitud científica es indagar las características propias de cada sistema y la forma en que se complementan.

En este sentido, se puede acotar que en la gran mayoría de los casos la oralidad prescindió de la escritura, como ya vimos, mientras que la escritura no podrá prescindir nunca de la oralidad, pues aun cuando no leamos en voz alta, en la lectura la imaginación salta sobre los sonidos, sílaba por sílaba, deleitándose a menudo en ese sonido imaginario, que se reviste de una voz idealizada, con el tono justo que queremos asignar al texto. Por eso escribe Walter Ong que la escritura es

un sistema secundario de modelado, que depende de un sistema primario anterior: la lengua hablada. Claro que afirmar la independencia de ambos sistemas no implica negar su interacción, que en ciertos casos puede llegar a una imbricación. Otras tradiciones, e incluso la cultura del libro, se introducen con frecuencia en la oralidad de un grupo por vía de la escritura, y también a menudo esta es utilizada en apoyo de la propia tradición, para facilitar la tarea de memorizarla. El impacto de la escritura en las tradiciones orales ha terminado casi con la esfera de la oralidad pura o primaria, que sería la que no tiene interferencia alguna de la escritura, y que hoy solo puede existir en las pocas comunidades aisladas que restan en el mundo.

En la gran mayoría de los casos la oralidad coexiste con la escritura, por lo que cabría afirmar que la norma es una oralidad espuria, en la que los relatos mantienen su estructura y función pero acusan alguna influencia de la escritura.

Esta incidencia es aún periférica, desde que se manifiesta en aspectos parciales o elementos secundarios.

Se podría distinguir aquí dos tipos de influencias: una negativa, que mina la coherencia del relato y lo debilita en el plano simbólico, y que suele ser producto de un proceso aculturativo; y otra, positiva, que da cuenta de una apropiación selectiva de elementos, a los que se resemantiza y refuncionaliza para enriquecer el universo simbólico, actualizándolo conforme a su cosmovisión y sus intereses de clase y etnia. El concepto de oralidad espuria negativa resulta de utilidad para proceder en algunos casos a la descolonización del relato, mediante la eliminación y sustitución de elementos que rompen tal coherencia.

Habría también una segunda oralidad, la que no se genera ya a partir de las más antiguas tradiciones, sino de textos que se trasvasaron a este medio por aculturación o apropiación selectiva, como sería el caso de las gestas de Carlomagno y los Doce Pares de Francia en manos de grupos étnicos de América colonizados en los siglos XVI y XVII. Por lo común, dichos grupos no diferencian claramente este tipo de relatos de los que responden a su más pura tradición.

Estaría por último la nueva oralidad, que se apoya en los medios audiovisuales de comunicación de masas y no en la escritura. Sus contenidos pueden corresponder tanto a la oralidad primaria y secundaria como a la creación reciente de los grupos populares. Lo interesante de esta nueva oralidad es que releva a la palabra articulada de padecer el tránsito a la escritura, y le permite alcanzar una difusión mayor que la que podría depararle el más exitoso de los libros, circunstancia que llevó a hablar de una oralidad postalfabética, tras el vaticinado hundimiento de la Galaxia Gutenberg.

La oralidad no envejece, su vitalidad es constante, pero las sociedades fundadas en la oralidad emplean buena parte de su energía en memorizar los contenidos que fueron elaborando a lo largo del tiempo, de los que depende su universo simbólico. Esto, por cierto, representa un lastre para la creatividad, que en buena medida explica el conservadurismo, con frecuencia excesivo, de dichos pueblos. De nada sirve crear si no se registra de algún modo lo creado, asegurando así su reproducción. Y como la memoria humana tiene un límite, aumentar de un modo innecesario el número de creaciones y esforzarse en memorizarlas puede ir en detrimento de los “textos” fun-

damentales de la cultura, cuyo olvido afectaría seriamente el ethos social. Por otra parte, esa oralidad no arrastra solo creaciones de tipo literario, sino también experiencias y conocimientos imprescindibles, que mucho costó adquirirlos como para dejarlos a la deriva.

En las sociedades tradicionales, el relato, incluso el que carece de un contenido mítico, se cuenta con cierto ritual, el que resulta a menudo una verdadera puesta en escena, rica en gestualidad y movimientos, en vocalizaciones y otros elementos de distinta naturaleza que la escritura no puede registrar, y cuya finalidad es manipular al auditorio para mantenerlo en vilo, en un especial estado emocional. O sea que al mensaje verbal o lingüístico hay que añadir, por una parte, un mensaje sonoro (que nos ofrece también un aspecto semántico y un aspecto estético propios, desde que la poesía es sonoridad), en cuyo contexto incluso el silencio se vuelve significativo; y, por otra parte, una serie de semas vinculados a la gestualidad y la expresión corporal, al uso del espacio, etcétera. Lo más sugestivo del relato reside con frecuencia en este ritual, que favorece a la palabra al crearle un marco propicio, y también al evitarle el desgaste que significa tener que describir pobremente cosas que pueden ser mostradas con una alta expresividad, lo que le permite concentrarse en su función nombradora. Pensemos, a título de ejemplo, en el caso del cine, donde las palabras se usan con mesura y síntesis, al verse relevadas por la imagen del papel descriptivo.

El relato oral es móvil, lo que impide su esclerosamiento. A diferencia del libro, no caduca: se transforma. Es un medio de trasmisión de conocimientos que en mayor o menor grado vehiculiza una carga subjetiva, la que incluye los fermentos que permitirán al mito cambiar de máscara, responder a las situaciones nuevas y las necesidades simbólicas que estas van planteando. Difícilmente se encontrará en él un ciego automatismo, que convierta al narrador en un esclavo de su técnica.

La oralidad no es un instrumento frío que se alza ante el hombre y lo somete, deshumanizándolo. Por el contrario, entre el hombre y el instrumento se produce una simbiosis. Tampoco en la oralidad el medio técnico puede separarse de la información que trasmite. El espectador de cine no ve la cámara, ni el grabador, ni la pantalla: cuanto más se olvide de ellos, mejor vivirá la historia. En cambio el griot sin su tam-tam no era tal: debía tenerlo él en sus manos, tocarlo él. También para el danzante sus instrumentos son por lo común atributos: de no exhibirlos, su identidad no sería creíble. La escritura, al fijar un hecho en el tiempo, se somete a su acción, por lo que envejecimiento y muerte resultan inevitables. Por otra parte, produce una apropiación individual de la palabra por quien domina la técnica, lo que impide toda posterior intervención. Dicha apropiación no puede dejar de proyectarse en el nivel ideológico, donde se observará un debilitamiento de los lazos de cohesión social. Porque a diferencia de la escritura, el conjunto de técnicas que conforman la oralidad lleva aparejado una serie de principios que otrora sirvieron para democratizar la palabra, y qué son un resultado de esta expresión libre y solidaria.

Por su mismo movimiento la oralidad no es solo tradición sino también devenir, proyecto. Una totalidad dialéctica que no permite abstraerse de las condiciones en que se trasmite: siempre habrá un recitador por un lado, y un público por el otro. Entre ambos polos se establece un juego sutil de preguntas, respuestas, aportes, cuestionamientos y otros tipos de intervenciones que impiden pensar en el público como en un receptor pasivo, para conferirle el carácter de creador. Esta cocreación puede darse en un clima de acuerdo, simpatía y desacuerdo, del rechazo generado por ciertas opciones, el relato podrá enriquecerse, como es la norma en toda dialéctica.

O sea que la oralidad, a diferencia, de la escritura y los nuevos medios, no es unidireccional, en la medida en que no expropia al pueblo su creatividad ni restringe el control cultural que este detenta sobre sus relatos, para cederlos a un grupo de especialistas por lo común al servicio; de las élites. Claro que la escritura admite la réplica, pero esta deberá hacerse por escrito y en un tiempo posterior. Además, si bien la impugnación crítica es frecuente en el campo científico, casi no existe en relación al texto literario, donde nadie, salvo raras excepciones, discutirá al autor, por ejemplo, su derecho a hacer morir a un personaje.

Lo fundamental de tal intervención no estriba solo en el enriquecimiento del relato y su mayor ajuste al imaginario social, sino también en las posibilidades que otorga a los participantes de ejercitarse en el uso de la lengua, de probar sus recursos, su vocabulario, sus fonemas y la regla de combinación de los morfemas, como señala un profesor de la Universidad de Ouagadougou.

En el curso de esta sana competencia narrativa, el participante aprende a manejar la lengua, y también el arte de la precisión y la síntesis, lo que le permitirá descubrir la fuerza de la palabra y saborear los rasgos del estilo.

El relato cerrado, que no admite intervenciones, y aún más la escritura, al reducir al auditorio al silencio, al alejarlo de la presencia del narrador y atomizar al grupo en lectores solitarios, no participantes, clausuran esa gran escuela del lenguaje articulado. Las mayorías son separadas así del relato y la poesía; primero de la capacidad de producirlos, y luego hasta de adquirirlos y comprenderlos. Por cierto, esto se traduce indefectiblemente en un empobrecimiento de la lengua, fenómeno que hoy se ha vuelto alarmante, hasta el punto de que en algunas universidades comienza a desempolvarse la retórica, materia que se impone hasta en las carreras técnicas. A esto se añade que en el uso diario de la lengua, en lo que hace al sonido, no se utiliza más que una mínima parte de los recursos de la voz.

En la literatura oral se encuentra acaso la mayor fuerza expresiva de la cultura popular, pero al igual que lo que ocurre en otros rubros de su arte, ella no es totalmente libre ni puede reclamar autonomía alguna, porque antes que la función estética estará casi siempre la función ética, que sirve para cohesionar la sociedad y reproducir sus valores.

El juego creativo se prestigia en la medida en que coadyuve al mejor cumplimiento de esta función. Por momentos sus contenidos serán una exaltación de la libertad, la solidaridad y los mejores logros de una cultura, pero en otros se hará visible su compromiso con el poder de una clase, una casta, un sexo e incluso una persona, al infundir miedo y reforzar las prohibiciones. Mas, en la medida en que el relato sirva al poder, proporcionando un fundamento ideológico a la opresión, propiciará el surgimiento de otro relato antagónico. Donde existe un mito de opresión, no tarda en surgir un mito de liberación. Las tensiones producidas por la desigualdad social son la fuente principal de la innovación y la ruptura de los viejos paradigmas.

En una cultura oral primaria, la palabra creativa no puede tomar cualquier rumbo, desplegándose hacia donde la conduzca la imaginación y la necesidad expresiva. No hay en ella nada equivalente a la escritura automática de los surrealistas, por ejemplo. Cada frase plantea el problema de su posterior recuperación, lo que obliga a ajustarse a pautas mnemotécnicas a menudo muy

estrictas, las que por cierto coartan el vuelo de la expresión. Pero a menudo lo que se pierde en libertad se gana en ritmo, pues este es acaso el principal sustento de la memoria. Las fórmulas, como se dijo antes, hacen al ritmo del discurso y sirven de recurso mnemotécnico, al igual que las repeticiones, antítesis, aliteraciones, rimas, asonancias, núcleos temáticos comunes, etc. La aliteración concierne a las consonantes iniciales de las palabras y se realiza en largas series; la rima concierne a las sílabas finales y se realiza en series breves.

Quizás por la dificultad que plantea la recuperación del relato, la creatividad de las culturas orales se vuelca más en la interpretación que en la invención de nuevas historias.

El auditorio no pide al narrador que le cuente una historia que jamás haya oído, sino que recuente las historias de siempre, pero de un modo nuevo, original. El narrador, por su parte, no hará alarde de los cambios que introduzca en el relato, sino que tratará de enmascararlos, para inducir la creencia de que dicha historia fue siempre así.

Las culturas orales no disponen de diccionarios que den cuenta del significado exacto de cada vocablo, pero en ellas las discrepancias semánticas son pocas. Es que, como señala Walter Ong, el significado de cada palabra es controlado por una ratificación semántica directa, por la situación real en la que se la emplea.

En el sistema de la oralidad, todo saber debe articularse en un relato ajustado a pautas mnemotécnicas. Así, por ejemplo, las innovaciones culturales se describen en medio de las peripecias de los héroes civilizadores que las introdujeron, sin quedar flotando como abstracciones científicas ajenas al orden de la literatura. Es que la oralidad rechaza las categorías complicadas y hasta la cronología.

Tiende a yuxtaponer elementos, sin plantearse mayormente el problema de la cohesión interna. La idea de confrontación de las fuentes, tarea ineludible de todo historiador, tiene un alcance muy limitado en el curso de la performance, a menos que se trate de una composición de alta sacralidad en la que nada se puede cambiar. La falta de escritura dificulta la comparación de versiones con el objeto de establecer la verdad histórica, y a menudo ni siquiera crea la necesidad de comparar. La oralidad, por eso, carece casi de puentes con la conciencia analítica y se abre a la vía simbólica, a la vivencia profunda de los hechos y su significación. El reducido poder de análisis de los sistemas orales los torna harto vulnerables a las infiltraciones, tanto espontáneas como planificadas, que produce el proceso aculturativo; es decir, a lo que llamamos aculturación literaria.

Al no ser percibido, el elemento modificador se introduce en la trasmisión oral, quebrando a menudo la coherencia del sistema simbólico, el que en el momento menos pensado puede ponerse al servicio de la dominación.

Las necesidades mnemotécnicas determinan también la naturaleza de los personajes. La oralidad rechaza por eso los personajes incoloros, y se entrega a la hipérbole con el ánimo de definir paradigmas de conducta. Hay poco lugar allí para lo anodino y lo polisémico. El mito en sí suele ser polisémico, pero raramente los personajes se prestarán a confusión. Su conducta está tipificada

en la medida en que pretenden ser modelos de comportamiento social, y los modelos se hacen recortando, exagerando, retocando. Cuanto más prototípico sea el personaje, más fácilmente se arraigará en la memoria. De ahí el carácter hiperbólico de la epopeya, minado luego por la novela de corte realista, que terminó instituyendo antihéroes, que hacen de la fuga ante el peligro un modelo de sensatez y virtud. A medida que la escritura modifica la estructura mental de la oralidad, la narración abandona las grandes figuras paradigmáticas para descender al mundo ordinario, a la cotidianeidad, que es el ámbito predominante de la novela moderna.

ACTIVIDADES

1. En el siguiente cuadro expresamos un hecho de la realidad a partir de la oralidad y desde la literatura oral.

Hecho o suceso de la realidad:	
Oralidad	**Literatura oral**

El conflicto entre letra y voz y los límites de la representación

Edicsson Esteban Quitián Peña edicssonqp@cesa.edu.co

Antonio Cornejo Polar en "El comienzo de la heterogeneidad en las literaturas andinas: Voz y letra en el "diálogo" de Cajamarca", propone ver el choque entre la oralidad y la escritura como uno de los conflictos básicos para entender el sistema complejo de la "literatura latinoamericana". Su punto de partida, una multiplicidad de textos (principalmente crónicas españolas y criollas y wankas indígenas) generados por el encuentro entre el Inca Atahualpa y el clérigo Vicente Valverde en los primeros momentos de la conquista del Perú. Esta serie de discursos escenifican la imposibilidad de diálogo entre dos formas de estar en el mundo que para ese momento reconocen su mutua extrañeza: la cultura oral y la cultura escrita. La primera dificultad con la que me encuentro frente a esta posición, es tratada por el propio Cornejo en un pie de página de su artículo en el que reconoce la filiación eurocéntrica del término literatura y la dificultad de trasladarlo a la experiencia del discurso colonial americano: literatura remitiría a una tardía experiencia europea vinculada con la escritura. Así pues, el uso del concepto se inscribe de entrada en el conflicto entre la letra y la voz que ocupa al autor.

El crítico peruano resuelve el impase con lo que denomina una acepción ampliada de literatura, que permite la inclusión de la oralidad de los pueblos indígenas dentro del marco literario. El problema se sitúa entonces en la inclusión: el eurocentrismo funcionó a través de un sistema binario de asignación de identidades planetarias, según el cual, Europa equivalía a modernidad y a civilización, mientras América, en el polo opuesto, se construía como el otro signado por la tradición y la barbarie. La pareja literatura/oralidad parece corresponder a cada uno de los polos de este sistema, así se desprende del texto ya clásico Oralidad y escritura de Walter Ong, quien vincula las culturas de alta tecnología con el dominio de la tecnología de la escritura, mientras se refiere a "culturas en vías de desarrollo de baja tecnología" en donde predominarían procesos orales de pensamiento; al mismo tiempo, Ong refuerza la idea de la línea evolutiva que va de la oralidad a la escritura, con lo cual establece una división eurocéntrica de las culturas mundiales en culturas orales y culturas "altamente tecnológicas" con dominio y predominio del pensamiento letrado. Cuando Antonio Cornejo incluye la oralidad como parte de la literatura, la ampliación consiste en romper los límites binarios con el fin de reclamar para la oralidad el mismo estatus estético y la misma atención que la crítica ha desplegado en relación con la literatura, sin embargo, el eurocentrismo —como la naturalización una distribución jerárquica de poder a partir de la construcción de Europa como el centro del mundo— permanece cuando la oralidad es subsumida dentro de la categoría hegemónica: queda asimilada dentro del dominio de la cultura letrada.

Para Mabel Moraña la obra de Cornejo "confirma la centralidad letrado escrituraria en tanto espacio privilegiado de construcción simbólica y reproducción ideológica", lo que explicaría su persistencia en el concepto de literatura. No obstante, Moraña agrega: "en el revés mismo de la operación canonizadora, su obra crítica descubre y desencubre los juegos de poder y las negociaciones que hacen posible esta centralidad…". La aclaración introducida por Moraña permite entender la utilización del concepto literatura que lleva a cabo Cornejo, como una manera de insertar la contradicción dentro de la expresión misma. El oxímoron que vincula oralidad y literatura hace inestable el término privilegiado, en tanto Cornejo postula la disputa entre la voz y la letra como constituyente de la denominada literatura latinoamericana.

¿La ampliación conflictiva de la noción de literatura que realiza Cornejo, rompe el eurocentrismo que advierto en un primer momento? Si el otro de la literatura es la oralidad —del mismo modo que el otro de Europa es No Europa—, la inclusión de esta última en la primera no se realiza de modo simple, ya que para Cornejo las relaciones que las vinculan son heterogéneas. Esto quiere decir que incluso entre literatura y oralidad puede ser evidente "su mutua ajenidad y su recíproca y agresiva repulsión". Así, el término literatura no ha sufrido una mera ampliación: al incluir su otro histórico se ha generado una inestabilidad del sistema, un ruido que amenaza la posición privilegiada que ocupa la literatura en esta relación y la del libro como su artefacto emblemático. Si como argumenta Cornejo "el libro aparece en Cajamarca [lugar de encuentro de Atahualpa y Valverde] no como instrumento de comunicación sino como objeto sagrado", es decir, revestido de aura; entonces el gesto del inca de lanzar la Biblia al suelo ante la orden de sumisión que efectúa el clérigo español, es tanto la narración de un acto sacrílego como de una política de resistencia frente al poder divino y político de la letra. Al incluir la oralidad dentro de la literatura se deconstruye el estatuto privilegiado de esta última como coronación de un proceso civilizatorio: la cultura oral no es el tiempo precedente de la cultura escrita y la literatura, sino un

lugar sobre determinado que permite visibilizar los mecanismos de poder que han constituido lo literario como una hegemonía cultural. Semejante punto de vista cuestiona planteamientos como los de Walter Ong, quien en nombre de los poderes auráticos de la escritura, resigna la existencia de las culturas orales actuales en nombre de la evolución deseable hacia la escritura.

Antonio Cornejo parte de un primer enfrentamiento voz/letra en tiempos de conquista, cuando podría pensarse menos problemática la diferenciación entre cultura escrita y oral. Sin embargo, es precisamente con el arribo de los europeos que surge la relación y también sus dos términos antagónicos. No es posible pensar oralidad y escritura como modalidades separadas, equivalentes a dos culturas previas al encuentro. Valga recordar que lo reunido [y reducido] bajo la denominación cultura oral es una multiplicidad y heterogeneidad de grupos que difícilmente, a no ser por el hecho de la conquista, habían compartido una historia común. Por otro lado, es bastante sugerente el dato aportado por Cornejo, según el cual, la mayoría de los conquistadores eran iletrados y su relación con el libro no estaba lejos del temor supersticioso; el libro funcionaba más como fetiche que como artefacto propio de la cultura escrita, hecho que de entrada cuestiona la homogeneidad de un pretendido proyecto civilizatorio.

Coexisten múlti relaciones de fuerzas que horadan el antagonismo oralidad/escritura, más aún cuando seguimos la historia de los entrecruzamientos entre estos dos polos aparentemente estables; el mismo Ong designa, aunque con un nombre problemáti o, una oralidad secundaria “en la cual se manti ne una oralidad mediante el teléfono, la radio, la televisión y otros aparatos electrónicos que para su existencia y funcionamiento dependen de la escritura y la impresión”. El concepto ampliado de literatura que aventura Cornejo es un espacio úti para escenifi ar la lucha conti entre voz y letra, pero también sus hibridaciones. Con todo, a pesar de los límites inciertos de un binarismo sólo en apariencia transparente, existe una historia de exclusión y también de resistencia que ha apelado constantemente a la oposición como forma de combate. La obra de Ángel Rama La ciudad letrada cuenta parte de esta historia: la apelación al conocimiento de la letra y su sacralización, como forma de dominio y división socialracial-sexual, llevada a cabo por la elite intelectual lati ana. John Beverley ha cuesti el énfasis de Rama en los letrados como grupo desti a jugar el rol protagónico en la historia de América Lati como si únicamente de ellos dependiera el devenir cultural de la región. En realidad, Beverley desea ver la otra parte de la historia: no simplemente la manera como la ciudad letrada ha establecido unas reglas de juego que excluyen a la ciudad real —así denominada por Rama, es la parte de la sociedad que es subalternizada por las prácti as de los “cultos”—, sino las formas de resistencia e incluso de contracultura que parten de los subalternos e invaden, cuesti interrumpen el dominio letrado. Un ejemplo de este ti de intervención es el wanka que estudia el propio Cornejo. Para el críti o peruano, esta representación teatral—ritual en quechua que se realiza hasta nuestros días a parti de un texto escrito, es una manera de reelaborar la historia de Atahualpa y Valverde, gracias a la libertad que se toman los actores frente al libreto. Aquí, la oralidad rehace una historia que la crónica, como manifestación de la cultura escrita, ha congelado en un pasado que cuenta la derrota del inca en Cajamarca. En el wanka Atahualpa no muere tras desconocer la Biblia y el imperio.

Tanto Rama como Cornejo, aunque se sitúan en puntos de vista distintos, mantienen los dos términos de una relación inestable. Incluso Beverley asume abiertamente esta posición bipolar, ya que para él “la cultura y la política subalterna tienden, en sus propias dinámicas, a ser mani-

queas" , por lo tanto, debe mantenerse el sistema oposicional literatura/oralidad para no perder de vista la situación de conflicto entre los grupos que se ajustarían a este sistema, es decir, elite y subalternos. Creo necesario situar la persistencia de este binarismo dentro de lo que Cornejo ha expresado como "los gérmenes de una historia que no acaba": es como si los autores, sobre todo Cornejo y Beverley, quisieran mantener a toda costa dos términos que reconocen ambiguos, pero que dan cuenta de una relación de poder desigual que sitúa a unos como sujetos históricos, elite intelectual, y a otros como objeto en el que se realiza la historia, el pueblo, los subalternos. Al mismo tiempo, es un sistema que permite rastrear una posición de resistencia y disidencia subalterna que contesta la hegemonía del orden letrado.

El punto de vista de Rama se sitúa en otro lugar. Su persistencia en dos grupos bien definidos, ciudad letrada ciudad real, se orienta hacia la constitución de culturas nacionales. En Transculturación narrativa en América Latina , Rama señala a la vanguardia letrada como la adecuada para representar las clases subalternas mediante lo que Beverley llama "una relación dinámica de contradicción y combinación" entre culturas; así Rama explica la mediación que realizan los novelistas latinoamericanos entre lo regional, donde se situarían los materiales orales y lo universal, recursos técnicos narrativos propios de la cultura escrita europea y norteamericana, con el objetivo de alcanzar una unidad representativa de lo nacional . Para Beverley, el resultado previsto por la transculturación "es una superación de las diferencias preexis- tentes de poder y estatus" en nombre del deseo llamado unidad nacional. Dos problemas surgen de la noción de transculturación: por una parte, el conflicto voz/letra es desplazado por la falsa reconciliación de los heterogéneos en una nueva cultura transculturada que, a pesar del deseo de borrar las diferencias, no suprime la historia y la actualidad de este conflicto. Por otro lado, la transculturación presenta un problema de representación: al ser los letrados los encargados de efectuar la transculturación narrativa, a través de relatos literarios, históricos, políticos —así Arguedas incorpora la oralidad quechua a su literatura—; ejercen el poder de hablar por y hablar de los subalternos, práctica que produce y reproduce condiciones de subordinación, incluso para Gayatri Spivak la imposibilidad de auto representarse es la condición definitoria de la subalternidad, es decir, la imposibilidad de que el subalterno pueda hablar por sí mismo. Rama queda atrapado dentro de su propio argumento, ya que si La ciudad letrada mostraba el saberpoder de la letra como un sistema efectivo de jerarquización social, de exclusión, la inclusión que opera la transculturación como forma de superar la herencia colonial, se realiza igualmente desde una posición de poder representacional: la vanguardia intelectual, dentro del propósito nacional que constituye su deseo, decide cómo van a ser incluidos los "sin voz". Las jerarquías socioculturales quedan intactas.

Patricia D'Allemand sitúa Transculturación de Rama dentro del horizonte de la revolución cubana y es en este espacio donde la posición nacionalpopulista del crítico uruguayo debe entenderse. El problema entonces, lejos de ser Rama, es la vigencia del paradigma transcultural en las interpretaciones de la cultura y la literatura latinoamericanas, sobre todo por la tendencia homogeneizadora que implica: la unidad a partir de la síntesis de las diferencias culturales (aunque no sin pasar por complejos procesos). Asimismo, resulta difícil pasar por alto la discusión en torno a la política del trabajo intelectual que en la transculturación parece resolverse por la adecuación de la representación que elabora la elite intelectual de los subalternos. Si continuamos la historia de la que Cornejo Polar narra uno de sus episodios, Cajamarca, la transculturación es una nueva batalla que gana la letra sobre la voz: para Rama la mejor ilustración de su concepto es la obra

de José María Arguedas, donde la oralidad quechua modifica la literatura y el "pensar mítico" modifica los "mitos literarios" , no obstante, la literatura mantiene su estatus privilegiado, ya que de manera paradójica es a través de ella que la oralidad (y con Ong diríamos el pensamiento de condición oral) puede hablar. A diferencia del concepto ampliado de literatura que plantea Cornejo, en la transculturación la oralidad no irrumpe para problematizar la literatura, sólo es incorporada pacíficamente para reforzar la idea de la alta cultura como el espacio por excelencia de la representación.

John Beverley afirma que la transculturación es "una fantasía de reconciliación de clases, razas y géneros "con la intención de producir una nueva literatura y una nueva cultura nacional y continental. Cornejo abandona la teleología de la unidad que asume Rama, para concentrarse en la contradicción como el objeto de estudio de un canon literario ampliado que no está conformado únicamente por los productos letrados, pues incluye la oralidad. Pero Beverley ve el problema más allá del canon, desde una posición que denomina postliteraria y que consiste en reconocer la apropiación de formas literarias por parte de grupos subalternos, así el wanka quechua que estudia Cornejo y sus posibles vínculos con el auto sacramental, con fines muy distintos de la conformación de una literatura nacional y de la edificación de una nación criolla. En otros términos, la incorporación académica del wanka al constructo literatura latinoamericana no deja de ser la violenta subordinación de una historia inca a la historia de la elite criolla, así Cornejo no decrete una síntesis transcultural; el propio crítico peruano reconoce que el wanka escenifica la historia del pueblo quechua, la dificultad proviene de que en esa otra historia muy posiblemente la literatura carece de primacía cultural y sólo constituye un instrumento de agencia subalterna. Pero Cornejo está más preocupado por los estratos del texto dramático que manifestarían la batalla de distintos sujetos históricos en diferentes puntos del wanka (las huellas lingüísticas dejadas por sucesivas identidades pertenecientes ya a la voz, ya a la letra), que por la política quechua actualizada en la representación del texto. Cornejo privilegia el análisis textual, no sólo porque confiese la escasez de datos sobre las representaciones en vivo donde la oralidad sería protagonista, sino porque no puede sustraerse de tomar partido en el conflicto que busca evidenciar: muy posiblemente sin quererlo, es parte del bando letrado que ejerce el poder de dar voz a la oralidad.

Esta última reflexión nos permite abordar el multiculturalismo en el sentido que John Beverley le da al término. Para el crítico norteamericano, la multiculturalidad constituye una opción política en la lucha del subalterno por la hegemonía, frente a respuestas menos satisfactorias como la transculturación de Rama, e incluso agregaría la heterogeneidad de Cornejo que no logra separarse de la primacía de la letra. Beverley ve el multiculturalismo no como la agenda liberal norteamericana de inclusión y consumo no problemático de las diferencias, antes bien, ve en él una manera de llevar hasta sus más inesperadas consecuencias la idea de igualdad. Se trata, sin embargo, de "una igualdad epistemológica, cultural, económica y cívico democrática concreta" no de una igualdad de filiación burguesa, es decir, aquella que en nombre de la igualdad democrática fija las desigualdades que la han constituido como patrón de poder. Lo interesante del planteamiento es que al extremar tal propuesta de igualdad se desborda la hegemonía neoliberal, pues un multiculturalismo radical pondría en cuestión los propios fundamentos liberales epistemológicos, económicos, culturales— que sustentan los desequilibrios de poder entre distintas posiciones de sujeto, cuestionaría entonces el eurocentrismo. Al retornar al problema de la disputa entre la voz

y la letra en Latinoamérica, la propuesta multicultural de Beverley constituye la posibilidad de pensar una agencia subalterna más allá de los límites de la ciudad letrada. El conflicto oralidad/escritura se profundiza al situarse fuera del marco homogeneizador de la literatura latinoamericana, pues para Beverley el multiculturalismo genera "la autonomización máxima de las esferas sociales" por lo que la oralidad como práctica vinculada a la cultura subalterna ya no puede ser contenida, atrapada, dentro de la literatura como aparato ideológico del Estado-nación. Desde luego, es conveniente matizar esta idea de autonomía, pues sabemos que los grupos sociales no se encuentran en un estado puro o aislado que les garantice soberanía sobre su devenir. La mutua agresividad que Cornejo percibe entre literatura y oralidad es vista por Beverley como parte constituyente de la identidad negativa del subalterno, quien sólo puede definirse en tanto no ser. De este modo, su relación con la literatura y la cultura hegemónica se establece por medio de la negación de ambas.

La persistencia en los antagonismos sociales que implica un multiculturalismo radical al modo de Beverley, tiene que anclarse necesariamente en posiciones de sujeto bien diferenciadas. Beverley debe pues mantener dos bandos en disputa, elite y subalternos, a los cuales corresponden ciertas características en torno a las cuales se articula el conflicto. Aunque el crítico norteamericano aclara que la lucha no es alrededor a identidades fijas, pues estas son transformadas por las disputas y se modifican al producirse cambios en la distribución del poder "así la negatividad de la identidad subalterna puede variar si los subalternos acceden a la hegemonía" no es menos cierto que debe postular diferencias irreconciliables entre sujetos antagónicos. Mi punto no es que estas diferencias no puedan o no deban existir, la dificultad consiste en presuponerlas, decretando los intereses que movilizan a cada uno de los bandos.

Dentro del tema que nos concierne, Beverley impone un antagonismo insuperable: la literatura (podemos usarla aquí como metonimia de la cultura escrituraria en general) es una práctica que corresponde a la elite en su interés por mantener y reproducir subalternidad; mientras tanto, la oralidad (en este caso es metonimia del otro de la cultura letrada, la cultura oral de Ong, la ciudad real de Rama, e incluso la contracultura) es el código propio de la subalternidad y el recurso en contra del saber universitario, la cultura del libro y las humanidades. Beverley no pretende delinear una subalternidad homogénea, por el contrario, enfatiza en las distintas formas y niveles de subalternidad en el interior de los propios subalternos, así como en la heterogeneidad y las contradicciones que los atraviesan. No obstante, su interés por participar en el acceso de los subordinados a la hegemonía, le lleva a imaginar un conglomerado contracultural que opone nuevas formas de nación a la forma moderna dominante. Esto y su idea de que la subalternidad producida a partir de la clase social estructura a las demás (de raza, género, edad), lo lleva a suponer la política subalterna en términos unidireccionales: la lucha por la hegemonía a través de la construcción de naciones apoyadas en un paradigma cultural distinto del letrado. Frente a esta imposición de la política y sus resultados, imagino agencias e intereses subalternos tan heterogéneas como la propia subalternidad, no necesariamente convergentes e impredecibles en sus efectos.

Una hegemonía combina consenso y coerción para la dominación. Si a ello agregamos que "la nación o aquello que es considerado nacional no depende de la voluntad de uno u otro", sino que más bien es "un tipo específico de dominio político en cuya consolidación son producidos los 'dominantes y los subalternos'" , resulta difícil pensar en un sujeto subalterno que se man-

tiene estable a lo largo del conflicto, así sea sólo en torno a lo que lo articula oposicionalmente contra un grupo y una idea de nación dominantes, cuando precisamente su condición surge a partir del propio conflicto que es igualmente variable. En consecuencia, existe un espacio para la negociación entre los sujetos producidos dentro de la hegemonía, ya que ésta no opera sólo por el dominio, a su vez, las negociaciones constituyen la historia de las luchas que reposicionan y exigen el reposicionamiento de los implicados. Las transformaciones producidas por los cambios en las distribuciones de poder y por los distintos lugares desde los que se viven estos procesos, dificultan la postulación de un bloque histórico subalterno, articulado alrededor de una identidad antagónica contracultural. Las distintas agendas de los sujetos subalternos no necesariamente tienen un norte oposicional, binario como se desprende de Beverley, pues no se dirigen contra un adversario que pueda identificarse con el Estado-nación o cualquier otro grupo homogéneo. Así, las luchas feministas, reconociendo la condición subalterna de la mujer dentro de un régimen heteronormativo, se dan en múltiples frentes y niveles que difícilmente pueden coincidir con un único enemigo común como el Estado-nación patriarcal latinoamericano, aunque posiblemente también contra él.

Es necesario apuntar que la subalternidad ocurre no sólo en los grupos iletrados o con predominio de la oralidad, para ello es indispensable pensar que las exclusiones producidas en torno a la raza, el género, la edad, el oficio son afectadas por la clase social, pero no como determinante principal; Aníbal Quijano nos recuerda que la categoría de clase, como categoría privilegiada del análisis social, surge como resultado del capitalismo decimonónico europeo, que efectúa una clasificación social a partir únicamente de las relaciones capital-trabajo, cuando precisamente estamos pensando subalternidades en un espacio no eurocéntrico. Esto porque a partir de Beverley uno podría pensar que la subalternidad prácticamente equivale a las clases subordinadas y, además, tendríamos que pensar estos grupos como preferentemente orales y opuestos a la cultura letrada. Si retomamos la idea de hegemonía, tenemos que reconocer su capacidad para generar regímenes de verdad incluso en los subalternos, por ejemplo, la creencia en la necesidad y el valor de la escolarización aún en los grupos menos letrados. Esto no implica la inexistencia o la invalidez de políticas de resistencia dirigidas contra la cultura escrituraria, como el abandono de la escuela o el rechazo del libro, pero tampoco su generalización como representación de la identidad subalterna.

¿Debemos entonces abandonar la historia que empiezan a narrar las crónicas y el wanka y que continúa Cornejo Polar; la confrontación entre letra y voz? Creo que existen elementos suficientes para continuar el relato, aunque con importantes salvedades. En primer lugar, mi posición como narrador está comprometida por el lugar que ocupo en esta contienda irresuelta: no es posible contar la disputa voz / letra sólo desde la letra, de hecho, hacerlo es en cierta forma tomar partido en favor del término privilegiado. No sólo se trata del recurso escrito –sin olvidar que éste también indica un nivel de escolarización, la vinculación a un debate académico, prácticas que para Beverley producen y reproducen subalternidad– sino del poder de representación que implica. En gran parte, afirmar la existencia del conflicto entre letrados e iletrados, elite y subalternos, es permitir la visibilidad de los sujetos en disputa, pero al mismo tiempo construirlos y construirlos como contrincantes, lo que constituye la representación en su significación retórica y política. Por supuesto no se trata de un poder de representación soberano que ejerzo sobre los sujetos vinculados por el conflicto, ya que se trata de una práctica inscrita como mínimo en un campo académico de luchas como los estudios culturales. Es necesario entonces reconocer que la his-

toria de la disputa entre la letra y la voz es incompleta y parcializada cuando es narrada desde nuestra posición académica hegemónica en relación con los grupos preferentemente orales cuyas formas de narración son subalternizadas por nuestra práctica intelectual. No obstante, esta historia desde la escritura posee una apuesta: narrar a contrapelo de la historia de la literatura latinoamericana tanto como del lugar que a ésta le asignó tempranamente el grupo de estudios subalternos latinoamericanos. En otras palabras, la narrativa latinoamericana es menos de lo que pretenden las historias de la literatura nacionales o continentales, en términos de efectiva unificación (homogeneización) nacional o adecuada representación de la diferencia cultural y más de lo que en un primer momento señaló el heterogéneo grupo latinoamericano de estudios subalternos en el cual participó Beverley, es decir, la literatura entendida en el único sentido de productora y reproductora del discurso nacional como una "(auto)biografía de las elites" . En segundo lugar, es necesario limitar la narración del conflicto voz/letra en Latinoamérica, como la agenda de ciertas políticas de resistencia subalterna, antes que extender esta disputa como articuladora de todas las formas de subalternidad. Lo anterior en discusión con Beverley y su apuesta por un bloque histórico subalterno conformado en torno a la negación de la cultura de las elites. No se trata, por otro lado, de desconocer el rol central jugado por la cultura letrada en la jerarquización de la sociedad latinoamericana y la configuración de lo nacional hasta la expansión de los medios masivos en el siglo XX.

Un episodio de la historia que me ocupa, lo constituyen dos textos inscritos en el espacio guatemalteco: Hombres de maíz (1949) de Miguel Ángel Asturias y Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia (1984), libro en el que aparece como autora Elizabeth Burgos. La disputa se establece alrededor de la representación de los campesinos indígenas guatemaltecos o como lo sintetiza Beverley, sobre "quién tiene la autoridad para narrar". Por una parte está Asturias, graduado en Derecho y en Antropología en la Sorbona, quien como diplomático escribe Hombres de maíz. Sin duda, su autoridad para hablar de los mayas en su novela parece estar asegurada por su posición letrada que se relaciona con su saber antropológico y su estudio del Popol Vuh guiado por un especialista francés. Así lo indica el dossier que hace Mario Vargas Llosa para la edición de la novela en la UNESCO: "Asturias ni siquiera hablaba alguno de los idiomas indígenas de Guatemala, y en Hombres de maíz los usos y costumbres indígenas que de veras importan vienen del pasado, no del presente, y los que es aún más significativo, de los libros, no de una experiencia vivida." Claramente es el conocimiento libresco el que garantiza para otro letrado, Vargas Llosa, la traducción y la representación que hace el novelista guatemalteco del pueblo mayquiché. En el otro extremo se encuentra el testimonio de la campesina indígena Rigoberta Menchú. La autoridad de esta narración está cuestionada desde la propia edición del libro, cuya autoría se asigna a Burgos, antropóloga venezolana que graba y transcribe una serie de conversaciones con Menchú y quien es la encargada de reorganiza el material para el libro. Dentro de la cultura del libro, parece impropio que una narradora oral pueda ser reconocida como autora, por ello es necesario que alguien de la cultura escrituraria otorgue el permiso para hablar a Menchú. En otro artículo que participa en esta historia oralidad / escritura a propósito del episodio Asturias-Menchú, Mario Roberto Morales establece una autoría aún más sorprendente que la de Burgos: el testimonio es un producto del EGP, Ejército Guerrillero de los Pobres, organización armada que controlaba el Comité de Unidad Campesina donde Menchú habría recibido su formación ideológica. De nuevo, desde la posición letrada de Morales no se concibe algún tipo de agencia de una voz doblemente subalterna: mujer indígena, a no ser que esté legitimada por una organización

que se reconoce como una "alianza clasista y étnica", es decir, el subalterno sólo puede hablar a través de la mediación de una voz autorizada, en este caso una alianza transcultural.

El problema de autoridad que describo demuestra los desequilibrios de poder que entran en juego y desde los que se juega el conflicto oralidad/escritura. Asturias sólo requiere de su pasaporte letrado para ingresar en la representación del indígena maya–el propio Morales utiliza los verbos crear y plasmar para describir el trabajo de Asturias en Hombres de maíz, mientras tanto, y de manera paradójica, Menchú debe obtener su entrada en el juego de representaciones por medio de un representante letrado, en este caso Elizabeth Burgos y aún con ello, su estatus como autora está siempre en cuestión. En este conflicto no se trata de restaurar un fonocentrismo para atribuir mayor verosimilitud, o mejor representación de los mayas, al testimonio de Menchú por su relación con la oralidad viva del grupo indígena en detrimento del texto de Asturias. Se trata, en cambio, de reconocer los locus desde los cuales es representado el grupo maya. En ese orden de ideas, el privilegio representacional de la letra sobre la voz es reforzado por la suposición de la imposibilidad de la voz subalterna. Según la interpretación que Beverley hace de Spivak, el subalterno no puede hablar de forma que nos interpele, sin embargo, la recepción del texto de Menchú indica el grado de interpelación que ha logrado dentro de la academia norteamericana, al ser incluido en los programas de literatura latinoamericana; razón por la cual, Beverley habla de Me llamo Rigoberta como un caso de acceso subalterno a la hegemonía. Dejando de lado la cuestión de si este hecho suspende la subalternidad de la voz indígena, debo admitir que la posibilidad de agencia subalterna no está desligada de un grado de asimilación dentro del marco letrado: no podemos negar la efectividad de la mediación de Burgos (y su papel en la edición de las conversaciones, que ella admite en el prólogo del testimonio) en relación con la circulación de la historia de Menchú. Pero por otra parte, tendríamos que hacernos la pregunta que se hace Beverley: ¿cómo utiliza Menchú el aparato letrado para sus intereses?, de este modo se deconstruye la hegemonía letrada al vincular el testimonio con una agenda distinta de la movilizada por la academia que lo asimila. Un programa de literatura latinoamericana no simplemente incorpora Me llamo Rigoberta, sino que es cuestionado por el interés antihegemónico y de paso antiliterario que moviliza Menchú en su texto, por ejemplo, su rechazo de la escuela y el libro como formas de ladinización (mestizaje).

En el episodio Asturias-Menchú las victorias para la letra y la voz parecen repartirse. Si bien el testimonio logra de alguna manera acceder a una posición hegemónica al alcanzar un alto grado de visibilidad, es igualmente cierto que Hombres de maíz es un caso de transculturación narrativa. La novela de Asturias no se agota en el concepto de Rama y su crítica, no obstante, está inscrita en las relaciones de poder que reproducen la subalternidad del grupo maya guatemalteco, al vincular la oralidad de este grupo como un elemento más para la producción del extrañamiento propio del lenguaje literario vanguardista y de una identidad realmaravillosa nacional y continental. En efecto, la dificultad de la lectura de Hombres de maíz, su hermetismo, resulta de la combinación de habla popular y habla culta, de la inclusión de voces procedentes de las lenguas indígenas, de la síntesis de mitos mayas y recursos surrealistas; de este modo la historia maya es violentada, pues se convierte en "materiales", retazos, para otra historia, la de la literatura guatemalteca y latinoamericana. Como síntesis de lo guatemalteco Hombres de maíz falla, la prueba es la existencia de una historia otra contada por Menchú, disidente en cuanto establece espacios sin sutura entre los mayas y los ladinos, así ocurre con el misterio del nahual, "Yo no

puedo decir cuál es mi nahual porque es uno de nuestros secretos" dice Menchú. El nahual se convierte entonces en un lugar de diferencia irreductible, no transculturable, en la medida en que no se puede revelar fuera del grupo indígena. Asturias al narrarlo como identidad animal humana, "aquella noche que pasó aullando, como coyote, mientras dormía como gente", al traducirlo en el código de la ficción novelesca, lo traiciona. Más problemáticas en términos representacionales resultan ciertas recepciones de la novela que ubican la historia indígena en el pasado, negándole cualquier agencia en el presente. Así ocurre con la interpretación que realiza Vargas Llosa de la novela, apoyado en Gerald Martin, y según la cual Hombres de maíz es la alegoría del paso de la humanidad de la cultura tribal a una sociedad de clases. Aparte de la teleología moderna del progreso humano, o si se quiere de la teología marxista de la lucha de clases que actualiza y por ello mismo, la interpretación de Vargas Llosa niega el presente de la confrontación oralidad/escritura, mayas-ladinos, y la posibilidad de una política subalterna indígena, pues fija este grupo como el pasado tribal de la sociedad guatemalteca. Estas obliteraciones que escenifican y confirman la vigencia de la lucha voz / letra y la necesidad de la hegemonía de reproducirse constantemente, hacen necesario la lectura contrapuntística de Hombres de maíz y Me llamo Rigoberta, para visibilizar la actualidad del conflicto, más acá de un canon (ampliado) literario que permita el encuentro desjerarquizado, aunque no despolitizado, de los textos; pero igualmente más allá del canon literario para no perder de vista los recursos contraculturales y, en general, contra hegemónicos de la agencia indígena.

ACTIVIDADES:

1. Argumentamos cómo podemos superar la dificultad del choque entre la oralidad y la escritura como uno de los conflictos básicos para entender el sistema complejo de la literatura latinoamericana, tomando en cuenta, además, la visión eurocéntrica del término literatura..

2. Planteamos sugerencias sobre cómo se puede recuperar la voz indígena e incluirla en la escuela superando su condición de subalternidad.

Tema 2: Semiótica y Literatura

1. ¿Cuánto y cómo de la riqueza cultural y armonía cósmica se evidencia en los relatos de los pueblos andinos, amazónicos, del oriente y Chaco?

2. ¿De qué manera se puede aprovechar la relación semiótica y literaria para abordar temáticas culturales sobre la Madre Tierra y el Cosmos en el Abya Yala y otros pueblos del mundo?

3. Además de la escritura, ¿qué otras formas de expresión artística se utilizaron y se utilizan para manifestar de manera literaria la realidad?

4. ¿Cómo el lenguaje connotativo que se aplica en la literatura nos permite desarrollar la imaginación más allá de la palabra escrita?

La semiótica de la cultura

Tomado de Beltrán, Luis Ramiro y otros. La Comunicación antes de Colón. Tipos y formas en Mesoamérica y los Andes. Centro Interdisciplinario Boliviano de Estudios de la Comunicación. La Paz, Bolivia, 2008.

Tal como se vio esquemáticamente (…), la antropología, incluida la considerada "moderna"[8], no incorporó dentro de sus límites de interés al fenómeno comunicación. Sólo el lenguaje articulado y otras modalidades expresivas o ideológicas fueron considerados, aunque siempre como elementos de la cultura, caso como fragmentos de ella, no obstante que distintos estudiosos coincidieron en apreciar los procesos de simbolización como los más característicos y definitorios de lo humano.

Esa corriente cambió sustancialmente con la introducción de la perspectiva sociosemiótica que unificó rodos los componentes de la cultura bajo la noción de sentido, es decir de significación resemantizada por quien la percibe, y que, por tanto, colocó en un sitial de máxima jerarquía a la representación simbólica.

Néstor García Canclini, que pone de relieve el hecho de que esa nueva aproximación antropológica estimuló la posibilidad de las convergencias interdisciplinarias en el abordaje del problema que antes más bien generaba marcadas oposiciones, anota que "muchos antropólogos y sociólogos definen hoy la cultura como el ámbito de producción, circulación y consumo de significaciones" (1995:28). Un ejemplo paradigmático de ello es Clifford Geertz, que explica así su opción teórica: "Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, consideró que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones (1997:20)

Por otra parte, Geertz expone de este modo su concepto y enfoque metodológico sobre cultura:

8 Esta se refiere a la desarrollada desde principios del s. XX y hasta aproximadamente finales de la década de 1970, pues luego surgen las nuevas corrientes que abdican de los parámetros tradicionales que guiaban la verdad científica y vuelcan la mirada analítica sobre el propio proceso de producción del saber antropológico.

Entendida como sistema en interacción de signos interpretables (que, ignorando las acepciones provinciales, yo llamaría símbolos), la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa (:27).

Aparece así la propuesta metodológica central de la descripción densa –diferente de la descripción superficial– que Geertz admite tiene la inspiración de Gilbert Ryle y que remite a los códigos de interpretación de los signos culturales dejando de lado la mea acumulación y organización de datos etnográficos.

Cuando Geertz hace referencia a las estructuras de significación, estructuras conceptuales y programas culturales –que en su criterio serían los contextos de producción, percepción e interpretación de los actos culturales–, suma un nuevo factor a sus reflexiones acerca de que la antropología es interpretación antes que observación, pues explica que el conocimiento antropológico se produce mediante una construcción textual que subjetiviza la estructuración y exposición de la información recopilada al mismo tiempo que ficcionaliza –en un proceso narrativo– la realidad supuestamente observada.

De todo esto es interesante subrayar que Geertz conduce a una desestructuración de los modos convencionales de hacer antropología al igual que al desmontaje de un objeto de estudio –la cultura– que se consideraba no sólo por demás identificado, sino también perfectamente delimitado[9]. La cultura entendida sociosemióticamente hace del objeto estudiado uno que se perfila a medida que se lo busca y cuya interpretación depende de los universos imaginativos desde los que ocurre ese proceso constructor.

Este novedoso ángulo propició la aparición de numeroso y variados cuestionamientos porque conduciría a una pérdida de los referentes estrictamente antropológicos dado que, en ocasiones, prefiere reemplazarlos por una suerte de crítica textual autorreflexiva interna, pero además porque reniega de los intentos tradicionales de unificación explicativa basada en la observación empírica y en criterios rígidos de validación de resultados.

De todos modos, esa discusión, no es algo que interese en el presente trabajo que más bien está orientado al aprovechamiento de la naturaleza simbólica de la nueva concepción de la cultura[10] para encontrar en ésta los fundamentos de la comunicación (o a la inversa)

Comunicación escrita

La designación del tipo de comunicación escrita requiere una explicación de la concepción que se tenga de escritura para que se puedan comprender en ese marco las formas escritas desarrolladas en el mundo andino precolonial. El estudioso Ignace Gelb (1976:32) define la escritura como

9 La verdad, de todas maneras, era muy diferente, pues se trataba de un objeto nunca determinado con claridad y pertinencia. No solamente cada autor definía la cultura según su parecer, sino que aun dentro del pensamiento de un mismo autor esas indefiniciones eran evidentes.

10 Una definición que puede ser ilustrativa de esto dice que la cultura es "la producción y reproducción sociales de sentido, significado y consciencia" (O'Sullivan, Tim y otros. 1997:87).

"un sistema de intercomunicación humana por medio de signos convencionales visibles", pero el problema –como el mismo autor señala– no está en esa definición, sino en qué es lo que se encuentra en la base de lo que se entiende por escritura. Para él, cuando se habla de escritura, ésta va asociada a una mirada evolucionista en la que la cúspide sería la escritura alfabética, "la escritura completa", la que representa a la palabra hablada, con sus antecedentes en la logsilábica y la silábica. Los peldaños precedentes sería lo que llama la "no escritura" como las pinturas y la fase denominada semasiográfica en la que los dibujos "primitivos" expresan signos mas no formas lingüísticas (Gel, 1976:247). Como remate, llama la atención el modo en que reduce a sistema solamente mnemotécnico a la escritura en nudos desarrollada en la cultura del Perú antiguo; "Todas las menciones al supuesto empleo del quipu para señalar crónicas y sucesos históricos son pura fantasía" (:21). Bajo esa óptica obnubilada y desdeñosa, las formas de comunicación escrita desarrollada en los Andes antes de la conquista española serían primitivas, "ágrafas", porque no lograron alcanzar la escritura alfabética tal como lo hizo la sociedad europea.

En contraposición con tal visión etnocéntrica, la antropóloga inglesa Denise Arnold[11] (2005:34) estudió concepciones que reubican "las prácticas textuales"[12] andinas dentro de las nociones fundamentales de "escritura" y "texto", donde estaban ubicadas originalmente y plantea una propuesta de una "teoría textual andina". Junto al filósofo y crítico literario francés Jacques Derrida (1971) y al investigador inglés de las culturas indígenas Gordon Brotherston (1997) rechaza la idea de que los pueblos de América no tuvieron escritura. Para el primer autor que Arnold analiza "ninguna comunidad puede existir sin la escritura en el sentido amplio ya que ésta emerge con los orígenes del propio lenguaje" (:36). De este modo la escritura se constituye en la base de la comunicación, interactúa con la voz para producir sentido y se refiere a un proceso de inscripción por medio de signos socialmente acordados. Así, Derrida "se pone a ampliar las definiciones de la escritura para abarcar una gama micho más amplia de textos y prácticas textuales, desde los patrones de diseño en la cerámica o en el textil e incluso huellas en el paisaje" (Arnold, 2007:50)

Añade Arnold a esas concepciones, para reubicar las prácticas textuales andinas, el aporte del investigador argentino Wálter Mignolo (1994), quien entre otros afirma que "la escritura occidental (…) tiene un marcado vínculo con la voz que no es asimilable al caso de los textos amerindios". Al respecto, ejemplifica los logogramas mayas unidades mínimas de un sistema de escritura– y las prácticas textuales andinas "que no distinguían entre la pintura y el escribir" (Arnold, 2005: 37). A lo que suma la relación entre conceptos del "control de la voz" y la "construcción de la territorialidad" más afines para entender esas prácticas. (…)

Los tejidos: relatos hilo a hilo

El tejido andino como organismo vivo

El investigador alemán Armin Bolliger (1996:55-56) distingue entre tejidos y tejido. A los primeros los identifica como "cualquier producto de las técnicas textiles que se compongan de (…) hilos unidos entre sí por medios mecánicos. Se denomina ligamento a la forma cómo el hilo recorre ola tela, es decir el cruzamiento de los hilos o partes de ellos". Al segundo lo define como "una creación

11 Radicada en Bolivia desde la década de los ochenta. Es directora del Instituto de Lengua y Cultura Aymara, ILCA.

12 El término de prácticas textuales es utilizado por Arnold para referirse a las formas comunicacionales como el tejido, el khipu, imágenes pintadas, canto, música, etc.

tridimensional, aunque sus dimensiones de anchura y longitud predominantes le den la apariencia de una simple superficie". Indica que la tridimensionalidad reside en el espesor del tejido. A los hilos longitudinales les llama urdimbre o cadena y a los transversales, trama.

La investigadora chilena Verónica Cereceda en un estudio pionero afirma que las talegas de Isluga (Chile) son semejantes a un organismo vivo, al igual que un organismo animal: *Existe una organización del espacio, una matriz donde las talegas se insertan sean cuales sean sus variantes, que las dota de un eje central y de dos lados en oposición simétrica (…) parece difícil negarse a la evidencia de que nos encontramos –al menos a nivel de metáfora" con una traducción antropomórfica o zoomórfica del espacio del tejido. Las talegas son concebidas a semejanza de lo vivo animal (…) y su animalidad se manifiesta a través de una estructura común.*

(…) ¿Qué simbolizan los tejidos andinos? ¿Qué sentidos fueron construidos con esta forma de comunicación? ¿Cuáles fueron sus principales funciones sociales? (…)

(…) Los estudiosos Edgar y Chistine Franquemont (1992) conciben al tejido andino como instrumento de cognición y comunicación y como actividad estructuradora. Fue y es uno de los medios principales de poner en práctica la cultura. Ellos afirman lo siguiente: "Su lógica interna depende de una comprensión sofisticada de la simetría formal que permite que una cantidad relativamente pequeña de información se vuelva mayor y más compleja" (:73). Destacan que, "sin duda el antiguo tejido de los Andes presenta una expresión más completa y elegante de las nociones matemáticas de la gente andina, un registro de los principios por los cuales ellos aprendieron el universo que los rodeaba, e imágenes que gobernaron sus relaciones sociales" (:74)

Actividades

1. Siendo que la escritura no se circunscribe a la representación alfabética, proponemos otras formas de escritura que rescaten los conocimientos de nuestras culturas, en el ámbito de la literatura y los lenguajes, para ser desarrollados en nuestros procesos formativos.

2. Argumentamos por qué si los tejidos expresan los modos de mirar el mundo serán, también, expresiones “literarias”.

La cocina del sentido

Por Roland Barthes

Un vestido, un automóvil, un plato cocinado, un gesto, una película cinematográfica, una música, una imagen publicitaria, un mobiliario, un titular de diario, de ahí objetos en apariencia totalmente heteróclitos.

¿Qué pueden tener en común? Por lo menos esto: son todos signos. Cuando voy por la calle –o por la vida– y encuentro estos objetos, les aplico a todos, sin darme cuenta, una misma actividad, que es la de cierta lectura: el hombre moderno, el hombre de las ciudades, pasa su tiempo leyendo. Lee, ante todo y sobre todo, imágenes, gestos, comportamientos: este automóvil me comunica el status social de su propietario, esta indumentaria me dice con exactitud la dosis de conformismo, o de excentricidad, de su portador, este aperitivo (whisky, pernod o vino blanco) el estilo de vida de mi anfitrión.

Aun cuando se trata de un texto escrito, siempre nos es dado leer un segundo mensaje entre las líneas del primero: si leo en grandes titulares “Pablo VI tiene miedo”, esto quiere decir también: “Si usted lee lo que sigue, sabrá por qué”.

Todas estas “lecturas” son muy importantes en nuestra vida, implican demasiados valores sociales, morales, ideológicos, para que una reflexión sistemática pueda dejar de intentar tomarlos en consideración: esta reflexión es la que, por el momento al menos, llamamos semiología ¿Ciencia de los mensajes sociales? ¿De los mensajes culturales? ¿De las informaciones de segundo grado? ¿Captación de todo lo que es “teatro” en el mundo, desde la pompa eclesiástica hasta el corte de pelo de los Beatles, desde le pijama de noche hasta las vicisitudes de la política internacional?

Poco importa por el momento la diversidad o fluctuación de las definiciones. Lo que importa es poder someter a un principio de clasificación una asa enorme de hechos en apariencia anárquicos, y la significación es la que suministra este principio: junto a las diversas determinaciones (económicas, históricas, psicológicas) hay que prever ahora una nueva cualidad del hecho: el sentido.

El mundo está lleno de signos, pero estos signos no tienen todas las bellas simplicidades de las letras del alfabeto, de las señales del código vial o de los uniformes militares: son infinitamente más complejos y sutiles.

La mayor parte de las veces los tomamos por informaciones "naturales"; se encuentra una ametralladora checoslovaca en manos de un rebelde congoleño: hay aquí una información incuestionable; sin embargo, en la misma medida en que uno no recuerda al mismo tiempo el número de armas estadounidenses que están utilizando los defensores del gobierno, la información se convierte en un segundo signo ostenta una elección política.

Descifrar los signos del mundo quiere decir siempre luchar contra cierta inocencia de los objetos. Comprendemos el francés tan "naturalmente", que jamás se nos ocurre la idea de que la lengua francesa es un sistema muy complicado y muy poco "natural" de signos y de reglas: de la misma manera es necesaria una sacudida incesante de la observación para adaptarse no al contenido de los mensajes sino a su hechura: dicho brevemente: el semiólogo, como el lingüista, debe entrar en la "cocina del sentido".

Esto constituye una empresa inmensa. ¿Por qué? Porque un sentido nunca puede analizarse de manera aislada. Si establezco el blue jean es el signo de cierto dandismo adolescente, o el puchero, fotografiado por una revista de lujo, el de una rusticidad bastante teatral, y si llego a multiplicar estas equivalencias para constituir listas de signos como las columnas de un diccionario, no habré descubierto nada nuevo. Los signos están constituidos por diferencias.

Al comienzo del proyecto semiológico se pensó que la tarea principal era, según la fórmula de Saussure, estudiar la vida de los signos en el seno de la vida social, y por consiguiente reconstituir los sistemas semánticos de objetos (vestuario, alimento, imágenes, rituales, protocolos, músicas, etcétera). Esto está por hacer. Pero al avanzar en este proyecto, ya inmenso, la semiología encuentra nuevas tareas: por ejemplo, estudiar esta misteriosa operación mediante la cual un mensaje cualquiera se impregna de un segundo sentido, difuso, en general ideológico, al que se denomina "sentido connotado": si leo en un diario el titular siguiente: "En Bombay reina una atmósfera de fervor que no excluye ni el lujo ni el triunfalismo", recibo ciertamente una información literal sobre la atmósfera del Congreso Eucarístico, pero percibo también una frase estereotipo, formada por un sutil balance de negaciones que me remite a una especie de visión equilibrada del mundo; estos fenómenos son constantes; ahora es preciso estudiarlos ampliamente con todos los recursos de la lingüística.

Si las tareas de la semiología crecen incesantemente es porque de hecho nosotros descubrimos cada vez más la importancia y la extensión de la significación en el mundo; la significación se convierte en la manera de pensar del mundo moderno, un poco como el "hecho" constituyó anteriormente la unidad de reflexión de la ciencia positiva.

Le Nouvel Observateur, 10 de diciembre de 1964.
Reeditado en su libro "La aventura semiológica"

Actividades

1. Explicamos por qué la lectura y el análisis de los textos literarios pueden ayudarnos a ingresar en los significados y significaciones socioculturales para fortalecer la identidad cultural.

2. Si todo puede ser un signo, ¿por qué en el análisis de un texto no se visualiza su pluralidad?

Las tensiones entre lo estético, lo literario y lo cultural

(Tomado de: Richard, Nelly. "Globalización académica, estudios culturales y crítica latinoamericana". En: Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas. Daniel Mato. CLACSO, Consejo Latinoa- mericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. pp. 455-470. Acceso al texto completo: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/mato/Richard.rtf)

Los estudios culturales se definen por la extensividad de su nuevo modelo académico que se propone abarcarlo todo en términos de objetos (del texto vanguardista al videogame, de la ciudad benjaminiana al mall, de las marchas de derechos humanos a la performance artística, etc.) y de métodos (todo sería combinable con todo: psicoanálisis, marxismo, deconstrucción, feminismo, etcétera).

Uno de los primeros movimientos críticos que diseñaron los estudios culturales consistió en desbordar y rebasar el límite esteticista de los estudios literarios, cruzando lo simbólico cultural con

las expresiones masivas y cotidianas de los medios de comunicación. Los estudios culturales partieron del rechazo a la división jerárquica entre la cultura superior o letrada (su tradición de privilegios connotada por la distinción de clase de las bellas artes) y los subgéneros de la cultura popular. Además de esta contaminación de fronteras entre lo culto y lo popular, lo simbólico y lo cotidiano, los estudios culturales sacaron la noción de "texto" del ámbito reservado y exclusivo de la literatura para extenderla a cualquier práctica social cuya articulación de mensajes (verbales o no verbales) resultara susceptible de ser analizada en términos de una teoría del discurso. Esta semiotización de lo cotidiano-social que borra la diferencia entre "texto" y "discurso" terminó desespecificando la categoría de lo literario en un contexto donde el protagonismo de la literatura –y el centralismo de su función, en América Latina, en los procesos de constitución imaginaria y simbólica de lo nacional y de lo continental (Ramos, 1996: 34-41)– había sido ya fuertemente desplazado por la hegemonía de los lenguajes audiovisuales y su imagen massmediática. La pérdida de centralidad de la literatura y de las humanidades como articuladoras de una relación entre ideología, poder y nación en el imaginario cultural y político latinoamericano afecta también el lugar y la función de los intelectuales hasta ahora encargados de interpretar dicha relación. La crisis de lo literario sería entonces uno de los síntomas de la globalización massmediática que interpretan los estudios culturales al incluir dentro de su corpus de análisis aquellas producciones de consumo masivo que habían sido desechadas por el paradigma de la cultura ilustrada, y al reivindicar para ellas nuevas formas de legitimidad crítica que ya no le hacen caso al viejo prejuicio ideológico de su supuesta complicidad con el mercado capitalista que las organiza y distribuye. El deseo de los estudios culturales de ampliar el "canon" de la institución literaria para introducir en ella producciones tradicionalmente desvalorizadas por inferiores, marginales o subalternas, contribuyó a disolver los contornos de lo estético en la masa de un sociologismo cultural, que se muestra ahora más interesado en el significado antihegemónico de las políticas minoritarias defendidas por estas producciones que en las maniobras textuales de su voluntad de forma.

Todas estas ampliaciones y disoluciones de las marcas de exclusividad y distintividad de lo literario provocadas por los estudios culturales han ido definiendo una especie de relativismo valorativo cuyos efectos de banal promiscuidad yuxtaponen las diferencias sin nunca contraponerlas para no tener que argumentar a favor o en contra de sus demarcaciones de sentido. Sería entonces necesario reintroducir la cuestión del "valor" (del fundamento, del juicio, de la toma de partido) en este paisaje de relajo e indiferenciación de las diferencias que uniformiza todos los objetos entre sí, para no seguir complaciendo estos procesos de relativización cultural que no hacen sino debilitar la razón crítica (Sarlo, 1997). La explicación sociologista a la que recurren los estudios culturales para abordar a la cultura en su dimensión de consumo sólo se encontraría capacitada para medir los efectos de producción y circulación social de los textos, pero no para atender lo más complejo de las apuestas estético críticas que se libran en cada una de sus batallas de la forma y de sus estrategias de lenguaje. Realzar el juego y la tensión de estas apuestas seguiría siendo una tarea necesaria que aún justifica la existencia de la crítica literaria, para que no triunfen los principios igualadores del mercado frente a los cuales los estudios culturales ofrecen muy poca resistencia. En contra de la nivelación valorativa que facilitan los estudios culturales al suspender o relativizar la cuestión del "juicio estético" a favor de consideraciones sociologistas, haría falta hacer la diferencia entre, por ejemplo, Silvina Ocampo y Laura Esquivel, y subrayar por qué los textos de la primera contienen "una densidad formal y semántica [cuyo] plus estético" los hace inigualables a los textos de la segunda (Sarlo, 1997: 38).

Pero ¿cómo hacerlo para que esta defensa no recaiga en la nostalgia conservadora de una fundamentación universal, de una trascendencia del juicio que aún cree en la pureza e integridad de un sistema de la literatura que, de ser así, no podría sino resenti como amenaza los efectos políti amente emancipatorios del descentramiento del canon operado por los estudios culturales? ¿Cómo hacerlo para que la críti a a lo promiscuo e indiscriminado de las mezclas en los estudios culturales no se confunda con la defensa purista de una universalidad del canon basada en el dudoso criterio de una "autonomía" del juicio literario?

Este es otro de los interesantes desafí que plantea la discusión en torno a los estudios culturales en sus cruces polémicos con el trabajo de la críti a literaria. Creo, en todo caso, que hace falta replantear ese desafí desplazando la cuesti del "valor literario" (demasiado suscepti de interpretarse en clave de formalismo estéti o) a otra formulación que abra los textos al análisis de las luchas entre los diferentes sistemas de valoración sociales a través de los cuales las hegemonías culturales van modelando los signifi ados y las representaciones de la literatura y de lo literario. La teoría y la críti a feministas nos han enseñado mucho sobre las batallas interpretati as que rodean esta hegemonización del valor, y hace falta tomarlas en cuenta para polemizar con la insti dominante o la mercanti ación de lo cultural.

Actividades

1. La metáfora es un recurso literario por excelencia. ¿Cómo se puede superar la visión esteticista de la misma para ingresar en sus sentidos ideológicos desde la cultura?

2. ¿Qué textos se leen en nuestras aulas y cómo se los utiliza tomando en cuenta que el texto literario aparece cargado de sentidos ideológicos e influye en las conciencias y acciones de los sujetos y la sociedad?

3. ¿Cómo expresan nuestras culturas sus formas estéticas en las expresiones literarias? ¿Se las puede incluir en los procesos formativos que desarrollamos?

Tema 3: Literaturas transgresoras de los cánones tradicionales

1. ¿Cuándo reconocemos que existen obras literarias transgresoras del canon tradicional y que rompen con la tradición de las obras literarias clásicas?

2. ¿De qué manera la literatura de guerra, de guerrillas y de reivindicaciones socioculturales innovan en la literatura?

3. ¿Cómo se desarrolla el pensamiento crítico a partir del análisis de los textos literarios que expresan discriminación, racismo y pichuleándonoslas para favorecer la formación en valores en las y los estudiantes?

4. ¿Cómo podemos producir literatura en nuestro medio sin sentirnos que no estamos produciendo literatura?

Enseñanza de la literatura y canon escolar

Textos en contextos
Paola Piacenza - Buenos Aires

En 1995 se conocía en español el Canon de Occidente de Harold Bloom que inmediatamente introducía el debate en torno al canon en la crítica literaria universitaria argentina: el problemas e "importaría" en nuestro país despojado del carácter político que tenía en los Estados Unidos. En la Argentina la discusión giraba en tomo de los nombres y las obras de la literatura nacional que formaban parte del canon o de aquellas que debían aspirar a un lugar en él como parte de un proceso democrático de "importaría". Paradójicamente, para el mismo momento, en el que en el ámbito universitario no solo se tenía la certeza de la existencia de un canon sino de la necesidad

de reformularlo, en el ámbito de la enseñanza secundaria, la Reforma Educativa prácticamente desconocía la singularidad de la literatura como orden del saber y como disciplina y la sumía en la generalidad de los discursos sociales.

En este contexto, parecía una necesidad pensar cuál era la naturaleza del *canon escolar* o más precisamente, de los procesos de canonización en el ámbito de la escuela media, que evitar a los reduccionismos que o bien homologaban su funcionamiento a los de la institución escolar o bien ofrecían un tratamiento que enajenaba su condición de las relaciones sociales más amplias que evidentemente traba con otras formaciones culturales como la industria editorial o la institución literaria (sus agentes, objetos y presupuestos disciplinares). Las decisiones acerca de las lecturas que se destinan a las jóvenes generaciones surgen, por necesidad de un espectro más amplio de elecciones culturales –planificadas o no– que representan el proyecto político de un estado de sociedad determinado. Por otra parte, si es verdad que como dice Borges en Kafka y sus precursores, estaríamos en condiciones de conocer la literatura del futuro si supiéramos cómo va a leerse en el futuro, la pregunta por el canon escolar es central no solo para pensar la enseñanza de la literatura sino para hacer una historia de la propia idea de "literatura".

Así planteado, un abordaje sociocrítico parecía el marco teórico más adecuado para la investigación ya que, a través del análisis de las relaciones interdiscursivas en un estado de sociedad, niega el carácter sistemático de las ideologías revelando su organicidad como un mecanismo de verosimilitud. Los conceptos de discurso social, interdiscursividad y la afirmación del carácter no sistemático de la ideología me permitieron poner en discusión el carácter reproductivo tradicionalmente asignado a la escuela desde la postulación althusseriana de los aparatos ideológicos del estado y que por lo tanto, también afectaba al pensamiento en tomo al canon escolar. El imperativo era, entonces, demostrar que, contra las hipótesis pobres acerca del carácter reproductivo, fijo y cristalizado del canon escolar, podrá advertirse que éste está en permanente redefinición y dispone de una lógica propia que no se somete a ninguna forma de imposición. En consecuencia, en el análisis del corpus de la investigación se atendió menos a las constancias y correspondencias que pudieran reconocerse, que a las contradicciones que situarán al canon escolar en el terreno de su diferencia.

En la elección del corpus advertí que sólo una mirada histórica era la que permitía analizar los procesos de canonización en su integridad (que van desde la selección de las obras a la postulación de los modelos de interpretación y recepción de las mismas y, finalmente, la asignación de un valor), por lo que elegí como marco temporal una década de la historia nacional, la comprendida entre 1966 y 1976, que es uno de los periodos de mayor complejidad en la historia del pensamiento y la industria cultural del país. En 1966, en el campo de la enseñanza de la l*iteratura,* se produce la aparición de la Didáctica de la lectura **creadora,** de la profesora María Hortensia Lacau que representa el único intento por sistematizar un método y una conceptualización de la enseñanza de la literatura en la escuela, que se haya registrado en el país, y cuya presencia en los institutos de formación docente y en las prácticas escolares perdura hasta nuestros días, sino directamente, a través de muchos de sus principios rectores y ejercitaciones propuestas. Esta publicación surgía en el seno de la editorial Kapelusz que fue la primera en encarar un proyecto editorial también sistemático para el mercado escolar. En 1968, María Hortensia Lacau se hace cargo de la colección G.O.L.U (Grandes Obras de la Literatura Universal) que circulaba

desde 1953 pero que a partir de este año propuso un proyecto inédito de edición. La colección G.O.L.U, por un lado, renovó materialmente el canon escolar con la introducción de nuevas obras y autores pero, particularmente, desarrollo un verdadero estilo de transmisión pedagógica de la literatura en el aula a través de la confección de un paratexto "escolar" caracterizado por la "nota de profesor" (en palabras de Gustavo Bombini) que remeda la conducción del aprendizaje en el aula.

Entre 1970 y 1976 se daría, también, una explosión de la edición de "antologías" en colecciones tales como: de *Narradores argentinos,* de *Literatura fantástica,* de *Prosa Poética,* de *Poesía Argentina del siglo XIX y XX,* entre otras, de las que nos ocupamos especialmente por constituir el género privilegiado para el análisis de los procesos de canonización, en función de que son el principal mecanismo de incorporación de los "nuevos", y refuncionalizacion de los "viejos" y en las que se hace más evidente la intervención de los criterios de selección no sólo como principio de agrupación sino de semantización de las obras. En este marco, la Antología de Poesía Argentina. Siglos XIX y XX, realizada por la profesora Maria Eugenia Corogliano y publicada en 1976, representó para nuestra investigación la más alta expresión de las tendencias de ampliación y reconfiguración del canon escolar al incluir autores que están produciendo en el preciso momento de la edición y que recién comienzan a ser publicados en los circuitos extra escolares, así como por los conflictos que pone en escena al procurar conciliar los criterios históricos de organización curricular tradicionales a la transmisión escolar de la literatura con el formalismo estructuralista...

...la delimitación del corpus no solo estuvo determinada por estas variables, digamos "internas" sino también porque se dejaba analizar en relación con otros fenómenos que se daban fuera del ámbito específicamente escolar. En este sentido, esta producción editorial formaba parte de lo que Jorge Rivera llamo "primavera editorial", que había generado una nacionalización de los catálogos editoriales y una renovación definitiva de las formas de acceso al libro a través de nuevos ámbitos de venta (los kioscos de EUDEBA), ediciones a bajo precio (las colecciones de EUDEBA y las del Centro Editor de América Latina:), y en un momento en el que la lectura aparecía como la forma principal de acceso al conocimiento y a la formación. Esto tenía lugar mientras se daba el surgimiento de nuevos paradigmas interpretativos: en la universidad, el estructuralismo desplazaba a la estilística; en el ámbito de las ciencias sociales, la semiótica introducía nuevos objetos de estudio, y se desarrollaba el psicoanálisis. Por lo tanto, el análisis de las colecciones escolares de literatura, de los libros de texto o de las propuestas didácticas podía, de este modo, pensarse en relación intertextual e interdiscursiva con las obras y los discursos que circulaban más allá de las aulas escolares. Así planteado, representó un cambio en los estudios en torno al canon escolar ya que, generalmente, por influencia de los presupuestos reproductivistas se tiende a pensar el canon escolar en relación con la existencia de un hipotético canon oficial que dictaría las elecciones de las obras y de los autores. En esta investigación, se prefirió, por el contrario, caracterizar la composición y el funcionamiento del canon escolar en relación con lo que Fowler llama "canon crítico" y "canon accesible" porque introducía en el análisis las variables de los modelos de interpretación y del mercado y fuera de cualquier hipótesis determinista. (El *canon critico* es el más breve y efímero. Está conformado por selecciones circunstanciales en función de discusiones en vigencia, por ejemplo el corpus de la literatura femenina. El *canon accesible,* se refiere a aquella parte del canon potencial a la cual los lectores pueden acceder en forma de reediciones, impresiones de bajo precio o antologías.) La consideración del canon

crítico en relación con el canon escolar permitió descubrir la importancia que tienen los modelos de interpretación y comunicación del objeto literario fundamentalmente en los mecanismos de selección que están en el origen de los procesos de canonización. Los modelos de lectura o modelos interpretativos no solo fundamentan las prácticas sino también erigen las obras que se tornaran "legibles" y "valiosas" en esos términos. De hecho, creo haber demostrado que son estos los que manifiestan mayores resistencias al cambio, permaneciendo, muchas veces, idénticos a sí mismos por décadas, independientemente del hecho de que se dé una apertura del corpus de lecturas. Así, por ejemplo, podemos citar el contraste que se advierte entre las Antología de literatura fantástica siglo XIX, de 1970, compilada por la profesora Haydee Flesca y la Antología de literatura fantástica siglo XX, de 1973, realizada por el escritor Alberto Manguel. Flesca despliega todo tipo de prevenciones para introducir un género que, por entonces, era considerado "menor" pero que conoce su máximo desarrollo editorial en estas décadas. Advierte Flesca, en la "Introducción" a los textos que: "Obras como la presente, presentadas en el marco habitual de un estudio preliminar orientador, contribuyen a que la cuota de evasión que el hombre necesita *no se descarrile por la facilidad o la torpeza, sino que sea un camino hacia lo profundo y lo alto''* (Flesca, 1970).

La autora, urgida por la evidencia de la aceptación del género "fantástico" en el canon crítico y accesible de la época, compila literatura que se produce en relación a la aparición de la Didáctica de la lectura **creadora,** de la profesora María Hortensia Lacau que representa el único intento por sistematizar un método y una conceptualización de la enseñanza de la literatura en la escuela, que se haya registrado en el país, y cuya presencia en los institutos de formación docente y en las practicas escolares perdura hasta nuestros días, sino directamente, a través de muchos de sus principios rectores y ejercitaciones propuestas. Esta publicación surgía en el seno de la editorial Kapelusz que fue la primera en encarar un proyecto editorial también sistemático para el mercado escolar. En 1968, María Hortensia Lacau se hace cargo de la colección G.O.L.U (Grandes Obras de la Literatura Universal) que circulaba desde 1953 pero que a partir de este ano propuso un proyecto inédito de edición. La colección G.O.L.U, por un lado, renovó materialmente el canon escolar con la introducción de nuevas obras y autores pero, particularmente, desarrollo un verdadero estilo de transmisión pedagógica de la literatura en el aula a través de la confección de un paratexto "escolar" caracterizado por la "nota de profesor" (en palabras de Gustavo Bombini) que remeda la conducción del aprendizaje en el aula. Entre 1970 y 1976 se daría, también, una explosión de la edición de "antologías" en colecciones tales como: de *Narradores argentinos,* de *Literatura fantástica,* de *Prosa Poética,* de *Poesía Argentina del siglo XIX y XX,* entre otras, de las que nos ocupamos especialmente por constituir el género privilegiado para el análisis de los procesos de canonización, en función de que son el principal mecanismo de incorporación de los "nuevos", y refuncionalización de los "viejos" y en las que se hace más evidente la intervención de los criterios de selección no solo como principio de agrupación sino de semantización de las obras. En este marco, la Antología de Poesía Argentina. Siglos XIX y XX, realizada por la profesora María Eugenia Corogliano y publicada en 1976, representó para nuestra investigación la más alta expresión de las tendencias de ampliación y reconfiguración del canon escolar al incluir autores que están produciendo en él tales textos pero muestra el conflicto que su incorporación supone para los modos de transmisión de la literatura aceptados en ese momento en la escuela. Tres años más tarde, Manguel, avalado por el desarrollo del estructuralismo en la Argentina y más precisamente por la teoría del género fantástico de Tzvetan Todorov (al que cita), encon-

trará el camino facilitado y, en consecuencia, hará del "vicio", *virtud.* La evasión que aparecía como un riesgo en la Antología I, será el eje del tomo II. Dice Manguel: "el lector, atrapado, ya no puede discernir donde acaba lo natural, lo que convencionalmente llamamos lo verdadero, donde empiezan el artificio, lo ajeno, la invasión de lo sobrehumano o de lo infrahumano". Por lo tanto, el trabajo interdiscursivo e intertextual, que se propició aquí entre las ediciones dirigidas al público en general y las ediciones escolares; entre los paradigmas teóricos en circulación en la universidad y en el pensamiento crítico de la época y las hipótesis acerca de la enseñanza en la escuela media (a nivel pedagógico y específicamente curricular), permitió caracterizar, como parte de los procesos involucrados en la conformación del canon escolar, un modo de transmisión de la literatura en la escuela que se definió en este periodo y que hoy, desde una evaluación retrospectiva, podemos afirmar que fue tan productivo que se convirtió en una suerte de "naturalidad" en el discurso que circula entre los docentes, en los cursos de capacitación, en la producción editorial y hasta en las decisiones curriculares ministeriales. Esa modalidad estaría caracterizada por las contradicciones que se dan entre las exigencias de actualización y de transmisión; la expectativa de exhaustividad (a través de la producción de antologías y la lectura de fragmentos) al mismo tiempo que la necesidad de "profundidad" (con la postulación de verdaderas "grillas" de análisis de las obras) y, lo que es fundamental desde el problema de los procesos de canonización de las obras y autores: la búsqueda de correspondencias y el conflicto entre los "valores literarios" y los "valores de formación", propios de la institución escolar. En este sentido, uno de los principales hallazgos de esta investigación fue la posibilidad de reconstruir la historia de la génesis del producto comercial llamado "literatura infantojuvenil" que, como oferta prototípica del mercado escolar en nuestros días, aparece como fosilización de las indagaciones en torno a la subjetividad adolescente y a la lectura en el aula que caracterizan a este periodo. Entre 1966 y 1976, la psicologización del discurso pedagógico y las propuestas didácticas, que se apropian de ese discurso que pone en el centro a la subjetividad adolescente, son decisivas para que se dé la ampliación cuantitativa y cualitativa del canon escolar. Ahora bien, la estereotipia y banalización de ese mismo discurso es la razón por la que hoy el canon escolar se muestra relativamente estable al haberse desarrollado una literatura *de sastre* -a medida de los supuestos intereses de los alumnos adolescentes que circula al margen de los objetos y de los sistemas significantes que rigen para el gran público o el público especializado. Se trata del nacimiento de la figura que llame, del "lector adolescente", construida sobre la base de la subjetividad del adolescente lector. Durante los sesenta, los adolescentes constituían una nueva subjetividad social posibilitada por una relativa plenitud económica heredera de las mejoras sociales y laborales del peronismo de los cincuenta; que empezara a quebrarse a principios de los setenta. La conclusión falaz de que la "proximidad" o empatía garantizaba la legibilidad de los textos fue altamente productiva porque, si en un principio se sumó en forma interesante y novedosa a otros criterios ya establecidos (el de la tradición cultural, y el de la ocasión para la "expresión"), progresivamente fue ocupando el centro hasta desplazar virtualmente a los demás por razones que excedieron el marco de la propuesta didáctica de estos años pero cuyas bases contribuyó a sentar.

En conclusión, la problematización del canon, en el pensamiento crítico contemporáneo parte, entonces, de la reposición de una antigua noción que daba cuenta de un sistema jerárquico erigido a partir de un criterio de distinción que organizaba una lista de autores y obras. Desde esta perspectiva, la consideración del canon escolar nos enfrentaría a un concepto que supondría una doble determinación en relación con esa tradición porque en principio, como parte de uno

de los principales asientos de transmisión cultural, cabría esperar no solo que *reprodujera* la preceptiva emanada por un supuesto *canon oficial* sino que asegurara las condiciones para su perpetuación. En este sentido, se ha afirmado que el canon escolar constituye el mejor ejemplo de las funciones que definen al sistema de canonización literaria. Las funciones evaluativa, normativa y culturales son operaciones programáticas de las instituciones educativas. Más allá de las consideraciones que pudieran hacerse en torno al *currículum* oculto, se plantean formalmente objetivos de enculturación a través de la postulación de obras y autores que se presentan como un patrimonio simbólico del país, en función de una supuesta tipicidad de sus personajes o temas o bien como representantes emblemáticos de la lengua nacional.

Las principales *teorías de la reproducción* en educación (Althusser, 1970 y Bourdieu y Passeron, 1970) sostienen que el sistema escolar o bien es un mero reflejo del comportamiento de los valores instituidos fuera de su dominio (la escuela "espejo") o bien un agente de propaganda y de conservación ideológica ("la escuela zócalo" de las ideas contra hegemónicas). En conclusión, lo que está en la base de estas interpretaciones de las relaciones entre escuela y sociedad es la presunción de un *isomorfismo* (Tadeu da Silva, 1995) de la cultura escolar y la cultura dominante. Ahora bien, del análisis de los procesos de canonización que se dan entre 1966 y 1976 en la escuela media en la Argentina se puede concluir que el canon escolar, entendido como el corpus de obras y los sistemas de interpretación en los que este se incluye y significa en el marco de una práctica de enseñanza es excesivamente complejo en tanto existen ciertos elementos y relaciones que no pueden describirse. Así, por ejemplo puede relativizarse la eficacia que pudiera suponer la existencia de un canon oficial en relación con las practicas que se generan en las aulas porque las decisiones de maestros, profesores y alumnos están reorganizándose todo el tiempo y sus tácticas son *incalculables* en el sentido de que las practicas exceden las previsiones de la lógica de los discursos que se articulan en cada acto de lectura que tiene lugar en cada ocasión de transmisión pedagógica. Asimismo, podemos considerar que las explicaciones no son suficientes para *comprender* la contingencia de las relaciones entre el canon escolar y el canon accesible que están supeditadas al orden del mercado y de la circulación económica de los textos ni tampoco las implicancias subjetivas de la lectura en los lectores adolescentes, destinatarios de este canon escolar. El canon escolar ganará en autonomía, paradójicamente, en la medida en que se produzca la mayor cantidad de interacciones posibles con la producción editorial y teórica crítica que se realiza fuera de su ámbito específico. Dicho de otro modo, su independencia respecto de las elecciones generadas fuera de sus intereses específicos estaría en relación directa al olvido de su diferencia. La apertura, movilidad y productividad del canon escolar durante el periodo comprendido entre 1966 y 1976 demuestra que el interés por postular un nuevo corpus de lecturas y renovar las prácticas de la enseñanza de la literatura, partió de la convicción de que los adolescentes podían "leerlo todo" antes que del planteo de una restricción de sus posibilidades. Como hemos visto, esto no significó de ninguna manera desconocer la singularidad del lector joven ni la particularidad de la lectura en el ámbito de la educación formal sino, por el contrario, reconocer esta singularidad y, desde ella, plantear expectativas que superaban el espacio y el tiempo escolar antes que proceder a algún tipo de segregación. Si bien se comprueba que, en palabras de Bourdieu, "(...) la estructura social tiende a perpetuarse (no sin experimentar deformaciones más o menos importantes)" (Bourdieu, 1997:33) y, en este marco, "(...) la escuela tiende a reproducir este orden sin saberlo, ni quererlo (...)" (Bourdieu), también es cierto que, en determinados momentos históricos caracterizados por una amplia movilización de las posiciones

y de las disposiciones de los agentes en el espacio social" (Bourdieu, puede verificarse que la escuela tiene una reserva utópica cuya transitividad puede constatarse, retrospectivamente, desde sus efectos en el futuro. Cuando en 1882 se publicaba **Juvenilia** de Miguel Cane, Eduardo Wilde, amigo del autor, celebraba su aparición diciendo: "¡Tu libro será leído en los colegios!" Cien años más tarde, la crítica Sylvia Molloy comentaba en su libro **Acto de presencia** el destino irónico del libro que, "Por la aparente inocencia y encanto que atribuye al pasado; por estar siempre incluido en los programas de enseñanza secundaria" es el relato autobiográfico más popular de la Generación del 80 a pesar de que sus lectores sean los bisnietos de los inmigrantes a quien Cane temía y procuraba mantener a distancia. De acuerdo con Molloy, los programas de Literatura no sólo habrían sostenido el *malentendido adolescente* de **Juvenilia** (su aparente ternura) sino que también habrían creado las condiciones para volver general y natural la experiencia personal del joven Cane: *el malentendido de la universalidad.* Molloy atendía a la *función conservatoria* del canon escolar, restaba analizar, su *función utópica,* las posibilidades que la misma institución escolar tiene que promover lecturas o, por lo menos, de generar las condiciones para producir otras lecturas o *lecturas otras,* como, por ejemplo, la que representa la de la propia Sylvia Molloy.

Actividades

1. Para elaborar nuestros lineamientos de literatura que responda a nuestra realidad y, por tanto, a nuestro Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, ¿qué criterios tendríamos que seguir?

2. Sugerimos obras literarias que respondan a estos criterios.

La Crónica: una estética de la transgresión

Por Jezreel Salazar

La emergencia de la crónica

Desde hace algunos años la crónica ha comenzado a tener mayor relevancia en la discusión sobre el espacio público contemporáneo, a pesar de haber sido durante largo tiempo menospreciada como género discursivo, ya sea desde la literatura, la historia o las ciencias sociales. Esta emergencia de la crónica como instrumento para reflexionar sobre la realidad tiene que ver al menos con dos fenómenos.

El primero se refiere a lo que Anette Wieviorka denominó "la era del testigo" (1998). Nos encontramos en una época en la cual dejar testimonio de los distintos regímenes de terror que se vivieron en el siglo XX adquiere gran importancia, ante la necesidad ética de construir una cultura crítica que impida que esa violencia extrema se repita. A este interés por la transmisión del pasado como elemento fundamental para intentar comprender qué sucedió y para evitar que los crímenes del pasado ocurran de nuevo, Andreas Huyssen lo ha denominado "el estallido de la memoria" (2002). El hecho de que la memoria se haya convertido en una preocupación central de la cultura contemporánea occidental ha provocado un movimiento que tiende a darle un sitio público al recuerdo privado. Para comprobarlo basta hacer un recuento de varios procesos que coexisten hoy en día: el estudio de la literatura testimonial en la Academia norteamericana, la discusión en torno a los museos y su capacidad para transmitir o estetizar el recuerdo, los múltiples estudios y programas que tienen como eje y método de análisis la historia oral, así como la sistemática recopilación de testimonios en los ámbitos más diversos, lo que ha provocado un auge del documental como género dirigido a un público masivo, capaz de llenar la programación de varios canales televisivos y de obtener importantes premios cinematográficos. Este giro hacia el pasado ha puesto en el centro de discusión aquellos discursos útiles para la reconstrucción del recuerdo, entre ellos, la crónica, género capaz de dejar constancia de lo ocurrido, y en ese sentido propicio para participar en la construcción de una memoria común.

La obsesión actual por revisar el pasado, en una especie de boom del testimonio, se acompaña de un segundo fenómeno: la crisis en las formas de representación, la crisis de los modos de narrar y concebir el relato, que desde mediados del siglo pasado se ha discutido y hoy en día es más vigente que nunca. Clifford Geertz resume así esta problemática al afirmar que vivimos una *refiguración del pensamiento social*: "Lo que estamos viendo no es simplemente otro trazado del mapa cultural [...] sino una alteración de los principios mismos del mapeado" (1980: 63). El proyecto iluminista suponía la existencia de una sola respuesta para cualquier problema y una sola forma de representación correcta del mundo, de modo que éste podía ser ordenado de modo racional si se era capaz de describirlo y concebirlo de manera adecuada. No obstante, el debilitamiento de las instituciones modernas, las transformaciones provocadas por la globalización, el surgimiento de nuevas sensibilidades y el interés por sujetos sociales antes ignorados, permitió que toda una serie de líneas de pensamiento crítico en distintas áreas abogarán por la ruptura de esa visión totalizadora de la verdad, que traía consigo una concepción monológica de la cultura y su representación. Poco a poco las categorías fijas del pensamiento ilustrado fueron siendo reemplazadas por sistemas divergentes de representación, que reconocían la importancia de la heterogeneidad y la diferencia, la multiplicidad de interpretaciones y el necesario desman-

telamiento de una concepción de la realidad entendida como totalidad uniforme. Frente al descrédito de los llamados "metarelatos", se revaloró aquellos discursos que no pretendían dar explicaciones totalizadoras a la realidad, y que emergían de lugares de enunciación marginales. Entre este tipo de formas de escritura se halla la crónica, cuyas características no sólo son propicias para aprehender el mundo actual, sino que transfieren al espacio textual las dinámicas y conflictos inherentes al mundo contemporáneo.

Escritura tentativa: el sentido de lo fugaz

Nuestra cultura está saturada por los efectos que las nuevas tecnologías han generado: la velocidad del cambio, la masificación de las informaciones y la sobrevaloración del instante. Frente a una modernidad que avanza inexorablemente asumiendo la temporalidad como su fundamento efímero, los textos cronísticos logran aprehender los veloces estímulos culturales de la época al poner su atención en la actualidad. Como el mundo actual, la crónica es un género "escurridizo". Para leerlo, la crónica se pliega a su velocidad y goza retratando espectáculos pasajeros. En ese sentido la crónica aparece como un género esencialmente moderno: es una escritura del presente que, como lo postulaba la célebre fórmula baudelaireana, busca aprehender lo eterno desde lo transitorio, con el fin de crear una totalidad autónoma perdurable. Su carácter fragmentario interioriza "la efímera [...] novedad del presente" y atestigua con su forma, los rasgos esenciales de la modernidad: "lo transitorio, lo fugitivo, lo contingente, la mitad del arte, cuya otra mitad es lo eterno y lo inmutable" (Baudelaire, c1869: 92). El cronista es, como pedía Baudelaire del artista moderno, un enamorado del presente, un instaurador de lo fugaz en la eternidad.

En la crónica existe una voluntad incesante por descifrar la inmediatez. Forjada en el ámbito periodístico, se encuentra ligado con todo aquello que sea novedoso y actual. Es un hecho que la literatura contemporánea "sufre" de una cada vez mayor dependencia y cercanía respecto de la historia inmediata. En el caso de la crónica, este apego a la realidad circundante permite dos rasgos fundamentales: cierta provisionalidad en el discurso así como un tono subjetivo y parcial. Bajo la premisa de que resulta imposible la versión definitiva de los hechos, la crónica se concibe a sí misma como una escritura de lo provisional: está marcada por la incompletud, de modo que las formas tradicionales de la "trascendencia artística" le resultan inútiles. En este rasgo se halla el primer elemento que permite hablar de la crónica como género transgresor. Al sustentarse en contra de la creación de una obra "total" o "definitiva", la crónica se libera de un prejuicio de la "gran literatura", aquel que concibe al periodismo como una escritura que no perdurará.

Esta apología de lo provisional inscrita en la escritura cronística se refuerza al asumir una mirada que se ostenta orgullosamente como limitada. Su parcialidad está dada por una voz que se detenta como esencialmente subjetiva y que no se erige como la única verdad a seguir. No se trata de establecer una versión monolítica de lo que sucedió sino tan sólo una mirada personal. En la nota preliminar a su *Antología de la crónica en México*, Carlos Monsiváis establece la convivencia entre mirada objetiva y subjetiva del cronista, la amalgama entre ambas perspectivas:

El empeño formal domina sobre las urgencias informativas. Esto implica la no muy clara ni segura diferencia entre objetividad y subjetividad [...] En la crónica, el juego literario usa a discreción la primera persona o narra libremente los acontecimientos como vistos y vividos desde la interioridad ajena (c1980: 15).

En la definición de la crónica actual, la huella del Nuevo Periodismo norteamericano de los años sesenta no se hace esperar. La validación del yo subjetivo que instauraron autores como Tom Wolfe, Truman Capote, Norman Mailer y Joan Didion permitió la reconstrucción de hechos a través de la figura del testigo que asimila y reconstruye testimonios ajenos, utilizando técnicas de la ficción. Esto permitió otro sentido transgresor de la crónica: mermar la posición ortodoxa del periodismo realista que planteaba la objetividad absoluta como meta a alcanzar y que constituía para el cronista un impedimento en la elaboración de técnicas artísticas. El Nuevo Periodismo (arraigado en un discurso cuyo eje es una voz que descara sus complejos, sus prejuicios y su sectarismo), criticaba la representación objetiva de la realidad que en todo caso consideraba engañosa, mezclando el reportaje de investigación con una escritura de intenciones estéticas.

La contingencia y parcialidad del discurso cronístico no sólo se realiza a través de una enunciación que transgrede la objetividad clásica. También se evidencia llevando a cabo múltiples versiones de un mismo texto o estableciendo diversos enfoques frente a un mismo tema. La reescritura funciona así como un elemento más que no sólo habla de la fragmentariedad de los discursos, sino que promueve distintas versiones para una misma realidad. Otro de los mecanismos que utiliza la crónica para evitar un discurso totalizador o autoritario es su imposibilidad de terminar el relato, su terror por cerrarlo. Como afirma Hayden White: La crónica a menudo parece desear querer contar una historia, aspira a la narratividad, pero característicamente no lo consigue [...] la crónica suele caracterizarse por el fracaso en conseguir el cierre narrativo. Más que concluir la historia suele terminarla simplemente. Empieza a contarla pero se quiebra in media res, en el propio presente del autor de la crónica; deja las cosas sin resolver o, más bien, las deja sin resolver de forma similar a la historia (c1987: 21).

Lo que para White es defecto, para el cronista es intención disruptiva: la apertura del relato no se concibe como anomalía sino como tentativa antiautoritaria. El cronista está consciente de que no puede dar la versión total del acontecimiento, pues eso implicaría incluir todas las interpretaciones sobre éste. Prefiere dejar el relato abierto que excluir otras versiones de la historia, otras formas también válidas de narrar.

En esto, la crónica se asemeja al discurso mediático. Mabel Piccini afirma que “los discursos televisivos se caracterizan por la ausencia de clausura” (Piccini, 1997: 255). Lo mismo puede decirse de la crónica: es un discurso sin límites precisos que tiene la intención de evitar un cierre, una narrativa concluyente. Si de manera formal, la crónica hace uso del sentido fragmentario y provisional que los medios de comunicación divulgan, no por ello transmite los mismos mensajes y significados que la televisión o la radio. Por el contrario, una de las funciones de la crónica consiste en oponerse al sentido homogeneizador y superficial que sobre la sociedad delinean los medios.

Mediante una inversión de la mirada, el cronista pone el énfasis en el ámbito que se opone simbólicamente al de los medios: la calle, lugar donde es posible rastrear la cultura popular en su efervescencia cotidiana, el espacio público por excelencia y territorio del diálogo donde los hombres se encuentran cara a cara, la libertad se ejerce y la ciudadanía se adquiere. Pero no sólo eso. Si la tecnología mediática disuelve la distancia entre lo público y lo privado, implementando las lógicas del mercado y el espectáculo, en detrimento de formas argumentativas de carácter crítico,

la crónica buscará estrategias para contrarrestarlo. Lo que busca es renovar las responsabilidades políticas y cívicas del espectador, ante la cada vez mayor atomización privada de la sociedad, el incremento del aislamiento personal y la disolución constante de la comunidad a favor de una mirada ausente frente al televisor. ¿Cómo logra lo anterior?

La otra historia: por una literatura incluyente

"Entre cada tarde y cada mañana ocurren hechos que es una vergüenza ignorar" escribió Borges en *El libro de arena*. Como si fuese consciente de este hecho, el cronista atiende una esfera menospreciada tanto por la historia tradicional como por los medios: el ámbito cotidiano y anónimo. El cronista se interesa por la vida cotidiana de las mayorías y minorías que defienden su rostro en el anonimato. Su interés por dar cuenta de lo ignorado, lo perentorio y lo aún no canonizado, tiene que ver con una concepción en torno a lo político que subyace a su escritura.

Al centrarse en lo marginal, la crónica hace aparecer a través del texto cronístico lo que se hallaba *desaparecido* o había sido excluido de la mirada pública: personajes y sectores marginales, movimientos sociales "derrotados", procesos culturales aun sin asimilar, en suma, cualquier tradición de tipo contestatario. En la crónica, lo otro aparece como sujeto, tema y problema de su discurso. En ese sentido la crónica trata de volver visible lo invisible, lo que los medios y el discurso oficial opacan. Tal es el sentido de su proyecto político. Para el cronista todo aquello que se encuentra al margen es una evidencia del autoritarismo y de la oposición a éste. Los sujetos que retrata son personajes que se encuentran en conflicto con la cultura dominante, con los valores y jerarquías simbólicas establecidos por ella. Las posiciones marginales detentadas por los excluidos del sistema son la prueba de que el poder no es monolítico, de que el autoritarismo siempre tiene fisuras, a partir de las cuales puede ser debilitado.

Una de las funciones de la crónica es crear un testimonio impugnador: cuenta otra historia, la historia no oficial. Como afirma Piglia, la tarea del escritor es construir relatos alternativos a los que construye y manipula el Estado para "desmontar la historia escrita y contraponerle el relato de un testigo" (Piglia, 2001: 17). Frente al relato del poder y su máquina de ficciones, la crónica se presenta como un relato subversivo que expresa el testimonio de la "verdad borrada". La voz del cronista es precisamente la de ese testigo que crea otras versiones no definitivas de los hechos, un tipo de significación no unívoca e incontestable. Por ello afirma la multiplicidad y el no determinismo de las alternativas de modo que la tolerancia se vuelve sinónimo de la inclusión y posibilidad de relecturas continuas.

"Recordar el pasado es un acto político" escribió Geoffrey Hartman. Ese es quizá uno de los elementos más interesantes de la crónica: la recuperación de la memoria frente a los relatos oficiales o las narrativas hegemónicas. De algún modo, la crónica se sustenta en contra del poder de la amnesia colectiva, en contra de los ocultamientos que la historia oficial promueve. Por ello, la crónica ejerce un trabajo de contramemoria: crea espacios propicios en que la otra memoria de la nación, la memoria perdida, puede ser ejercida y compartida. Además, el cronista politiza el pasado al tender puentes entre la historia y el presente del lector, al que no le queda sino asumir posiciones frente a un contexto político cargado de ideología. En ese sentido no sólo busca contribuir a la creación de espacios democráticos sino que se presenta como una forma de resistencia política

donde la historia marginal que fue borrada puede recuperarse.

En un país en que la privatización del espacio público multiplica y complejiza las formas tradicionales de segregación, el tratamiento e interés por espacios excluidos, historias olvidadas y sectores marginales, resulta un intento de restaurar la convivencia y la imagen de la sociedad, pero a la vez constituye ya un acto de denuncia. La estrategia de colocar "lo marginal en el centro" (Monsiváis, c1987), es parte de una preferencia por dar cuenta de ciertas temáticas o núcleos usualmente considerados marginales por el poder y también por la crítica, una inclinación por aquello no anquilosado o "canonizado" por las lecturas académicas. Pero es también una estrategia que le permite al cronista situarse en una posición distante de los discursos hegemónicos, con el fin de cuestionar, desde la marginalidad de su propio discurso (la crónica), las estructuras centralizadas y autoritarias del país, al mismo tiempo que reivindicar a los sectores excluidos del proyecto de nación hegemónico.

Al reconocer a la cultura popular como ámbito legítimo para criticar a la cultura política dominante, el cronista promueve un cambio de signo para todo aquello que se encuentra en el margen. De igual modo, al situarse fuera del centro, logra hacer de la marginalidad un elemento de impugnación. Eso le permite transgredir las pautas autorizadas y romper el contexto de subordinación en que se halla tanto el sujeto de su discurso (el otro marginal) como su propio lugar de enunciación: la crónica, que funciona fundamentalmente por su posición respecto al canon.

El poder del margen

Frente a la "gran literatura" —representada por la novela y la poesía—, la crónica ha sido por mucho tiempo una escritura marginalizada por la crítica. Carlos Monsiváis ha puesto el acento en este problema. Al hacer el recuento de la importancia de un género como la crónica para la literatura y la historia hispanoamericanas, Monsiváis se pregunta por qué se le ha menospreciado tanto:

Ni el enorme prestigio de la poesía, ni la seducción omnipresente de la novela, son explicaciones suficientes del desdén casi absoluto por un género tan importante en las relaciones entre literatura y sociedad, entre historia y vida cotidiana, entre lector y formación del gusto literario, entre información y amenidad, entre testimonio y materia prima de la ficción, entre periodismo y proyecto de nación (Monsiváis, 1987b: 753).

Como si fuese una especie de hijo bastardo, la crónica ha sido desconsiderada por la crítica literaria tradicional. Es por ello que Linda Egan afirma que "toda la literatura latinoamericana aloja una crónica en el desván" (1995: 144). Revalorar las cualidades estéticas de la que ha sido llamada "literatura bajo presión" es el único medio para reconocer el papel preponderante que dentro de la tradición literaria ha tenido.

Respecto a la crónica, existe un prejuicio extendido que la sitúa fuera de toda consideración estética debido a su carácter no ficcional. Una de las características de la crónica es que debe estar elaborada en torno a un referente público verdadero y común a los lectores. Esta condición factual de la escritura cronística no impide, sin embargo, crear textos con autonomía estética y

de condición artística, así como hacer uso de estrategias provenientes del campo de la ficción. Su esencia literaria, su invención de una nueva realidad, es patente en toda una tradición que va de Bernal Díaz del Castillo hasta Carlos Monsiváis, pasando por Guillermo Prieto, Martín Luis Guzmán, Artemio de Valle-Arizpe, José Alvarado y Salvador Novo, entre muchos otros. No exenta de artificios, la crónica está anclada al mismo tiempo a la realidad de la que da cuenta, y a la ficción, cuyas técnicas utiliza para crear un universo simbólico veraz.

"Ficción de hechos" o "literatura sin ficción" han sido fórmulas con que se ha intentado definir a la crónica, debido a la manera en que conjuga dos discursos (el literario y el periodístico) al interior. De ahí el debate en torno a su residencia principal: ¿género periodístico o literario? Debate por lo demás anquilosado. Si bien es cierto que la crónica se desenvuelve en dos campos contradictorios, resulta infértil tratar de encapsularla en sólo uno de ellos. Literatura y periodismo concilian sus diferencias en ella. Como afirman los editores de una antología de jóvenes cronistas: "Consideramos perfectamente rebasada la polémica en torno de si la crónica es periodismo o literatura. […] La crónica y el reportaje […] han visto borrarse sus fronteras entre lo periodístico y lo literario; son hoy géneros anfibios" (Valverde y Argüelles, 1992: 12).

Queda claro que a pesar de tratar elementos de la vida cotidiana, de poseer antes que nada un referente real, la crónica llega a ser arte. Como afirma Susana Rotker respecto a las crónicas modernistas:

La condición de texto autónomo dentro de la esfera estético/ literaria no depende ni del tema, ni de la referencialidad ni de la actualidad […] muchas de las crónicas modernistas, al desprenderse de ambos elementos temporales, han seguido teniendo valor como objetos textuales en sí mismos. Es decir que, perdida con los años la significación principal que las crónicas pudieron tener para el público lector de aquel entonces, son discursos literarios por excelencia (1992: 111-112).

Además de revalorar estas formas de expresión como literatura, evitar el prejuicio de que la literatura equivale a ficción (entendida como irrealidad) no sólo permite transgredir las premisas heredadas del clasicismo artístico respecto a la autonomía de la forma, sino también romper con la idea tradicional de que existen "géneros menores". Frente a la "tenacidad de la Academia para seguir sujetando una línea de demarcación literaria que injustificadamente destierra los discursos no ficticios de la arena privilegiada conferida a la alta cultura" (Egan, 2001: 83), es necesario legitimar la recuperación de un género marginal como la crónica y con ello transgredir la validez de las jerarquías establecidas por el discurso rígido de la Academia y la crítica literaria.

Además, la reivindicación de la crónica permite impugnar nuestras concepciones tradiciones en torno a lo que entendemos por cultura. Si la función que cumple la idea de poner el acento en las culturas marginales es la de contrastarla con los cánones establecidos, del mismo modo, el uso de nociones estéticas estructuradas a partir de lo popular constituye un principio impugnador del canon culto, de las formas heredadas de lo que se considera alta cultura:

Esta nueva postura conlleva el compromiso de explorar y validar aquellos elementos condenados por la alta cultura oficial como bárbaros e indignos de consideración, a fin de transformarlos estéticamente y, así, crear las condiciones previas necesarias para el desarrollo de una cultura nacional autónoma (Rowe y Schelling, 1993: 241).

De ese modo las fronteras entre lo que se consideraba cultura popular y cultura elevada son desconsideradas por el cronista como válidas para la interpretación de la realidad. Su proyecto apunta a romper con el tipo de rigideces del campo cultural que promueven un pensamiento excluyente y de algún modo refuerzan los controles ejercidos por las clases dominantes. Lo anterior supone pensar el campo cultural no como un sistema estático, regido por dicotomías aparentemente simétricas (lo culto/ lo vulgar, pureza/impureza, alta cultura/ baja cultura), sino por una dinámica continua que permite una mirada capaz de atender fenómenos transitorios, múltiples o híbridos (1).

Frente a la tendencia de concebir el espacio social como un espacio simbólico homogéneo, el cronista remarca las diferencias. Esto lo hace en términos formales (la crónica como espacio fronterizo en donde aparece *lo otro*) y de manera explícita (un discurso crítico frente al poder). Poner el acento en las diferencias tiene como objetivo subvertir las normas y las ideas convencionales. Al remarcar la diversidad, el cronista busca disolver las fronteras culturales en las que se basa la construcción de lo nacional. En ese sentido, crea un discurso ajeno al de la homogeneidad cultural (como lo sería el discurso de la Unidad Nacional) que a su interior permita la convivencia de distintas realidades, y que puede hacer posible una conformación más democrática e incluyente de los diversos universos simbólicos existentes en la sociedad.

Un aspecto interesante de hace falta estudiar de forma más precisa es la relación entre preocupaciones estéticas y tradiciones democráticas en la crónica contemporánea. Lo que supone analizar *la forma* en que la transgresión se lleva a cabo al interior de la crónica.

Fronteras de la escritura, escritura de las fronteras

Juan Villoro afirma que la crónica consiste en el arte de cruzar fronteras. La crónica como género fronterizo busca disminuir la distancia entre distintos géneros e instaurar en un mismo texto la comunicación entre discursos antes considerados antagónicos o excluyentes: la crónica conjuga la narrativa histórica con la ficción, el periodismo con la literatura, liga la objetividad y la subjetividad, la oralidad y la escritura. Género por demás “camaleónico”, la crónica posee así un carácter híbrido y cambiante. En ella pueden rastrearse a la vez los impulsos del ensayo y del testimonio, de la crítica y de la ficción. Esta condición híbrida le otorga un sentido político a su escritura: le provee de un carácter anticanónico.

La forma exterior de un discurso posee importancia en la medida en que constituye ya una organización que puede ser interpretada como compromiso estético y político. Según Frederic Jameson la *forma* siempre se capta como contenido (1989). El hecho de ser un “género intermedio” (Kraniauskas, 1997), le permite a la crónica infringir o violentar las reglas, los límites establecidos por las convenciones genéricas. Si los géneros representan normas literarias que establecen el contrato entre un escritor y un público específico, la escritura cronística, guiada por una voluntad de transgredir las normas, busca romper con tales sistemas tradicionales de regulación. Al ser un género transdiscursivo, la crónica resulta ser un relato que desafía de manera constante la estabilidad del canon recibido, así como los usos apropiados o tradicionales de un artefacto cultural.

La hibridación o transdiscursividad de la crónica funciona así como un modo de infringir o violentar las reglas, lo establecido. Su inherente voluntad transgresora es el origen de su ambivalencia. Como afirma John Kraniauskas se trata de una escritura ambigua, "desde el punto de vista genérico", pero coherente "desde el punto de vista político" (1997). Podría decirse así que en la crónica hay un traslado de las preocupaciones temáticas a las preocupaciones formales, de modo que el sentido deviene forma. De ese modo, la crónica constituye un espacio escritural que rebasa las fronteras tradicionales de la escritura y se forja como una forma cultural esencialmente dialógica.

La crónica es una obra fundamentalmente abierta. Abierta a otras voces, a otros centros narrativos, a otras interpretaciones y a otros discursos (a través de citas, fotografías, canciones, dichos populares o entrevistas), su escritura constituye un diálogo constante con lo otro. Este sentido dialógico supone un imperativo para la crónica, que necesita incluir en su interior la palabra ajena, precisa establecer una relación con la voz de otro para que su propia voz tenga sentido. La crónica se vuelve así una forma de reconocimiento: la otredad da sentido a la existencia propia; uno mismo es otro. Por ello es que podemos concebir a la crónica como una obra pública, constituida por una escritura de corte participativo.

Esta apertura de la crónica, su capacidad para cruzar fronteras e incluir al otro, también le permite vincular un proyecto estético con un imaginario político. A la par de constituirse como creación estética, la crónica posee un afán irrenunciable: ejercer una valoración sobre la conducta pública, moralizar. Esta doble función de la crónica proviene de su existencia desdoblada: la intención propiamente testimonial —el relato y descripción de los hechos—, viene acompañada de una voluntad ensayística. La crónica hace posible conjugar ambos horizontes: un proyecto de reforma a través de la creación de un universo artístico. La crónica se vuelve así un medio estético capaz de crear una totalidad autónoma perdurable al tiempo de ejercer una función crítica. En ella se puede ver cómo la crítica social y la preocupación estética dialogan, aparecen íntimamente ligadas y se sostienen mutuamente. La crónica traspasa la división tradicional entre crítica y ficción, uniendo estética y moral. De cierto modo presupone la reforma de la sociedad en ambos sentidos: el social y el espiritual. Podría decirse así que su discurso narrativo se iguala a su proyecto ideológico. Ambos se encuentran en el mismo plano; uno a otro se sostienen.

Por lo demás, la forma del relato supone cierta definición ante dos problemáticas en correlación: el lenguaje y la sociedad. La forma híbrida y fragmentaria de la crónica supone la existencia multicultural y fracturada de la vida social, así como del discurso que expresa a ésta. Su heterogeneidad escindida reproduce en la narración los conflictos que fracturan a su comunidad. Así, la crónica constituye una escritura de frontera, una escritura que busca representar la crisis y el conflicto cultural que la sociedad vive. Pero también un ejercicio de cohesión social. Si la fragmentación del espacio público ha traído consigo una fragmentación del discurso y de la conciencia que versa sobre él, el cronista buscará restablecer cierta unidad a través de una estética del fragmento. Como afirma McGee "la única forma de 'decirlo todo' en nuestra cultura fracturada es dar a los lectores/públicos fragmentos densos, truncados, que les sugieran a *ellos* un discurso terminado" (McGee, citado en Ehrenhaus, c1993: 109-110). La fragmentación del texto exige una lectura atenta que dé coherencia y sentido a los segmentos discursivos, cuya amalgama depende en buena medida del lector. La crónica aparece así como un ejercicio de *sutura* que ordena o cierra lo que en la realidad social se encuentra fragmentado o roto.

Hacia el futuro: riesgos de la legitimidad

Para terminar quiero hacer un par de consideraciones respecto a los conflictos que supone una escritura de esta naturaleza. George Steiner plantea que una de las funciones de la crítica consiste en establecer vínculos entre las obras del pasado y el presente, de modo tal que el crítico se convierta en un intermediario y en un custodio de la verdad del momento, aquel que siempre nos recuerda que toda obra está en una relación compleja y provisional con el tiempo, una relación que cambia de acuerdo a la época y a la forma en que cada libro adquiere sentido e importancia para los vivos. Lo mismo podría decirse respecto a cada género (entre ellos la crónica), que constituye una construcción lingüística que determina un pacto entre el lector y la obra, y cuyas funciones se transforman de acuerdo a las relaciones que establece con la realidad, siempre en movimiento, como el hombre mismo.

En ese sentido, si la crónica ha surgido como un género transgresor en los últimos años y de esa manera contribuye a esclarecer los fenómenos del "boom del testimonio" y de "la crisis de la representación", sólo puede hacerlo temporalmente. Las funciones que tienen los géneros cambian respecto a la época y al contexto, de modo que se renuevan o se sustituyen. Es algo que ya había visto Mijail Bajtín. Por ello existe un riesgo latente en el auge que ha tenido la crónica y el testimonio en general. En la medida en que adquiera un carácter legítimo y se normalice, es decir, quede situada en el centro del espacio público y ya no en sus márgenes, la crónica irá perdiendo capacidad para transmitir los sentidos transgresores de la comunidad de la cual surge. Tal es la paradoja de todo proceso de institucionalización cultural: cuando un discurso alternativo logra abrir el espacio público para ser incluido en él, disminuye la disidencia potencial de su marginalidad frente a las formas instituidas de la sociedad. Por eso es que toda lectura de los márgenes supone una asimilación de los mismos.

Elías Canetti ha definido al escritor como "el custodio de las metamorfosis". Desde esta perspectiva es posible pensar la tarea del cronista como la de un guardián. Aquel que se encarga de "mantener abier- tos los canales de comunicación *entre* los hombres" (Canetti, c1974: 357) y su pasado, de modo que nuestras vidas no pierdan el vínculo con la tradición humana. De su habilidad para enfrentar a través de la escritura los nuevos retos que el mundo depara, depende que la crónica pueda reconstituirse en un espacio nuevamente liberador. El gran reto del cronista consiste así en renovar su tarea creativa de modo que pueda continuar encargándose de que la tradición no sea un *corpus* concluido, sino un espacio de enriquecimiento y fuente de verdades fundamentales. Su fe no puede dejar de lado la creencia de que todo proceso de crisis puede renovar un horizonte de crítica y en el mejor de los casos, anunciar un universo de creación.

Nota:

1. Según Stallybrass y White, tal "oposición alto/bajo en cada uno de nuestros cuatro campos simbólicos —formas psíquicas, el cuerpo humano, el espacio geográfico y el orden social— es una base fundamental de los mecanismos de ordenamiento e interpretación" de la cultura occidental, de modo que constituye una gramática cultural de control de las significaciones (1986: 3).

Actividades

Argumentamos por qué se considera que la crónica es una literatura que rompe con lo tradicional y proponemos otro tipo de redacción que no necesariamente siga los cánones tradicionales de las escuelas o géneros literarios conocidos.



El Jinete Insomne

Publicado por Guillermo Mayer, 13 de octubre de 2009

René Bascopé: "La guerrilla del Che generó una estampida literaria, un cambio radical del sentido de nuestras letras"

René Bascopé Aspiazu (1951-1984), narrador, poeta y periodista boliviano nacido en La Paz, fue fundador y codirector de la revista "Trasluz". Quedó a cargo del semanario "Aquí" cuando el sacerdote jesuita Luis Espinal (1932-1980), su director, fue asesinado durante el golpe militar del general García Meza. Bascopé fue perseguido y en 1974 debió exiliarse en México, donde siguió trabajando como periodista en el diario "El Día". Pese a su juventud y a tener que alternar la literatura con otros trabajos había estudiado ingeniería y esporádicamente daba clases en poco tiempo desarrolló una obra singular que abarcó distintos géneros: la poesía, la novela, el cuento y el ensayo, por la que recibió varias veces el Premio Nacional y otros galardones tanto en su país como en el exterior. Con la elección de Hernán Siles Zuazo como presidente en 1982, Bascopé regresó a su país para reanudar la edición del semanario "Aquí" y lanzar la colección "Palabra encendida". Pronto se constituyó en uno de los más destacados narradores de su generación. Tuvo, pese a la censura y al exilio, una producción intensa. Sus obras principales son "Primer fragmento de la noche y otros cuentos" (1977), "La veta blanca. Coca cocaína en Bolivia" (1982), "La noche de los turcos" (1983), "La tumba infecunda" (1985), "Los rostros de la oscuridad" (1988) y "Niebla y retorno" (1988). También fue autor de numerosos poemas que publicó bajo el seudónimo de Ernesto Javier y Martha Gantier Balderrama. Bascopé fue asesinado en Bolivia en 1984. Tenía treintaidós años y era una de las voces más promisorias de la literatura latinoamericana. La siguiente entrevista fue realizada en 1980 por el poeta y periodista argentino Jorge Boccanera (1952) en México y forma parte de su libro "Entrelíneas".



En tu caso se conjugan juventud y experiencia; con veintiocho años quedaste a la cabeza del semanario "Aquí", y además anteriormente habías participado en otra publicación.

Sí, había fundado en el '76 la revista "Trasluz". Por su parte el semanario "Aquí" alcanzó los setenta números. Quienes allí laborábamos buscábamos la unidad de los sectores progresistas. Fue una tarea de denuncia, de periodismo combativo. Con el asesinato de Espinal, tuve que vivir en la clandestinidad, luego me asilé en la embajada de México, donde permanecí durante cincuenta días hasta que obtuve papeles para salir.

Hacia fines de los '70 comenzaste a publicar tus textos en Bolivia; pese al trabajo periodístico y a otras labores, fue intensa tu producción literaria varias veces premiada. Sé que no te gusta hablar de eso, pero es una información que no tengo.

Bueno, mi libro de cuentos "Primer fragmento hacia la noche" ganó el Premio Nacional de Literatura de 1971 y fue publicado un año después. Después volví a ganar ese premio con "Angela desde su propia oscuridad", que además se alzó con un premio universitario. En 1979 la rematé con la novela "Niebla y retorno" que me dio la satisfacción de otro premio nacional, esta vez compartido con Néstor Taboada Terán, el autor de "El signo escalonado" y "El precio del estaño". Un año antes me habían dado el segundo lugar en ese mismo certamen, pero no estaba del todo conforme con el libro y lo deseché. Como poeta (bajo un seudónimo de mujer) obtuve en dos ocasiones, 1979 y 1980, el primer Premio de Poesía del concurso nacional Franz Tamayo auspiciado por la Municipalidad de La Paz.

¿Cuál es el panorama, a grandes rasgos, de la narrativa boliviana y en qué marco se inserta tu obra?

Pienso que existen tres hitos, tres momentos muy importantes en la narrativa boliviana de este siglo. Primero la guerra del Chaco con Paraguay de 1932 a 1935, que produjo una verdadera conmoción

nacional y, entre los muchos fenómenos que originó, aparece una corriente muy clara. El máximo exponente de esta línea es, sin lugar a dudas, Augusto Céspedes, autor de "Sangre de mestizos", un libro precursor de toda la literatura de ese enfrentamiento e inclusive de la posguerra.

Ya que nombras referentes históricos, seguramente años después la guerrilla del Che Guevara sirvió de eje temático.

Es otro punto importante. La guerrilla del Che generó otra estampida literaria, un cambio radical del sentido de nuestras letras y una nueva generación de escritores. Se hace entonces una literatura de la guerrilla que, en poco tiempo, da numerosos libros. Aquí hay que nombrar dos títulos fundamentales: "Los fundadores del alba" de Renato Prado Oropeza y Matías, el apóstol suplente" de un poeta muy respetado en Bolivia, Julio de la Vega. Pero también se da un valioso libro de relatos de Jesús Lara escrito en lengua quechua y que las sucesivas dictaduras se han encargado de requisar y quemar; se trata de "Ñancahuazú sueños". Su autor, Lara, es el único escritor boliviano que desarrolló la narrativa en lengua quechua; murió hace sólo unos meses, era suegro del Inti Peredo, los hermanos Peredo combatieron junto a Guevara.

En Bolivia hay muchos años de literatura silenciada...

Todo el tiempo. Tras el golpe del 71 cuando Banzer desplaza del poder al general Juan J. Torres se produce un vacío. Es la época abiertamente fascista. Siete años en los cuales la literatura y otras formas de arte son prácticamente silenciadas. Aparece una literatura oficialista y escritores como Fernando Diez de Medina, que fue ministro del general Barrientos y ahora con García Meza ministro sin cartera. Este tiempo origina una visión reflexiva de la realidad, una interpretación de los hechos y una crítica objetiva del momento. El desarraigo, la soledad, el silencio, sirvieron para pensar. Aquí hay que nombrar a los poetas Jaime Nisttahuz también excelente narrador, Eduardo Mitre y Matilde Casazola Mendoza, y a los narradores Manuel Vargas, Ramón Rocha Monroy y Alfonso Gumucio. Todos ellos encuadrados en una especie de movimiento de resistencia, cuya intención era y es, ya que el movimiento pervive en el plano de la cultura, replantear el problema nacional, analizarlo. Yo creo estar inserto en esta generación, me identifico en todo caso con esta gente, con esta conducta.

¿Cuáles son los núcleos temáticos de tu obra?

Tengo algunos ejes recurrentes, centrales, en los que he basado mi narrativa. Uno es el ámbito de las capas medias de las ciudades, que casi siempre se mueven en un contexto claramente diferenciado. No es un contexto obrero ni son capas medias a secas; viven en conventillos, casas de vecindad que abundan en La Paz. Son una clase desplazada inclusive del aparato burocrático, son marginados que abordan las más diversas tareas sin entrar en el marco del proletariado.

Un sector desarraigado dedicado a la economía informal

Me explico. Cuando termina la guerra del Chaco, el campesinado que había tomado parte en la contienda no regresó a su tierra, sino que se quedó en la ciudad pero sin integrarse. No está en su medio, se siente desarraigado y el alcoholismo los gana. La denominación de "artilleros" tiene que

ver con su regreso de la guerra y su dedicación a la bebida. Si bien ya no existen esos "artilleros", por extensión se les llama así a la gente que emigra del campo a la ciudad.

Volviendo a tu obra, al momento del golpe de García Meza estabas pasando por un momento creativo intenso.

Cuando se abrió la brecha democrática, a partir del '77, me inserté en el panorama literario boliviano. Durante los tiempos del fascismo, yo no tenía una intención literaria, sino más bien vivencial. La acumulación de esa realidad se volcó hacia el testimonio, aunque trato de no quedarme en la mera denuncia, trato de penetrar en un terreno más profundo de estas realidades.

Por último, una pregunta que en general se hace al comienzo de las entrevistas, ¿qué escritores reconoces como tus influencias?

En el aspecto formal, algunos escritores rusos como Isaac Babel y Dostoievsky; a mi entender Babel es más grande que Chejov. Y en el plano latinoamericano me ha interesado siempre la obra del chileno José Donoso y el uruguayo Juan Carlos Onetti.

Actividades

1. Qué propone la literatura de la guerrilla y por qué se la considera una literatura transgresora de la literatura tradicional.

El testimonio de los poetas

Jorge Siles Salinas

Los dos únicos libros de poesía que suscitó el tema de la guerra fueron escritos en pleno fragor de la contienda; ellos son: *Poemas de sangre y lejanía*, de Raúl Otero Reiche y *Camino soleado*, de José Enrique Viaña. El primero se publicó antes de la conclusión del drama; el segundo, editado en Potosí en 1935, contiene poesías que sin duda fueron dadas a conocer en las ciudades de Bolivia antes de esa fecha. Uno y otro libro están inspirados en el propósito de alentar el sentimiento nacional boliviano, haciéndose eco del entusiasmo y generosidad con que la juventud acudió al llamado de la patria.

Viaña no cae en el tópico socialista. Su lírica, no menos que la de Otero Reiche, es pura, en el sentido de ser espontánea y de responder a los sentimientos elementales de la tierra y de la sangre (...) versos, escritos con suma sencillez, en los que se respira un profundo anhelo de paz y de simpatía humana a través de una delicada e íntima sentimentalidad. (...) El poeta nos habla de "infinitas ternuras", del "encanto de la tarde" y de "una grata placidez". Su temperamento no podía sentir sino con angustia el horror de la guerra, el tronar incansable de los cañones. La nostalgia del paisaje natal aparece reflejada en estrofas lánguidas, henchidas de recuerdos, en las que una y otra vez resurge la añorada imagen de las montañas lejanas, a las que el escritor piensa que nunca habrá de volver. Un acento de dolor, ante la tragedia inacabable de la guerra, pone una nota de ansiedad y de queja en la lira de Viaña ( )

El poeta soldado no ignora que es vano tanto esfuerzo y sacrificio, pues la guerra es absurda de principia a fin, pero desde el momento en que ella se ha desencadenado ya nadie puede eludir la exigencia moral de acudir a su llamado. Y así, el que cayó allí, sin desoír la voz del deber, "cayó con heroísmo /...aunque fuera estérilmente, / digno de los que quedan y digno de sí mismo". (...)

(...) El libro contiene, pues, una invocación al patriotismo. Lo que el autor se propone es, ante todo, buscar el eco, la comprensión generosa el apoyo de los hombres y mujeres que habitan en las ciudades de Bolivia en favor de quienes ocupan, frente al adversario, el puesto del deber. El libro se eleva, por momentos, a un tono patriótico en el que es fácil leer la fe juvenil que anima al propio autor. Las frases en que se habla de "esta hora dinámica y viril" vienen precedidas de otras en que las grandes nociones morales se mencionan con mayúsculas, entre signos de admiración. Sin embargo, el diapasón heroico que a veces apunta en esta poesía no significa que el autor se deje llevar por un falso acento épico, hecho de tópicos y trivialidades. Por el contrario, como observa José Eduardo Guerra,[1] el libro está escrito "sin alarde de un patriotismo que no está en las palabras, sin ritos de odio, sin convencionales alabanzas a los bravos".

AI igual que la mayoría de los prosistas, Otero Reiche no da cabida en sus páginas a ningún sentimiento de odio hacia el combatiente enemigo. Para él también, el verdadero adversario es la tierra inhóspita en la que los ejércitos han ido a enfrentarse. El paisaje chaqueño está certeramente descrito en los "Poemas" de Otero, sobre todo en sus elementos más sórdidos y negativo (...)

(...) La impresión real de la guerra, con sus múltiples efectos de destrucción y angustia, está certeramente captada en la poesía de Otero a través principalmente de dos figuras simbólicas, repetidas una y otra vez en el texto: una es la que habla de filos de cuchillos y de cristales rotos; otra, la que alude a los ojos de los muertos.

Yolanda Bedregal era una niña en el momento en que se encendió el drama que se iba tejiendo en torno a su mirada de colegiala triste, atónita ante las cosas del mundo, iluminada por el amor de su tierra, le dictó dos páginas íntimas, una, a la que título "Canto al soldado desconocido", que la dio a conocer en los círculos literarios, y otra, de prosa poética, recogida en su libro *Naufragio* (1936) y a la que sirvió de encabezamiento una palabra sugerente, reflejo de un desaliento irreprimible: "Derrumbe" así se llama el último poema de este libro.

(…) El dolor que experimenta al ver hundirse a su patria en el horror de una guerra incomprensible la hace sentirse "lastimada enteramente", pues ella comprende que nadie puede sustraerse a la aflicción que sufren sus hermanos: "Estoy y estamos heridos"

Todo pudo haber sido distinto, normal, con el disfrute tranquilo de la vida. "PERO SE ENCENDIÓ LA GUERRA", dice con mayúsculas que expresan la hondura de la herida que todo lo interrumpe y desequilibra. Con ella, con la guerra, se derrumbó la esperanza. Y, a partir de entonces, el tiempo perdió su continuidad cíclica, la ordenación en que la vida adquiere forma y raíz: "Ya no empiezan los días. Ni acaban. Se mezclan en un continuo no saber ni entender".

(…) El tiempo de la tragedia se despliega a través del poema como sucesión desgarradora que no avanza ni fluye hacia una meta. Tres líneas, a lo largo del texto, expresan este acontecer sin esperanza, que, lejos de conformar, desfigura: "La Guerra sigue un año". "Otro año". "Tres años de guerra". Paralelamente, el naufragio, que da nombre al libro y que representa la íntima realidad de lo que ocurre, encierra el poema entre la primera dolorosa intuición de lo que va a venir "Fue mi primer naufragio" y las palabras con que el poema concluye "Este es el último naufragio".

(…) Entretanto, una frase admirable define la situación espiritual en que se hallan los que se sienten íntimamente afectados por el curso angustioso de la guerra: "La tensión nos mantiene sin envejecer, en vejeciendo la propia vida". Dirá la poetisa, al final de estas páginas estremecidas: "Estamos envejecidos a los 20 años".

Pensando en el lejano combatiente, en el soldado indio, en el campesino, en los que han sido llevados "a confines desconocidos / desde las punas áridas a marañas inhóspitas", Yolanda evoca a los hermanos que han marchado a un destino incierto y le conmueve el sentimiento de su debilidad y la imposibilidad de participar en su sacrificio. Su verso se dirige, por eso, al soldado desconocido, identificándose a él en el deseo de transponer "tu ausencia y mi distancia".

Pero, Yolanda no puede ocultar su rencor "a los que permitieron la guerra", a los que de ella se aprovechan, buscando solo la satisfacción de sus intereses egoístas. Esta estúpida guerra fratricida no debió haberse encendido jamás. Por eso, por no haberla sabido impedir, "pesa el dolor unánime, el remordimiento por nuestras cobardías. Debimos gritar NO".

Unos y otros, bolivianos y paraguayos, han sido víctimas de esta fatalidad. Los versos de Naufragio expresan por eso un profundo amor "a los que sufren y mueren en uno y otro bando". Y dice la poetisa, después de haber visitado en los hospitales a los heridos de una y otra nacionalidad, hermanados ahora en un mismo dolor: "Ellos, los paraguayos, hermanos, niños a los que beso sus heridas, son víctimas también. Y tienen madres".

Yolanda Bedregal se convierte en interprete de la opinión general de los bolivianos cuando expresa que lo más injusto, lo que más pesadumbre causa a quienes juzgan con sentido realista los acontecimientos es la forma en que se ha impuesto al indígena extraído de sus campos la obligación de matar y morir en una guerra de la que el ignora "el por qué y el hasta cuándo". El "Canto al soldado desconocido" no es, en rigor, un poema a esa figura abstracta, innominada, a la que, por influencia del racionalismo francés, hemos venido a rendir homenaje en Sudamérica, sin que esa práctica guar-

de relación alguna con nuestro carácter o nuestras costumbres. El "Canto" de Yolanda Bedregal es, concretamente, un homenaje al soldado indio, al campesino a quien reclaman "los labios sedientos de los surcos, /huérfanos de sus manos sembradoras". "Tú no serás el héroe de una estatua/ para decirte cantos épicos", dice la poetisa al soldado aimara o quechua que, "con su gesto hierático" marcha al frente sin saber que misterioso destino le arrastra al torbellino en que se encuentra.

Es admirable el gesto de comprensión, de hermandad, exento de móviles políticos, con que Yolanda Bedregal, poetisa niña, supo adentrarse en el drama del indio que fue a ofrendar su vida en el Chaco, humildemente, calladamente, resignado en el sufrimiento, obediente al destino.

Actividades

1. Proponemos actividades para abordar de manera innovadora la producción literaria de la Guerra del Chaco.

Hispanoamérica: el clamor testimonial de las voces marginadas

Petra-Iraides Cruz Leal

En este momento, nuevamente finisecular, no está de más preguntarse qué ha sucedido en la literatura hispanoamericana de las últimas décadas. Para resolver la pregunta es imprescindible abordar el cambio formal e ideológico de dicha literatura (en su género testimonial"), acudiendo de paso al abanderamiento de determinados títulos. Tendríamos, por ejemplo. *La noche de Tlatelolco. Testimonios de historia* ora; (1971), de Elena Poniatowska; *Si me permiten hablar... testimonio de Domitila, una mujer de las minas de Bolivia* (1971), de Moema Viezzer y Domitila Chungara; y *Huillca: habla un campesino peruano* (1974), de Hugo Neira. Ello sin entrar en otros textos más actualizados como *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia* (1983), de Elizabeth Burgos y Rigoberta Menchú; o *Nada, nadie. Las voces del temblor,* de la misma Elena Poniatowska.

Los propios títulos de estos "testimonios" insinúan un cambio de rumbo literario, y la insinuación no es ociosa. Paulatinamente se ha instaurado una escritura que reclama mayor verismo y que

cuestiona a la para la autenticidad de la historia oficial latinoamericana. Comienza a imponerse, pues, la llamada "novela testimonio" o novelística de referente. Es a partir de la década del sesenta cuando viene a cristalizar la apertura de "un nuevo período de producción y crítica literaria" que pretende contradecir el discurso literario, ya canónico, de generaciones anteriores. Tanto es así, que la mirada del atento especialista tropezará, progresivamente, con ese nuevo respaldo documental de la literatura hispanoamericana.

Para fines de los años setenta y principios de los ochenta, críticos como Ángel Rama, David William Foster, Carlos Rincón, Julio Ortega y el escritor José Luis González, entre otros, hablan de la existencia de una nueva literatura dentro de la cual surge una novelística que privilegia el referente. Esta novelística incorpora el referente, ya de manera documental, como en las novelas testimonio *Biografía de un cimarrón,* de Miguel Barnet, y *Hasta no verte Jesús mío* de Elena Poniatowska, ya de manera imaginativa, como en *De perfil,* de José Agustín, (...) y *Morirás lejos,* de José Emilio Pacheco. (...) Las novelas se sitúan en realidades verificables y sus personajes pertenecen a la vida diaria.

Para algunos críticos, la literatura latinoamericana de los últimos años habría girado, quizá, hacia la ruta del "verismo documental" de Norteamérica (Hemingway, Mailer, Capote...), donde se dio una nueva "estética realista" y una búsqueda de la "verdad documentada". Otros creen, en cambio, que Hispanoamérica se busca a sí misma en los vericuetos de una historia distorsionada u oculta, y que la literatura es ahora un modo de inspeccionar indagar un panorama político plagado de masacres, delitos, insurrecciones, etc. Hay quienes piensan que la vía testimonial ha surgido bajo el impulso de los investigadores y antropólogos que en las últimas décadas han publicado libros decisivos, tras un método de entrevistas"* Otros, incluso, ven este género como una madura prolongación de los diarios y los viajes ligados al contexto latinoamericano: las crónicas del siglo XVI, "los viajes de Concolorcorvo, las visiones de un protagonista-testigo de El Periquillo Sarmiento, los diarios de campaña de la Guerra de Independencia cubana", y los diarios de Che Guevara. TambiénLa Araucana y "el propio Lazarillo de ciegos caminantes, han sido entendidos como parte de una tradición" que ayuda a conformar el "canon literario" de la actual literatura testimonial.

Para empezar, el relato testimonial es aparentemente poco innovador frente a los extraordinarios experimentos de la narrativa del *boom.* Pero ¿cuál es la barrera que marca la bifurcación de los dos extremos? En realidad como diría Elzbieta Sklodowska el sesgo testimonial iba materializándose ya a la sombra del famoso *boom* editorial de los años sesenta, aunque eso tardara en reconocerse, pues "tan sólo en los últimos (...) años [ochenta] el testimonio fue consagrado por una serie de simposios", tesis, y monografías.

Cuando en 1966 Miguel Barnet publicó su primera novela testimonial. *Biografía de un cimarrón,* la idea de un discurso basado en el principio de referencialidad debió de parecer un tanto anacrónica frente a los vertiginosos experimentos formales de la narrativa del *boom.* En Cuba, sin embargo, los cambios dinámicos de la estructura social favorecieron el desarrollo de una forma literaria capaz de absorber la circunstancia histórica. (...) También la proliferación referencial en los años 70-80 fue impulsada por la urgencia de documentar los dramáticos acontecimientos históricos desde Tlatelolco y Chile, hasta Argentina y Centro América.

Cabe suponer que esta tendencia tomó fuerza para combatir (o destruir) la babilónica estructura y el agudo tecnicismo de los textos del *boom. La novela testimonial podría verse como una suerte de "alternativa a la narrativa del boom,* por cuanto recupera una serie de elementos de la novela social rechazados por el propio boom "literario". Como ha dicho Teodosio Fernández, aún es pronto para medir el futuro alcance de un fenómeno reciente, pero se percibe al menos un agotamiento del afamado *boom*", parece haber cesado el experimentalismo que en los sesenta determinó la 'novela de la escritura' y otras variantes de un relato obsesivamente antirrealista". No es que ahora se borren de golpe las adquisiciones técnicas de la prosa contemporánea; sin embargo, sí hay una búsqueda de discursos más directos, y en esta preferencia narrativa de mayor sencillez interviene el afán testimonial". Se deduce, entonces, que hay cierto cansancio del texto como laboratorio experimental. No son pocos los literatos que desean alejarse del lenguaje frívolo *y* hedonista. Por ejemplo, en Chile se mantuvo la esperanza de que cesara el extremoso *boom* de la "supertécnica". Es lo que apuntó, entre otros, el escritor chileno Antonio Skármeta. Skármeta autor preocupado por las convulsiones de su país ha sido un ferviente partidario de desmantelar "el circo de las técnicas".

Para mí, la experimentación por sí misma es una actitud egocéntrica de los escritores, en que se confunde el mundo con el modo narrativo (...). Y todo en función de la "creación" de nuevas realidades. Pero lo que a mí me interesa es esta realidad, que por comodidad llamamos realidad". Efectivamente, hay una inclinación no elitista; una reivindicación de la palabra sumergida y una necesidad de hallar un espacio literario que sirva para repeler la hipocresía de los grandes salones. Los escritores cambian de sintonía y se acercan a la "cultura de la pobreza" (de la que hablara Oscar Lewis) para articular un discurso disidente frente al poder oficial. Por lo demás, la rebeldía o disidencia del discurso arranca desde la complexión interna de propio texto. Una de las características del *post-boom* sería la "agresión textual" al elitismo anterior. Pudiera decirse que nos hallamos -ahora- frente a un discurso cuyo sello estilístico es ajeno y contrario a la voz narrativa dominante en los feudos literarios más encumbrados y academicistas. Según estima Hugo Achugar.

Es posible que, en un sentido, el discurso testimonial sea un discurso populista. No el populismo que en la casi totalidad de Latinoamérica es entendido como sinónimo de manipulación antidemocrática sino como un discurso populista por ser producido por y para el "nosotros" que es el "pueblo".

Sea como fuere, esta nueva literatura aglutina múltiples voces que se alzan para desvelar la "amnesia histórica" de los totalitarismos estatales. La cárcel, la miseria, la marginación y el silenciamiento de la alteridad son temas frecuentes y reincidentes (la íntima alteridad del "otro" -indio, negro, proletario, amordazado y perseguido por dictaduras e inclemencias milenarias). Así, el discurso testimonial implica-casi siempre un desafío al statuquode la plácida sociedad, para acusar, llamar la atención o recordarlas injusticias que sufren los sectores más desfavorecidos. Como aduce Juan Duchesne, es normal que en esta reestructuración literaria tengan cabida las clases oprimidas o menos preciadas, muchos "trabajadores de la cultura" (intelectuales y artistas) acometen la urgente tarea de ampliar "los campos del quehacer cultural", mientras rescatan la perspectiva de una "realidad que fue negada y constreñida a través de siglos de explotación: la de los obreros, campesinos, mujeres y esclavos"'*. Por tales razones, el testimonio tiene varias metas: concebir una remozada

ética; desnudarla "inmoralidad" de los torturadores; y hacer, posiblemente también, un generalizado examen contracultural de "lo real espantoso" o "lo real horroroso"(en oposición a "lo real maravilloso" latinoamericano'').

En resumen, la obra testimonial buscará los rasgos y recursos que refuercen la imagen de lo veraz y fidedigno. Sin ir más lejos, su talante "subversivo consiste en apoyarse en la evidencia suministrada no por la historiografía oficial, sino por los testigos auténticos marginales al gran acontecer histórico" Indudablemente, la densa conflictividad socio-política de América Latina ha contribuido a forjar el desarrollo de un discurso documental y denunciatorio. Hay un sin fin de apresamientos, asesinatos y suplicios cuyas secuelas son alarmantes. Y la prosa testimonial -siempre "limítrofe" entre arte y ética- no podía pasar por alto un clima tan candente y demoledor.

Ese fondo temático brilla precisamente en *La noche de Tlatelolco* texto narrativo inicialmente citado de la escritora mexicana Elena Poniatowska. La novela de Poniatowska rastrea la histórica matanza que se produjo en 1968, en la mexicana Plaza de las Tres Culturas (también llamada Plaza de Tlatelolco). Los hechos serían los siguientes: la noche del 2 de octubre de 1968 el cuerpo policial recibe orden de ametrallar una multitudinaria concentración juvenil (desde los helicópteros que sobre volaban el recinto). La muerte de los universitarios, profesores y acompañantes que ejercían su derecho legal de libre expresión en pública asamblea, creó estupor e indignación. A pesar de la tradición democrática de México y su Partido Revolucionario Institucional (PRI), la represión lesionó los derechos humanos y acabó impunemente con muchísimos jóvenes. Para más exactitud, en esos instantes llegaban los corresponsales y turistas extranjeros para presenciar las "Olimpiadas", y México debía lucir su alto carisma en el horizonte internacional. Con todo, la noche de la tragedia se desató el mayor gesto de violencia del país anfitrión. El gobierno de

Ordaz calculaba programas de control, pero el atentado mostró la ambición de un poder dictatorial que presumía de pacifismo. En fin, con estas piezas el libro acopla un mosaico de sangre y lágrimas. El llanto de los supervivientes (encarcelados o detenidos en el suceso) recrea por obra de una Poniatowska "cronista" del pueblo un agrio y frustrante dolor vital: vida teñida de muerte. Para los reporteros oficiales no ocurrió prácticamente nada digno de mención". En el texto de Poniatowska hay, en cambio, un estallido de veracidad. Los entrevistados hablan de los muertos ya eternamente enmudecidos. Entre tantas evocaciones sobresale un fiel recuerdo: el grito que se cortó "en miles de gargantas".

Luego, en el verbalizado relato de Domitila Chungara *Si me permiten hablar...* (que escribe Moema Viezzer) aparece la mujer indígena y obrera, para iluminar el rostro de un proletariado minero que mal vive en Bolivia en pésimas condiciones. Valga añadir que la exposición de Domitila Chungara abre dos focos de interés: por un lado, la oralidad en boca de un hablante de prehispánico dejo (autoctonía ágrafa), cuya palabra es fuente de sabiduría y arma contra el olvido; por otro, la voz de la mujer que transita por el mundo bajo "libertad condicional". La mujer como tantos otros marginados anónimos ("puros alias") ha de luchar a diario, ora en forma solapada, ora en forma irrascible; de todos modos arrastra un destino subalterno muy arraigado. La mencionada Elena Poniatowska se encarga de precisar que, aún hoy en plena era cibernética se perpetúa el eterno mito de Cenicienta: el hogareño mito de la inferioridad y sumisión femenina. Ya hacia mitad de este siglo (e incluso antes de Poniatowska) otra mexicana la escritora Rosario Castellanos

colocó el sometimiento de las mujeres y los indios en un mismo plano, "Castellanos [que] tiene una honda preocupación por la marginación de la comunidad indígena (...) logra relacionar este fenómeno con la marginación de la mujer", con el siguiente agravante: si ser indígena es negativo estigma, lo es aún mayor siendo mujer. (Esto ayudará a sopesar los inconvenientes que rodean a Domitila Chungara, mujer e indígena).

Finalmente, en *Huillca, habla un campesino peruano,* Hugo Neira se presta a transcribir las modulaciones de otra voz nativa (la voz de Huillca). En este texto testimonial queda registrada "la escritura de la voz". Aquí no parece interesar tanto la mediación de un argumento novelístico como la expresión directa de la alteridad ancestral. Para mantener el nivel popular, Neira deja bastante libertad al sujeto emisor para que sea él quien vocalice la quebrada sintaxis de un español permeado de reminiscencias quechuas. En gran medida, la expresión de Huillca da cuenta de la colisión entre la cultura europea y las culturas avasalladas por el conquistador. De ahí la potente reivindicación indigenista de dicho texto. El repertorio de Huillca, como otros extraídos de culturas ágrafas, podría ser visto como "el tránsito del relato oral a la escritura", con las inevitables modificaciones que ello comporta. Con esta oriunda disertación (vertida en castellano), la voz indígena cobra vida y da nuevos bríos a la literatura indigenista: "La conjunción de la verdadera voz indígena y del enfoque testimonial (...) construye la vía más efectiva para revivir el discurso indigenista (...) del espíritu indígena".

Ahora bien, a menudo tiende a creerse que el relato testimonial ofrece una absoluta transparencia de estilo y una gran facilidad de lectura, que tendrían su explicación en el "bajo origen social de los testigos [informantes], las circunstancias inmediatas" o el supuesto parentesco con la literatura realista". Pero no se trata de reiterar ingenuamente los gastados parámetros del realismo decimonónico. La narrativa testimonial no hace una mera reproducción de biografías o acontecimientos. Al contrario, plantea gran cantidad de problemas teóricos y críticos, debido a la chocante relación que se establece entre lo real y lo imaginario ("realidad real" y realidad novelada). Aunque persiste la premisa básica de documentación (grabaciones, entrevistas, noticias, recortes de prensa, etc.), los textos no son nunca una copia de la realidad circundante; son "textos que ponen en escena una versión con su lógica interna", desde el momento en que fragua la alquimia de escritura y su consiguiente elaboración lingüística. Es decir, "la condición renovadora del género no se encuentra sólo en el uso de códigos marginales o poco prestigiosos", sino especialmente en "el modo" en que el material primario adquiere textura narrativa. Naturalmente la novela testimonial no es exactamente una novela "pura" en sentido lato, pero tampoco debe olvidarse el pulimiento estético, el eje "intersticial" y la "contaminación textual" o interdependencia de distintos códigos: periodístico, autobiográfico, novelesco.... Por ejemplo, ese ambiguo nexo de sincretismo discursivo, las figuras provenientes de lo real se "ficcionalizan" y pasan a convertirse en narradores y personajes. Algunos de ellos, enfocados de cerca, agudizan su perfil y asumen las cualidades de sujeto o representante colectivo inmerso en la composición estructural del texto. Asimismo, el engranaje narrativo adquiere doble proporción y comple- jidad: tras un primer trenzado entre lo periodístico y lo narrativo (en el concierto de entrevistas), el texto recibe por mano del peculiar o diversificado autor-gestor-entrevistador- un tratamiento que alcanza ni veles poéticos, en algunos casos mezcla y cruce de segmentos parciales, paralelismos, monólogo, elipsis, recreación de diálogos, saltos temporales, "multiperspectivismo", juegos de ironización, yuxtaposición y contraste (por ejemplo la opinión del pueblo frente a los informes oficiales), y sorprendentes montajes a modo de

"collage". La conciencia de armazón y tejido narrativo entra, por tanto, en una zona artística''. La utilización de tales procedimientos conduce a la transformación de una materia que se "narrativiza" conservando, además, un alto potencial destructor de los géneros tradicionales. Es evidente que la novela testimonial "vino a complicar aún más la definición de un género cuyas fronteras nunca fueron fáciles de determinar". Sin duda, uno de los aspectos de mayor atractivo para el crítico investigador es el que atañe al contacto y confusión de los límites genéricos. En términos de Ana María Amar Sánchez, lo más interesante del relato testimonial es su resistencia al encasillamiento y su misma condición polémica, al cuestionar "lo literario dado" y proponer nuevas sendas narrativas'. A estas alturas la crítica literaria tiene ante sí un nuevo reto de interpretación, sobre todo teniendo en cuenta que la afluencia de textos testimoniales dibuja un meandro que se prolonga y se instala en nuestra década del noventa.

Desde luego aquí afrontamos una revisión necesariamente somera e incompleta. Obviamente, los datos que conciernen al testimonio son mucho más prolijos. Aun así, las apoyaturas de este breve recuento habrán servido para comprobar la vigencia (y dimensión) del fenómeno testimonial en las letras hispanoamericanas. Claro que, para impedir un error, conviene agregar que no hemos querido sostener a ultranza que el testimonio sea el único emblema del que dispone la literatura hispanoamericana en los últimos tiempos. O sea, estas páginas no tienen la finalidad de atribuirle al testimonio un carácter definitorio y excluyente. Ya se sugirió, por ejemplo, que la maestría experimentada en el *boom* y a partir de él sentaba principios y postulados irrebatibles que, seguramente, no llegarán a erosionarse ni siquiera bajo las huracanadas nubes del ciclón testimonial. Conste, pues, para concluir, que nuestro propósito ha sido esclarecer una de las actuales e importantes franjas literarias de América Latina, sin desprestigiar ni descartar otras constelaciones estéticas.

Actualmente, "la novela testimonial es un fenómeno fascinante dentro de la literatura hispanoamericana. Su éxito con el público lector es incuestionable". Con un raro equilibrio entre "la expresividad y la referencialidad", el discutido "género testimonial" representaría un fragmento dentro de un fenómeno mayor denominado por Carlos Rincón "cambio en la noción de la literatura". La "forma testimonial" reclama, pues, cada vez mayor "atención crítica por su lugar y función ya establecidos dentro del cuadro de las letras latinoamericanas". Ver Elzbieta Sklodowska, "Aproximaciones a la forma testimonial: la novelística de Miguel Barnet", en *Hispanoamérica,* núm. 40, USA, 1985, p. 33.

Norma Klahn, "Un nuevo verismo: apuntes sobre la última novela mexicana", en *Revista Iberoamericana,* núm. 148-149, Pittsburgh, julio-diciembre 1989, pp. 925, 926. Aunque se ha difundido bastante esta opinión, algunos críticos se niegan a creer que exista una clara influencia anglosajona. Así, William Foster toma el ejemplo de *Operación masacre,* del argentino Rodolfo Walsh para decir que esa novela constituye una de las novedades más prestigiosas y tempranas, ya que la primera edición de la citada novela de Walsh se publicó en 1957: "publicada casi diez años antes que la tan cacareada 'novela no ficticia' *A sangre fría* (1965) de Truman Capote, *Operación masacre* anticipa las mismas técnicas presumiblemente desarrolladas por el novelista norteamericano". David William Foster, "La narrativa documental", capítulo extraído y traducido de su libro *Alternance Vbices,* Columbia, University of Missouri Press, 1985, p. 7 (Traducción de Marcelino Santana: Servicio de Traducciones de la Universidad de La Laguna). Suelen citarse los *libros Juan Pérez Jolote.*

Biografía de un tzotzil (1948) del antropólogo mexicano Ricardo Pozas; y *Los hijos de Sánchez* (1961) del norteamericano Oscar Lewis, como títulos influyentes en la nueva narrativa testimonial latinoamericana.' Ver Elzbieta Sklodowska, "Aproximaciones a la forma testimonial...",op. **cit.,** p. 27. Hugo Achugar, "Notas sobre el discurso testimonial latinoamericano", en Raquel Chang-Rodríguez y Gabriella de Beer (eds.), *La historia en la literatura iberoamericana* (Memorias del XXVI Congreso del Instituto Internacional de Literatura Latinoamericana), Hanover, Ediciones del Norte, 1989, p. 280. Elzbieta Sklodowska, "Miguel Barnet: Hacia la poética de la novela testimonial", en *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana,* núm. 27, Lima, primer semestre 1988, pp. 139, 140. Sin duda la promoción editorial del *boom* difundió –aproximadamente entre los años 1960 y 1975- títulos señeros e inolvidables: *El astillero*(1961), de Juan Carlos Onetti; *El siglo de las luces* (1962), de Alejo Carpentier; *La muerte de Artemio* Cr«2 (1962), de Carlos Fuentes; *Rajuela*(1963), de Julio Cortázar; *Paradiso* de José Lezama Lima; *La casa verde* (1966), de Mario Vargas Llosa; *Cien años de soledad* (1967), de Gabriel García Márquez; *Tres tristes tigres* (1967), de Guillermo Cabrera Infante; *El lugar sin límites* (1966) y S*obsceno pájaro de la noche* (1970), de José Donoso; Cora (1972) de Severo Sarduy; *el pollito de fuego* (1974) de Augusto Roa Bastos, etc. John Beverley, "Anatomía del testimonio", en *Del Lazarillo al sandinismo: estudios sobre la función ideológica de la literatura española e hispanoamericana,* Minneapolis, The Prisma Institute, 1987, p- 167. Por su parte, Rita De Grandis advierte lo siguiente: "Dos ejes estructurantes atraviesan la temática básica de la narrativa del post-boom en el contexto latinoamericano en general: (...) la emergencia en estas últimas décadas de la modalidad testimonial y la preocupación por revisar ciertos mitos de la historiografía latinoamericana como es el caso de *El general en su laberinto,* la última novela de Gabriel García Márquez. Ver Rita De Grandis, "La problemática del conocimiento histórico en *Historia de Mayta* M. Vargas Llosa", en *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana,* núm. 38, Lima, Segundo semestre 1993,p. 375. En lo que se refiere al caso del mismo García Márquez, algunos críticos van más lejos hasta el punto de analizar *Crónica de una muerte anuncia da*como un texto situado entre el informe y el arte. Ver, por ejemplo, el interesante estudio de Carmen Rabel, titulado *Periodismo y ficción en Crónica de una muerte anunciada.* Sin duda, Gabriel García Márquez da nuevos pasos hacia la llamada "crónica de lo inmediato" con su obra *La aventura de Miguel Littin, clandestino en Chile,* de 1986. Teodosio Fernández, "La narrativa de Miguel Barnet: Historias de gentes sin historia", en José Ignacio Úzquiza (ed.), *Lo real maravilloso americano, Relaciones entre literatura y sociedad,* Cáceres, Universidad de Extremadura, 1992, p. 180. En la misma referencia, el crítico reitera que, curiosamente, este giro de aproximación a la "trivialidad" se da "también o sobre todo en los autores que mejor habían representado las prácticas anteriores: en el García Márquez de

El general en su laberinto

{^989^, en el Vargas Llosa posterior a la *Historia de Mayta* (1984), en el Fernando del Paso de *Noticias del Imperio* (1987), en *Gringo viejo* (1985) y algún otro relato de Fuentes" (p. 180). Declaraciones de Antonio Skármeta compiladas por Juan Armando Epple, en "Estos novísimos narradores hispanoamericanos". **Texto Crítico,** núm. 9, México, enero-abril1979, p. 161. Las zonas de México y Río de la Plata prosiguen este mismo camino literario, *Poniatowska* según las respectivas defensas de Elena Poniatowska y Eduardo Galeano (donde ambos rechazan la del mundo, los Pérez Jolote, todos aquellos que en nuestros países padecen colonialismo interno". Y esa literatura -añade- que sería "deleznable" si no fuera por los lectores que ha conquistado, es totalmente necesaria "mientras duren en nuestros países las condiciones de opre- sión, miseria y marginación", pues el testimonio

es “la única manera que tiene el lector [culto] de enterar se de vivencias insospechadas y ajenas. Un lector muchas veces hostil a conocer las verdades de su propia realidad”. Opiniones y respuestas de Elena Poniatowska recopiladas por María Inés Lagos-Pope, en “El testimonio creativo de **Hasta no verte Jesús mío”. Revista Iberoamericana,** núm. 148-149, Pittsburgh, enero-marzo 1990, p. 247). Tampoco Eduardo Galeano se siente a gusto entre los “aristócratas literarios”.

A Galeano le molesta que los llamados “géneros menores” (crónica, entrevista, canción popular, etc.) sean relegados a una condición secundaria bajo las órdenes de quienes se autoproclaman “marqueses del discurso literario especializado”. Por eso, él prefiere escribir “literatura que ayude a revelar la voz de los que no tienen voz”; literatura que rompa el círculo vicioso en el cual todavía “los escritores latinoamericanos, asalariados de una industria, provenimos de una minoría y escribimos para ella”. Reflexiones de Eduardo Galeano compendiadas por Juan Duchesne Winter, en su libro: **Narraciones de testimonio en América Latina,** Río Piedras, Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1992 (ver el capítulo titulado “Eduardo Galeano: **coyuntura** en **Días** y **noches,** de estilo e historia” Juan Duchesne Winter, **“Biografía de un cimarrón;** poética del monte y el ingenio”, en **Narraciones de testimonio..., op. cit.,** p. 43. Naturalmente, estas disidencias discursivas exigen cierta dosis de democratización y cercanía a la mentalidad popular. No en vano se ha venido diciendo que Cuba favoreció este proceso. De una parte, las investigaciones de Fernando Ortiz habían contribuido “a la descolonización de las ciencias sociales” y a una apertura mediante la cual las “culturas primitivas” dejaron de verse como inferiores a las “civilizadas”. Por otro lado, a partir de 1959 la Revolución Cubana desplegó un clima de culturización muy alentador. En general, estos aires ambientales propician un acercamiento del escritor al pueblo llano (y al sustrato cultural más bajo), hasta el punto de que el autor de “testimonios” es, habitualmente, un ilustre periodista, novelista, antropólogo, crítico o intelectual que desempeña el papel de “compilador/editor” en plena alianza y confianza con otro sujeto “iletrado”. Hay, así, “un entretejido entre el estrato letrado y el sujeto iletrado piénsese en **Me llamo Rigoberta Menchú.** Ver estas últimas referenciasen Teodosio Fernández, op. cit., p. 186; y Hugo Achugar, op. cit., pp.279, 295. Las expresiones “real espantoso” y “real pavoroso” están siendo utilizadas actualmente (aunque su radio de acción parece sobrepasar el campo del relato testimonial). Véanse, a propósito, los términos incluidos en los siguientes estudios de Sylvia Lago: **Los espacios de la violencia en la narrativa latinoamericana,** Montevideo, Universidad de la República, **1**992; y **Modalidades del discurso narrativo uruguayo de las últimas décadas (1960-1980),** Montevideo, Universidad de la República, 1994. En esta última referencia, la investigadora Lago advierte de todos modos que ella maneja esa terminología de “lo real pavoroso de América Latina” siguiendo la “expresión del escritor ecuatoriano Jorge Enrique Adoum”, quien la usa para oponerse al criterio “del escritor cubano Alejo Carpentier cuando habla de “lo real maravilloso” (p. 6). Sin embargo, hay otros críticos que le atribuyen a Eduardo Galeano la misma confrontación. En ese sentido, Galeano vendría a decir: “...escribo queriendo revelar lo real maravilloso y descubro lo real maravilloso en el exacto centro de lo real horroroso de América”. La presente versión de Galeano aparece citada y comentada por Julio Péñate, en “El testimonio en los relatos de Eduardo Galeano: **Noches y días de amor y de guerra** y **El libro de los abrazos”,** en **Rumbos,** núms.8-9 (número dedicado al “Testimonio en la literatura latinoamericana”), Université de Neuchátel, Suisse, mayo 1991, p. 101.” Elzbieta Sklodowska, “Aproximaciones a la forma testimonial...”, “La realidad fue bien distinta: muchos testigos presenciales “seguían aún presos más de un año después, cuando la autora trabajaba en el manuscrito”. Las fuerzas gubernamentales hubiesen preferido ocultar el asunto. De hecho, una prueba de que autora y obra estaban des-

enmascarando "los mitos del México moderno" sería por ejemplo la arbitraria negativa de las autoridades a responder a las preguntas (e investigaciones) sobre un exterminio que había violado las reglas institucionales. Ver David William Foster, op. cit., pp. 18, 20. Frente a ello sigue Poniatowska la mujer continúa en pie de guerra: "Como los indígenas, las mujeres hemos tenido que luchar contra un sistema de represión social, y hemos tenido que luchar contra el machismo latinoamericano, trescientos años atrás, en el aislamiento de su claustro en un convento. Sor Juana [Inés] de la Cruz la más grande de todos los poetas de México, según Octavio Paz vivió el drama de una mujer que debe pedir constante perdón y absolución por su pasión por el conocimiento.(...) Después de trescientos años, las condiciones que forzaron a Sor Juana a recluirse en un convento no han cambiado". Ver estas declaraciones de Elena Poniatowska en *El Nacional,* Caracas, 20 de diciembre de 1992, s/p. Ver Irenne García, "La literatura etnográfica de Rosario Castellanos. Una revisión crítica", en *Cuicuilco. Etnografía y Literatura,* núm. 25, México, enero-marzo 1991, p. 56. Además, aunque 1492 sea ya una lejana fecha, todo parece indicar que la raza indígena sigue siendo víctima "de las estructuras mentales del hombre blanco, que se declaró superior desde (...) los primeros contactos", en los cuales se puso de manifiesto la "moral feudal" del español frente al indígena. Y el sector femenino lleva la peor parte: "en el eslabón más bajo de la jerarquía está la mujer india, sufriendo el peso doble de la victimación tradicional, tanto por el motivo de su sexo como por su condición de indígena". Ver Donald H. Frischmann, "El sistema patriarcal y las relaciones heterosexuales en *Balún Canán,* de Rosario Castellanos", en *Revista Iberoamericana,* núm. 132-133, Pitts- burgh665. Para completar estas anotaciones véase el ilustrativo ensayo de Ana María Amar Sánchez, "La ficción del testimonio", en Revista Iberoamericana, núm. 151, Pittsburgh, abril-junio 1990, pp. 447-461. Por ejemplo, Elena Poniatowska dice haber escrito su libro testimonial Hasta no verte Jesús mío (1969) tras las entrevistas e informes de Jesusa Palancares; sin embargo, la transcripción de informes no es íntegra, y así lo aclara la propia Poniatowska: "Utilicé las anécdotas, las ideas y muchos modismos de Jesusa Palancares pero no podría afirmar que el relato es una transcripción directa de su vida porque ella misma lo rechazaría. Maté a los personajes que me sobraban, eliminé cuanta sesión espiritualista pude, elaboré donde me pareció necesario, podé, cosí, remendé, inventé" (el subrayado es nuestro). Este proceso de ficcionalización cobra mayor relieve si aclaramos que Jesusa no es el nombre real de la mujer entrevistada (su nombre era Josefina Bórquez); y, además, tampoco son verídicas todas las andanzas novelescas de la Jesusa; por ejemplo, la escena en que este personaje femenino visita a Zapata es absolutamente ficticia, según otra confesión de la misma Poniatowska. Ver las notas de Elena Poniatowska, tituladas justamente "Hasta no verte Jesús mío", en Vuelta, núm. 24, México, 1978, pp. Según esta observación de Julio Rodríguez Luis, el testimonio indígena un nuevo impulso a la literatura indigenista y a la discusión sobre oralidad y escritura. Paradójicamente, el crítico vuelve a remitirnos al libro *Juan Pérez Jolote. Biografía de un tzotzil (del* antropólogo Ricardo Pozas),al considerar que ese texto de 1948 ya supuso un paso definitivo en la apropiación y vindicación de la peculiaridad indígena: *"Juan Pérez Jolote*s un testimonio cuyo autor [Pozas] se oculta para darle voz al indígena. De este modo consigue denunciar efectivamente su opresión desde dentro del indígena, hablando tan desde dentro de él como lo hacía José María Arguedas. Finalmente, el método testimonial logra resolver la dicotomía que parecía consustancial a la narración indigenista en cuanto debía emplear procedimientos de la novela realista para apropiar un referente ajeno a ese método y, de hecho, casi intocado por la cultura libresca.

(...) El enfoque (...) iniciado por Pozas en cuanto al indígena, cuando es aplicado por Oscar Lewis y Elena Poniatowska al subproletariado urbano mexicano (algo parecido hará Miguel Barnet en Cuba), permite recoger y dar vida, a través de la voz del narrador, a lo que sobrevive de las culturas indígenas en la población mestiza. Parece obvio que la recuperación de ese pasado en función, naturalmente, del presente con el que se ha integrado, es esencial para la definición de una literatura nacional (...). Pero también la denuncia que mueve a la corriente fundadora del indigenismo en cuenta en el método testimonial un cauce más efectivo, por aparecer expresada, sea implícita o explícitamente, por la misma voz del personaje". Ver Julio Rodríguez-Luis, "El indigenismo como proyecto literario: revaloración y nuevas perspectivas", en *Hispanoamérica,* núm. 55, USA, abril 1990, pp.49, 50. Ver Abdeslam Azougarh, "A propósito de *Biografía de un cimarrón* de Miguel Barnet", en *Rumbos,* núm. 8-9, Université de Neuchátel, Suisse, mayo 1991, p. 72^' Para completar estas anotaciones véase el ilustrativo ensayo de Ana María Amar Sánchez, "La ficción del testimonio", en Revista Iberoamericana, núm. 151, Pittsburgh, abril-junio 1990, pp. 447-461. Por ejemplo, Elena Poniatowska dice haber escrito su libro testimonial Hasta no verte Jesús mío (1969) tras las entrevistas e informes de Jesusa Palancares; sin embargo, la transcripción de informes no es íntegra, y así lo aclara la propia Poniatowska: "Utilicé las anécdotas, las ideas y muchos modismos de Jesusa Palancares pero no podría afirmar que el relato es una transcripción directa de su vida porque ella misma lo rechazaría. Maté a los personajes que me sobraban, eliminé cuanta sesión espiritualista pude, elaboré donde me pareció necesario, podé, cosí, remendé, inventé" (el subrayado es nuestro). Este proceso de ficcionalización cobra mayor relieve si aclaramos que Jesusa no es el nombre real de la mujer entrevistada (su nombre era Josefina Bórquez); y, además, tampoco son verídicas todas las andanzas novelescas de la Jesusa; por ejemplo, la escena en que este personaje femenino visita a Zapata es absolutamente ficticia, según otra confesión de la misma Poniatowska. Ver las notas de Elena Poniatowska, tituladas justamente "Hasta no verte Jesús mío", en Vuelta, núm. 24, México, 1978, pp. 5-11. Teodosio Fernández, op. cit., p. 182. La propia expresión "novela-testimonio" (o "testimonio novelado"), en clave de oxímoron, alude a la "gran paradoja de este género bicéfalo "donde logran reunirse " una verdad poética propia del género literario y una verdad factual propia del testimonio. Tenemos, pues, (...) un género híbrido (...) [que] goza de las expectativas de las dos convenciones narrativas. Y en esta dualidad/ ambigüedad reside gran parte de la originalidad". Ver Abdeslam Azougarh, op. cit., pp. 69, 77. La profesora Amar Sánchez acaba concretando que a ella siempre le sedujo esa alternancia de los textos testimoniales que se cimbrean entre realidad e imaginación: "me interesó especialmente- la capacidad del relato de no ficción para poner en juego uno de los poderes más fascinantes que posee la literatura: el de ampliar y generar di- versas relaciones entre lo real y lo imaginario; el poder de producir un pasaje y un espacio de encuentro entre dos mundos en constante acercamiento y lucha y el de cuestionarla condición de verdad y validez absolutas de la realidad". Ver Ana María Amar Sánchez, op. cit., p. 461.

Actividades

1. Proponemos actividades que permitan al estudiante establecer diferencias entre la narrativa del boom latinoamericano y la producción literaria del postboom.

2. Producimos un poema inédito asumiendo las nuevas tendencias literarias (rompiendo con lo tradicional) y escribimos un acróstico tomando como base el nombre de: **MODELO EDUCATIVO SOCIOCOMUNITARIO PRODUCTIVO**.

II. Actividades de formación comunitaria

Lectura obligatoria común: Femando Álvarez - Uria y Julia Varela “Arqueología de la Escuela” Las Ediciones de La Piqueta. Madrid. 1991.

Reunidos en sus respectivas CPTEs después de haber leído la lectura obligatoria común, “Arqueología de la Escuela” reflexionamos colectivamente sobre el capítulo mensionado y, con el aporte de maestras y maestros tomamos uno o más temas o ideas de la lectura para apoyar nuestro proceso de Implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

III. Actividades de concreción educativa

De acuerdo a los ejemplos y ejercicios desarrollados en la sesión presencial aplicamos la problematización de los diferentes aspectos de nuestra realidad para fortalecer la **articulación** del **desarrollo curricular** y el **Proyecto Socioproductivo**[13] en los procesos educativos; estos procedimientos o actividades deben desarrollarse en el marco del desarrollo de nuestro Plan de Desarrollo Curricular; no necesitamos empezar de cero o realizar otra planificación adicional.

Es importante tomar en cuenta que este proceso debe ser llevado a cabo con la participación de las y los colegas de nuestro nivel (aunque no sean parte de nuestra CPTE)

Estas experiencias implementadas en nuestras aulas o procesos educativos son la base para realizar nuestro trabajo de sistematización.

Momento 3
Sesión presencial de socialización (4 horas)

Para la socialización presentaremos el producto de la Unidad de Formación No. 14.

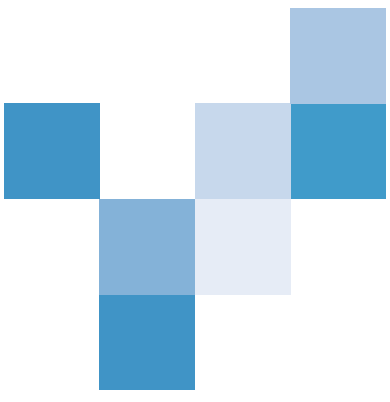
Producto de la Unidad de Formación

Presentación de documento: 1er. Borrador del acápite “Comparación, análisis e interpretación colectiva de la experiencia de transformación de las prácticas educativas”.

Nota: para la elaboración del presente producto debe quedar claro que la “comparación, análisis e interpretación colectiva”:

- En qué consiste y cómo se redacta el contenido de este apartado; si bien estos elementos en la redacción del documento están interrelacionados o integrados, con fines de comprensión y ayuda es necesario aclarar en qué consiste y cómo se realiza –en la redacción del documento– la comparación, el análisis y la interpretación colectiva.
- Debe quedar claro que para la redacción de los apartados del Trabajo Final de Sistematización necesitamos volver y/o mirar una y otra vez nuestra práctica educativa que desarrollamos diariamente. Este ejercicio de mirar nuestra práctica una y otra vez, nos aportará muchas luces para la comparación, análisis e interpretación colectiva.
- Si estamos claros cómo hemos desarrollado la metodología (práctica, teoría, valoración y producción), el desarrollo y evaluación de las dimensiones (ser, saber, hacer y decidir), la articulación del desarrollo curricular y el PSP, los sentidos de los campos, los ejes articuladores y los otros elementos curriculares del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, será más sencillo redactar nuestro Trabajo de Sistematización; por esto es importante reflexionar sobre estos elementos desde la misma práctica de aula o proceso educativo.

13.Recordemos que el “acontecimiento” se ha trabajado sólo con fines didácticos en el desarrollo de la Unidad de Formación 14; en nuestra práctica educativa maestras y maestros continuamos trabajando a través del Proyecto Socioproductivo (PSP).





"Juntos Implementamos el Currículo
e Impulsamos la Revolución Educativa"