



Código ISSN N° 2618-4621

ACTAS Y COMUNICACIONES UNGS

**III Jornadas del Profesorado
Universitario de Educación Superior en
Lengua y Literatura.**

**Tejiendo resistencias:
lenguas y subjetividades en disputa**

Laura Ferrari

Guillermina Feudal

Martina Ferreyra Encino

(compiladoras)

**Secretaría de Investigación
Universidad Nacional de General Sarmiento**

Juan M. Gutiérrez 1150 - B1613GSX
Los Polvorines - Provincia de Buenos Aires
República Argentina

Tel. (54) (11) 4469-7530 – Int. 7530
Correo electrónico: actas@@campus.ungs.edu.ar
<https://www.ungs.edu.ar/>



3, 4 y 5 de diciembre de 2024

Universidad invitada:

Universidad Nacional de Luján (UNLU).

Comité organizador:

Laura Ferrari; Marcelo Muschietti; Carolina Scavino; Victoria Boschioli; Andreína Adelstein; Florencia Nieto; Florencia Benítez; Martina Ferreyra Encino; Facundo Maldonado Farías; Maité Mancini; Sofia García Márquez; Patricia Oriez; Agustina Oriez.

Comité editorial de actas:

Laura Ferrari, Guillermina Feudal y Martina Ferreyra Encino.

ÍNDICE

PRÓLOGO

COMPILADORAS.....8

EDUCACIÓN EN LOS DISTINTOS NIVELES.....10

LA ESPECIFICIDAD DE LA ALFABETIZACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS Y FORMACIÓN
 DOCENTE COLABORATIVA

INÉS ARECO.....11

LEER Y (RE)ESCRIBIR EL MUNDO. CONSTRUIR “COMUNIDAD ALFABETIZADORA” CON LOS PIES EN
 EL TERRITORIO

CAROLA ARRÚE.....25

LA RETROALIMENTACIÓN EN LA ESCRITURA DE LA TESIS DE POSGRADO: RESULTADOS DE
 INVESTIGACIÓN

AYELÉN VICTORIA CAVALLINI.....42

LOS BESTSELLERS TAMBIÉN PUEDEN LEERSE EN EL AULA. *HEARTSTOPPER*: UNA APROXIMACIÓN
 A LA NOVELA QUE CAUSA SENSACIÓN

AYELÉN CRISTOFANETTI.....60

PERSPECTIVA DE DOCENTES DE POSGRADO EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS SOBRE LOS
 LINEAMIENTOS PEDAGÓGICOS, DIDÁCTICOS Y TECNOLÓGICOS INVOLUCRADOS EN PROPUESTAS
 DE ENSEÑANZA VIRTUAL PARA LA ESCRITURA EN INVESTIGACIÓN

ESTEBAN ANDRÉS CUELLO.....68

ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ESCRITO EN LA UNLU: PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN CON
 DOCENTES Y ESTUDIANTES

MARÍA IGNACIA DORRONZORO, FABIANA LUCHETTI,

MELISA ROBLEDO Y AYELÉN CAVALLINI.....80

LA ENSEÑANZA DE LA COSMOVISIÓN FANTÁSTICA EN EL AULA DE 5TO AÑO

SOFÍA GARCÍA MÁRQUEZ Y EMILSE MIGUELES.....103

APUNTES SOBRE TRES ADAPTACIONES DE <i>LA ILÍADA</i> DESTINADAS A ADOLESCENTES	
FACUNDO EZEQUIEL MALDONADO FARIAS.....	110
TEXTOS ESCOLARES Y RENOVACIÓN PEDAGÓGICA. LOS USOS DE LA ESCRITURA DE LA MAESTRA JULIA CRESPO (1927-1937)	
MARIANO RICARDES.....	120
PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN EL POSGRADO: EXPERIENCIAS DE TESIS EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	
NADIA SOLEDAD SCHIAVINATO.....	140
REFLEXIONES EN TORNO A UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DE MEDIADORES DE LECTURA	
MARIANA VIOLI.....	154
ESTUDIOS LITERARIOS.....	164
EL OFICIO DE ESCRIBIR: LA EVOCACIÓN DE UNA MIRADA	
MARÍA SOLEDAD BARSOTTI.....	165
DISCUSIONES EN TORNO A LA FICCIÓN EN <i>EL INGENIOSO HIDALGO DON QUIJOTE DE LA MANCHA</i> : UNA LECTURA SOBRE LA DEFENSA DE LA OBRA CERVANTINA	
CLARISA NOEMÍ BAUER.....	173
LAS PALABRAS COMO ARMAS: LA POESÍA DE JUAN GELMAN	
CLARISA NOEMÍ BAUER.....	180
LA MORTAL DANZA ENTRE LA MUERTE Y RICARDO III: EL ÚLTIMO PASO	
NICOLÁS CAMPOS.....	192
MAPAS DE LA LITERATURA GAY EN ARGENTINA: UN RECORRIDO POR LA POESÍA DISIDENTE	
JOEL CUENCA.....	205

LA CONSTRUCCIÓN DEL GÉNERO TALLER EN *EL LIBRO DE ESCRIBIR*, DE GABRIELA BEJERMAN
 (2021)

MARTINA FERREYRA ENCINO.....218

LA ROSA ICEBERG, O LA INQUIETUD BAJO LO COTIDIANO EN *LOS ARREGLOS* (2017), DE MARINA
 YUSZCZUK

ARNALDO IADAROLA.....227

RAFAEL JIJENA SÁNCHEZ, UN RECOPIADOR CAPITAL EN LA POESÍA DE TRADICIÓN ORAL
 DIRIGIDA A LAS INFANCIAS

NINA JÄGER.....235

“MIENTRAS VAGUE PEREGRINA POR EL MUNDO”. LA INFLUENCIA DEL EXILIO EN LA NARRATIVA
 DE JUANA MANSO

FACUNDO EZEQUIEL MALDONADO FARIAS.....248

SOY MIS PEDAZOS: UNA NOVELA DE AUTOFICCIÓN

TERESITA MATIENZO.....256

REGISTRO DE LA CATÁSTROFE: DOCUMENTACIÓN DEL PROCESO CREATIVO A TRAVÉS DE LA
 ESCRITURA EN *IKEBANA POLÍTICA* (2019) DE CLAUDIA DEL RÍO

EMILSE MIGUELES.....271

TODO LO QUE HAY DENTRO DE LAS DOSAS

NICOLE OYARZÚ.....280

ZELARAYÁN Y LA TRANSGRESIÓN A LOS GÉNEROS LITERARIOS. LITERATURA, ORALIDAD Y DON
 DE LENGUAS

MARTIN PARED.....290

EL RESURGIMIENTO DE LO GÓTICO Y DEL ROMANTICISMO COMO ESTÉTICAS
 CONTRACULTURALES EN LOS SIGLOS XX Y XXI

FRANCO PIZZATTI.....300

AUTOBIOGRAFÍA, INTERTEXTUALIDAD Y MEMORIA EN *EL PINTOR DE BATALLAS* DE ARTURO PÉREZ-REVERTE

VICTORIA ROTHEN.....308

“LO TRAVESTI” Y LA FRONTERA LINGÜÍSTICA: CAMILA SOSA VILLADA

CATALINA RUIZ DIAZ.....319

LA MATERNIDAD FATALISTA Y LA FEMINEIDAD MARGINAL EN *FRANKENSTEIN* Y *CUMBRES BORRASCOSAS*

MARISOL BEATRIZ SANTILLAN.....329

PACTO DE SILENCIO: LA POSIBILIDAD DE UNA LECTURA FEMINISTA DE *LOS CENCI* (1935)

CINTIA DÉBORA SAUTER.....339

MUJERES PROBLEMÁTICAS EN EL *QUIJOTE* (1605): EL CASO DE DOROTEA

CINTIA DÉBORA SAUTER.....346

EL LEGADO DE SOR JUANA: POESÍA-PINTURA Y FOTOGRAFÍA EN ESCRITORAS CONTEMPORÁNEAS

ALEJANDRA TORRES.....353

TRETAS: UNA COMPARACIÓN ENTRE SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ Y GIOCONDA BELLI

AINE BELÉN VILLAR AGUILAR.....364

ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS.....373

REAPROPIACIÓN, TRANSICIONAR Y COLECTIVA: EL TRABAJO LEXICOGRÁFICO EN *ANTENARIO*

BIBIANA CASTILLO BENITEZ, CELESTE FLOREZ Y MAITÉ MANCINI.....374

LA VARIACIÓN SEMÁNTICA DE *ECO-*: UN APORTE DESDE EL LÉXICO GENERATIVO

BIBIANA CASTILLO BENITEZ Y JULIETA STRACCIA.....391

NEOLOGÍA: NUEVAS PALABRAS PARA NUEVAS IDENTIDADES

IGNACIO GÖTZ DEL FEDERICO Y EMILSE MIGUELES.....411

“NUBLADO Y GARUHANDO TODO EL DÍA”: UNA CARACTERIZACIÓN LINGÜÍSTICA DEL *DIARIO DE VIAJE A LAS ISLAS MALVINAS* DE MARÍA SÁEZ DE VERNET

PATRICIA HERNÁNDEZ.....418

INNOVACIÓN LÉXICA: COMPOSICIÓN CON ADJETIVOS EN EL ESPAÑOL

MIRANDA MENDIETA Y SOFÍA GAITÁN.....435

NEOLOGISMOS DEL ÁMBITO GAMER

EVELYN AYELEN SOSA.....448

PRÓLOGO

En esta publicación se reúnen algunos de los trabajos presentados en las **III Jornadas del Profesorado Universitario de Educación Superior en Lengua y Literatura**, llevadas a cabo bajo el lema “Tejiendo resistencias: lenguas y subjetividades en disputa”, organizadas en conjunto por docentes, estudiantes y graduados/as. El evento fue, además, una oportunidad para celebrar los diez años del Profesorado, que recibió a sus primeros estudiantes en 2014. Por otra parte, se trata de la primera edición de Actas de las Jornadas en el Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la UNGS (RIDAA), un hecho relevante para la trayectoria del Profesorado ya que implica dar a conocer la amplitud de sus intereses y modalidades de trabajo.

Durante las Jornadas se desarrollaron mesas y paneles alrededor de diversos ejes temáticos, entre ellos: literatura argentina, latinoamericana y europea medieval, renacentista y barroca; fenómenos de variación lingüística, la fonética y la innovación léxica; la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria, desafíos de la escritura de posgrado, entre los más representativos. A su vez, contaron con la participación de docentes del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, que fue la universidad invitada. Los profesores e investigadores de esta institución presentaron tres paneles en torno a la educación: la evolución histórica de la enseñanza de la lectura, las prácticas del lenguaje escrito en la educación superior y el derecho a la alfabetización. Nos interesa señalar que algunos investigadores provenientes de la Universidad Nacional de Luján trabajan e investigan en colaboración con investigadores docentes de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Cabe destacar que uno de los aspectos más importantes de estas Jornadas ha sido el trabajo colaborativo entre docentes/investigadores, estudiantes y graduados/as. La gran mayoría de los artículos que presentamos surgen de investigaciones originadas en las materias del Profesorado en Lengua y Literatura y de los equipos de investigación del Instituto del Desarrollo Humano de nuestra universidad.

Los escritos reunidos aquí se distinguen en tres grandes áreas. La primera de ellas comprende trabajos del ámbito de la educación en los distintos niveles. Al respecto, se destacan la investigación en la escritura de géneros de posgrado, el estudio de la retroalimentación en las tesis de doctorado y maestría, los lineamientos pedagógicos, didácticos y tecnológicos involucrados en propuestas de enseñanza virtual

para la escritura en investigación. Asimismo, se recogen trabajos acerca de la historia de la lectura y la escritura, como los usos de la escritura de la maestra Julia Crespo (1927-1937), la construcción de comunidades alfabetizadoras en personas jóvenes y adultas, y una propuesta de formación de mediadores de lectura.

La segunda área corresponde a los estudios literarios y congrega artículos sobre orientaciones diversas: literatura medieval y renacentista europea, literatura latinoamericana y argentina contemporánea, literatura infanto-juvenil y la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria. Entre ellos se proponen análisis críticos y relecturas de obras clásicas, como el rol de los personajes femeninos en *Don Quijote de la Mancha*, hasta cruces entre literatura y género, como la exploración de “lo travesti” en Camila Sosa Villada, y más.

La tercera área abarca temas de lingüística tales como, neologismos en el ámbito *gamer*, la variación semántica de ciertos prefijos, estudiados desde el Léxico Generativo, neologismos para nuevas identidades, la composición de adjetivos neológicos en español, lexicografía y el uso de diccionarios neológicos, como el trabajo lexicográfico en el *Antenarío*¹.

En esta oportunidad, no queremos dejar de señalar la magnitud que tiene poder llevar a buen puerto esta publicación en un contexto marcado por el avance de discursos que deslegitiman y desacreditan el valor de la educación pública y las humanidades. Al mismo tiempo, tanto la realización de las Jornadas como la posterior confección de las Actas enriquecen la formación de estudiantes, graduados/as y docentes e investigadores al integrar un acervo institucional de acceso público.

Agradecemos a quienes nos enviaron sus trabajos, a los/as docentes e investigadores que guiaron a sus estudiantes en la elaboración de los artículos, así como también a las personas que nos ayudaron a gestionar esta publicación, y a los responsables del repositorio digital en el que estarán alojadas. Consideramos que las publicaciones de acceso abierto colaboran enormemente en la democratización de la ciencia y de la enseñanza en todos los niveles educativos.

Laura Ferrari

Guillermina Feudal

Martina Ferreyra Encino

¹ El *Antenarío* es un diccionario en línea de neologismos de distintas variedades del español, iniciado en septiembre de 2018. Se propone difundir aquellos vocablos vivos en el uso escrito en textos de prensa que no se documentan en el *Diccionario de la Lengua Española* (DLE, 2023) ni tampoco en otros diccionarios de referencia y de regionalismos.

EDUCACIÓN EN LOS DISTINTOS NIVELES

LA ESPECIFICIDAD DE LA ALFABETIZACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS Y FORMACIÓN DOCENTE COLABORATIVA

THE SPECIFICITY OF LITERACY FOR YOUNG PEOPLE AND ADULTS AND COLLABORATIVE TEACHER TRAINING

Inés Areco

Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación

Resumen

Esta comunicación, fruto de reflexiones del Proyecto de Extensión *Prácticas y reflexiones sobre lectura, oralidad y escritura en el nivel primario de adultxs*, se enmarca en la articulación de actividades de docencia, extensión e investigación sobre la problemática de la Alfabetización y la Educación Básica de personas jóvenes y adultas. El propósito del proyecto es contribuir a la formación docente colaborativa para el trabajo con personas jóvenes y adultas de nivel primario en diversos contextos. En este abordaje consideramos tanto a lxs maestrxs que trabajan en las Escuelas de Educación Primaria de Adultos (EEPA) de la provincia de Buenos Aires, como a lxs educadores populares que llevan a cabo tareas de alfabetización en centros comunitarios, centros culturales, o unidades del servicio penitenciario. Si bien, estos -maestrxs y educadores populares- tienen distintas formaciones previas, en ocasiones hemos observado prácticas similares a las de la escuela primaria de niñxs que a nuestro entender no facilitan los aprendizajes de las personas que no han aprendido a leer y escribir. Es por esto, que proponemos por un lado fomentar la reflexión entre los educadores respecto de algunos supuestos inherentes a las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en el inicio del proceso de alfabetización, tomando como referentes conceptuales perspectivas teóricas construidas desde finales del siglo XX. Por otro, proponemos la construcción colaborativa de materiales impresos, así como de estrategias para guiar el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, intentando superar metodologías centradas sólo en el desarrollo habilidades, colocando en el centro de las practicas pedagógicas a la lectura y la escritura como prácticas sociales y políticas.

Palabras clave

Lectura – escritura – educación de jovenes y adultos – formación docente

Abstract

This communication, as a result of reflections from the Extension Project Practices and reflections on reading, oral expression and writing at the primary level for adults, is part of the articulation of teaching, extension and research activities on the problems of Literacy and youth and adult elemental education. The purpose of this project is to contribute to collaborative teacher training for working with young people and adults at the primary level in various contexts. In this approach, we consider the teachers working in Adult Primary Education Schools (EPA) in the province of Buenos Aires and popular educators who carry out literacy work in community centers, cultural centers, or prison units. While these teachers and popular educators have different backgrounds, we have occasionally observed practices similar to those in primary schools for children that, in our opinion, do not facilitate the learning of people who have not learned to read and write. For this reason, we propose, on one hand, to encourage reflection among educators regarding some assumptions inherent to its pedagogical practices carried out at the beginning of the literacy process, taking as conceptual references theoretical perspectives constructed since the end of the 20th century. On the other hand, we propose to elaborate a collaborative production of printed materials, as well as strategies to guide the reading and writing learning process, trying to overcome methodologies focused only on the development of skills, placing reading and writing at the center of pedagogical practices as social and political practices.

Keywords

Writing – reading – youth and adult education – teacher training

Introducción

Esta comunicación surge del Proyecto de Extensión *Prácticas y reflexiones sobre lectura, oralidad y escritura en el nivel primario de adultxs* y de otros proyectos anteriores en torno a la misma temática.¹ Desde hace más de diez años, venimos desarrollando proyectos vinculados a las prácticas de lectura y escritura con personas jóvenes y adultas en distintos distritos de la provincia de Buenos Aires.

¹ El equipo docente del proyecto está conformado por Juana Rodríguez Takeda, Patricia Wilson y la autora de esta comunicación, y forma parte del área Pedagogía de la Educación de Adultos en el Sistema Educativo, subárea Educación Básica. Las actividades del equipo están centradas en la articulación de la docencia, la extensión y la investigación dentro de la problemática de la Alfabetización y Educación Básica de personas jóvenes y adultas.

Las acciones que llevamos a cabo en dichos proyectos son de tres tipos y están articuladas entre sí.

- Talleres de formación de maestrxs de Escuelas de Educación Primaria de Adultos (EEPA). En algunas ocasiones se han sumado educadores populares (no titulados), referentes de organizaciones sociales interesados en llevar a cabo en espacios comunitarios, acciones educativas relacionadas con las prácticas de lectura y escritura con jóvenes y adultos con escasa escolaridad.
- Talleres con jóvenes y adultos con escasa escolaridad pertenecientes a distintas organizaciones y movimientos sociales con los que tenemos vínculos, así como también grupos de personas que se encuentran privadas de su libertad.
- Elaboración de materiales escritos tanto para su utilización en los espacios de talleres con educadores, como para el trabajo en las aulas con jóvenes y adultos de nivel primario de adultos (dentro o fuera del ámbito escolar).

En esta comunicación vamos a centrarnos en reflexiones surgidas a partir de las propuestas que realizamos en el marco de acciones de formación docente colaborativa para el trabajo con personas jóvenes y adultas de nivel primario. Denominamos *formación docente colaborativa* a instancias llevadas a cabo con maestrxs de Educación Primaria de Adultos donde los encuentros tienen como eje la actualización de conocimientos propios del campo, al tiempo que se reflexiona sobre las propias prácticas docentes. Es decir, intentamos que no sea un espacio de *capacitación* donde un experto desarrolla una temática vinculada a una propuesta prescriptiva, sino que sea un trabajo de taller, donde circulen conocimientos producidos en ámbitos académicos, pero también que estos sean *interpelados* desde las prácticas, en una relación dialéctica.

Desde ese marco es que en estas acciones formativas proponemos, por un lado, fomentar la reflexión entre los educadores respecto de algunos supuestos inherentes a las prácticas pedagógicas que actualmente se llevan a cabo en torno al trabajo con la lectura y escritura, en especial en la llamada Alfabetización, estableciendo relaciones con perspectivas teóricas construidas a finales del siglo XX y XXI por autorxs como Dubois (1987), Ferreiro (2008), Kalman (2004), Cassany (2013), Lorenzatti (2017), Areco et.al. (2018). Por otro, planteamos la construcción colaborativa de materiales impresos, así como de estrategias para guiar el proceso de alfabetización, que coloquen en el centro del proceso de aprendizaje, a la lectura y la escritura como prácticas sociales y políticas, superando metodologías centradas en el “desarrollo de habilidades”

(Dubois, 1987) que principalmente se centran en la correspondencia sonido-letra y que consideramos obstaculizan o lentifican los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura.

I. Los sujetos de la EDJA: características de su trayectoria escolar

Para una mejor comprensión de estas reflexiones consideramos relevante caracterizar a lxs sujetos-estudiantes, lo que lleva implícito el interrogante acerca de cómo concebimos la Educación de Jóvenes y Adultxs (EDJA), así como la alfabetización en el marco de esta.

Respecto de la EDJA, Brusilovsky (2006) señala que puede definirse desde dos perspectivas: una que alude a la edad de la población destinataria de las actividades formativas y otra que toma como criterio sus características sociales. La autora opta por la segunda y sostiene que

A la largo de la historia – en la Argentina y en América Latina– la expresión constituyó un eufemismo para hacer referencia a la educación –escolar y no escolar– de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares. Es la clase social hacia la que se dirigen las ofertas y el nivel de educación escolar de sus potenciales participantes lo que ha dado lugar a que sea nombrada como “educación de adultos.” (p 10)

En esta perspectiva, Rodríguez (1992) y Brusilovsky (2006) además marcan que la Educación de Adultos fue un objeto construido por la pedagogía dominante como un eufemismo para referirse a la población que no podía ser retenida en la educación infantil. Señalan también que la propuesta educativa fue reducida en años de estudio y contenidos, con una tendencia a reproducir de manera abreviada, los programas vigentes para niños y adolescentes.

Si bien no podemos dejar de reconocer aspectos específicos que ha adquirido la Educación Primaria/Básica² de adultos durante los siglos XX y XXI³ hubo y aún continúa, una tendencia a homologar la educación de adultos con la educación común

² Utilizamos la expresión Educación Primaria/Básica para referirnos al primer tramo de la educación formal dentro de los sistemas educativos, ya que, según las épocas y los países, la educación destinada a personas jóvenes y adultas se ha denominado de esas dos formas.

³ En la documentación (programas y reglamentos) puede identificarse a lo largo del siglo XX intentos de construcción de una especificidad, con mayor énfasis luego de la década del '60. Ver Areco, Rodríguez Takeda, Wilson, 2023

(Lorenzatti, 2007; Areco, 2021; Areco, Rodríguez Takeda y Wilson, 2023) y eso es lo que intentamos superar desde nuestras propuestas.

En este encuadre de la EDJA, consideramos necesario explicitar tres características propias de los sujetos-estudiantes jóvenes y adultos que se acercan a las propuestas de educación básica, ya sean escolares o por fuera del sistema escolar.

- Experiencia de “*fracaso escolar*” por parte de estudiantes.
- Aprendizajes significativos que les han permitido “vivir” en esta sociedad.
- Resistencia a abandonar la forma predominantemente oral de apropiación de conocimientos.

Otra característica de la EDJA, para tener en cuenta en la formación de educadores, es la heterogeneidad de los participantes que asisten a los grupos, heterogeneidad etaria, de formaciones escolares previas, de formación política, de participación social, así como su diversidad cultural.

II. Problemas identificados

A lo largo de nuestros trabajos desde la UNLu, a través de proyectos de extensión e investigación, así como a través de la docencia⁴ hemos podido identificar algunos problemas que fueron tomados como punto de partida para contribuir mejorar las prácticas educativas, en el marco de la formación colaborativa. Ellos son:

a.- La escasa formación específica en la llamada “alfabetización inicial” o como denominamos desde nuestro equipo, la etapa de inicio sistemático del aprendizaje⁵ de las prácticas de lectura y escritura con personas jóvenes y adultas.

En reiteradas oportunidades identificamos que se llevan a cabo propuestas tanto en espacios escolares, como comunitarios, donde se repiten modelos escolares tradicionales cercanos a prácticas infantiles. Muchas de estas prácticas incluso ya han sido cuestionadas por los desarrollos teóricos desde fines del XX.

⁴ A través del Seminario de Alfabetización y Educación Básica de Adultos de Lic. en Ciencias de la Educación, tomamos contacto con Escuelas de Educación Primaria de Adultos (EEPA) ya que los estudiantes deben realizar entrevistas y observaciones de clases.

⁵ Denominamos “aprendizaje sistemático” al aprendizaje propio del sistema educativo. Utilizamos esta categoría para resaltar que consideramos que las personas que se acercan a las Escuelas de Educación Primaria de Adultos (EEPA) han aprendido leer y escribir a lo largo de su proceso vital, por el sólo hecho de vivir en una sociedad escriturada, aunque sus prácticas de lectura y escritura no siempre sean convencionales.

b.- La percepción respecto de los jóvenes y adultos que no han podido aprender a leer y escribir en la niñez, como una cuestión exclusivamente personal o familiar, y no como un problema sociopolítico, cultural y pedagógico.

c.- La “exterioridad” de lo cotidiano. En las situaciones de aprendizaje –en especial en el espacio escolar– la cotidianeidad de los sujetos pertenecientes a los sectores populares queda por fuera o solo se la incorpora, a modo de ejemplificación de lo que se lee o estudia. Es decir, se produce una escisión entre el conocimiento que circula en la escuela y el que circula fuera de ella, ya que no se parte de la realidad del sujeto-estudiante, en términos de Edwards (1987) no se concibe el conocimiento como “*conocimiento situacional*”. Esto lleva a que en ocasiones lxs estudiantes deban “*dejar en suspenso*” (Areco, 2021) estrategias de interpretación de lo escrito que han construido para actuar en su medio (leer para viajar, para realizar trámites, para participar en eventos religiosos, etc.), pues la escuela impone otros abordajes en relación con la lectura y escritura (Areco, 2021; Lorenzatti, 2018; Arrieta, 2022).

III. Nuestra perspectiva

Lecturas y escrituras situadas

Consideramos la alfabetización o el aprendizaje sistemático de la lectura y la escritura como un proceso de apropiación de un objeto sociohistórico-cultural con multiplicidad de usos que son siempre sociales, políticos y culturales, en oposición a posturas que entienden la alfabetización como un como proceso breve centrado en la “traducción” o “suplantación” de los sonidos por letras y viceversa.

Esto implica concebir las prácticas de lectura y escritura desde la multimodalidad, es decir que incorporamos las nuevas formas de estas insertas en nuevos soportes tecnológicos, donde la *tecnología de la escritura*⁶ interactúa con las imágenes y los sonidos. Por lo tanto, consideramos que leer y escribir son acciones que se llevan a cabo en comunidad, en situaciones de comunicación atravesadas por relaciones de poder, donde leer el texto supone leer el mundo dentro de una relación dialéctica. Como señalaban Freire y Velozo Farías (1968), la alfabetización es parte de develar el sentido del mundo y el de las propias vidas de los sujetos, su lugar en la historia y la sociedad. Es decir, partir de *lo cotidiano*, para ir más allá, considerando también que *lo cotidiano* puede ser cuestionador de lo establecido, lo que supone el

⁶Siguiendo, entre otros, a Ong, W (1987) y Olson y Torrance (1995) consideramos a la escritura como una tecnología de la comunicación.

desafío de propiciar un diálogo crítico (Areco, 2021) que busque develar el sentido del mundo, el lugar de la experiencia en la historia y la sociedad en la que se vive. Este develamiento, en ocasiones se torna difícil de abordar, ya que no siempre los docentes son formadxs para ello.

Es entonces, que consideramos el aprendizaje de la lectura y escritura como un proceso en el que se debe incorporar lo cotidiano, no como mera motivación o para hacer más entretenida la clase, sino para problematizar la cotidianeidad, de ahí que hablemos de diálogo en sentido freireano, esto es diálogo crítico. Esto implica la interpelación como una dimensión relevante del rol de lxs educadores en el proceso de enseñanza.

Desde esta concepción de aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura hemos considerado relevante para el desarrollo de las propuestas dos conceptos: *desculpabilización* y *desocultamiento*

Desculpabilización como apertura al deseo de aprender

Hemos acuñado el término “*desculpabilización*” (Areco, 2006; Areco, Rodríguez Takeda, Wilson, Silva, 2018) para referirnos al

[P]roceso de reflexión sobre situaciones personales en relación con los condicionantes sociales y políticos, es decir cómo dificultades de los jóvenes y adultos que no han podido aprender a leer [y escribir] en su infancia están vinculadas a las condiciones sociales macroestructurales, intentando así propiciar en los sujetos que en lugar de la *culpa* se dé paso al *deseo de aprender*. (p. 111)

Partimos de este concepto para propiciar, por un lado, las reflexiones e interpelaciones en torno a percibir como “natural” el no haber podido ir a la escuela, o haber ido y no haber aprendido, para analizar la situación personal en el contexto de situaciones económicas, políticas, sociales y pedagógicas. Por otro lado, invitamos a lxs educadores a centrar su mirada sobre lo que les ocurre a sus estudiantes al iniciar un proceso de alfabetización sistemático, ya que si bien para nosotrxs –alfabetizados– el acceso a la lectura y escritura tiene una valoración positiva en sí misma, para otros sectores, participar de estas prácticas resulta novedoso, raro y en ocasiones suele haber cuestionamientos hacia quien inicia este proceso educativo. Hemos identificado situaciones donde la lectura se asocia a lo femenino, o a grupos de clases medias o

medias-altas. Por ejemplo, ante la invitación a un taller sobre lectura y escritura, un varón nos decía: “le voy a avisar a mi mujer”; un alfabetizador comentaba que en un barrio decían “El centro de alfabetización es cosa de chetos y maricones” y un alfabetizando refería que le hacían comentarios burlones diciendo “ahora que va a la escuela habla como profesor”.

Esto implica, entonces, pensar cómo acompañamos – como educadores– ese proceso por el que atraviesan lxs estudiantes en sus comunidades, a las que se les ha vedado el acceso a determinados bienes culturales, para resignificar lo que implica participar de la cultura letrada. Entendemos que estas reflexiones son necesarias dentro del proceso aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura, pues las atraviesa el derecho a leer y escribir.

Desocultamiento como resignificación de saberes

Retomamos el concepto de *desocultamiento* de los trabajos de Trigo y Maimone (2009) quienes a partir de investigaciones con niñxs de sectores populares en el área de las didácticas específicas, comprobaron que los mismos desarrollaban una estrategia de *ocultamiento* de su identidad porque ésta era construida en condiciones vergonzantes. Reconociendo la existencia de este ocultamiento de saberes, creencias, estrategias de supervivencia, etc. es que consideramos necesario trabajar desde el *desocultamiento*, al que desde nuestra praxis, caracterizamos como:

proceso de resignificación de saberes propios del acervo cultural de los sectores populares, muchas veces desvalorizados, marginados y subestimados por la escuela, los medios de comunicación y otros sectores sociales. (Areco et al., 2018)

En vinculación con dicho concepto podemos señalar que en varias oportunidades identificamos que los participantes –tanto lxs estudiantes como lxs educadores– solían negar el bagaje cultural de sus orígenes y que esta negación tenía incidencia sobre su concepción de educación y sobre el tipo de prácticas pedagógicas deseables para contribuir a la apropiación y construcción de conocimientos. Por ejemplo, un punto crítico es que lxs estudiantes de las EEPA suelen solicitar actividades centradas en las letras, en especial la copia, porque eso es lo conocido y lo legitimado socialmente, lenticando y en ocasiones obstaculizando el aprendizaje de la lectura y la escritura y

ocultando estrategias de acceso a lo escrito o negando información conocida porque no fue obtenida a partir de textos.

El trabajo orientado por el concepto de *desocultamiento* permitió una serie de actividades con textos que propiciaban el respeto por la diversidad cultural. Esto nos permitió a partir de la lectura de diferentes relatos habilitar la expresión – por parte de lxs estudiantes – de relatos orales sobre tradiciones familiares, creencias propias de sus lugares de origen, saberes relativos a sus respectivos trabajos, etc. En síntesis, pudieron “tomar la palabra” que es un primer paso para poder escribir, en el sentido de producir un texto, aunque el *graficar las letras* se hiciera con la ayuda de unx docente o de unx compeñerx, o en el marco de un trabajo grupal⁷.

Desde nuestra postura, partir de lo propio no implica acotar el universo cultural –como en algunas ocasiones se suele plantear– sino asumir, por un lado, que la diversidad cultural exige un compromiso ético- político que implica considerar el respeto y el reconocimiento incondicional de lo diverso. Por otro, como señala Fornet Betancourt (2000) que “la cultura de origen no es para una persona su destino inexorable sino su situación histórica original” (p. 5), es decir, es la herencia desde y con la que se empieza a ser.

IV. Las propuestas

En el marco de la perspectiva planteada conceptualmente, es decir como una relación de interacción entre el sujeto y el texto en el contexto de situaciones comunicativas y concibiendo una propuesta formativa situada, propusimos a lxs educadores actividades lúdicas y consignas para el trabajo con jóvenes y adultos de nivel primario. A partir de allí reflexionamos sobre estrategias de anticipación para construir otro posicionamiento frente al texto que no fuera el de extraer significados, superando así, posturas que conciben al lector como mero receptor⁸.

Dado que nuestra preocupación era incidir desde la praxis, trabajamos junto con lxs docentes acerca de las dificultades para llevar a la práctica en las aulas de la EEPA

⁷ El “*prestar la mano*” hace referencia a que la actividad de graficar las letras la realiza otra persona que ya lee y escribe con mayor autonomía. Esto se desarrolla dentro de un proceso donde además se va incorporando al estudiante joven o adulto en el conocimiento del *sistema de escritura*, es decir en los aspectos “técnicos” de la escritura. Lo importante de esta propuesta es que no reduce la escritura a un acto motor, ni la concibe descontextualizada de las situaciones de comunicación, ni de sus usos sociales.

⁸ Esta concepción fue fundante en los orígenes de nuestro sistema educativo (Dubois, 1987). A pesar de las críticas llevadas a cabo desde distintas perspectivas teóricas, esta postura perdura hasta nuestros días, al menos en las prácticas.

propuestas distintas de las ofrecidas por la escuela tradicional. Al tiempo que partimos de sus concepciones (explícitas o implícitas) buscábamos contextualizar a estas dentro de diversas corrientes teóricas.

Dado que consideramos relevante ser conscientes de la multiplicidad de usos que tiene la lectura y la escritura en nuestros contextos, sin desestimar la importancia del acceso al libro, ni el rol de la escuela, propusimos “pensar” la lectura y la escritura en la diversidad de situaciones comunicativas del entorno. Para esto, realizamos un trabajo que propiciara identificar situaciones más allá de la lectura del libro, ya que sabíamos a través de trabajos de investigación tanto de nuestro equipo (Areco, 2021; Rodríguez, Areco, Rodríguez Takeda, 2012) como de otros colegas (Lorenzatti, 2018; Arrieta, 2022) que los sectores populares realizan múltiples lecturas en una variedad de soportes textuales y para abordar estos desarrollan estrategias que no siempre son retomadas por la educación sistemática.

La situación de restringir la lectura al libro o a los tradicionales a los textos escolares hace que se coloque a los lectores pertenecientes sectores populares, en una situación de desventaja, pues se los estigmatiza al etiquetarlos como “analfabetos” o como “analfabetos funcionales” término que cuestionamos desde nuestra perspectiva. (Areco, 2015; Rodríguez, Areco, Rodríguez Takeda, 2012) Nuestras propuestas buscaban, además, reflexionar con lxs educadores sobre la importancia de generar actividades de aprendizaje que favorecieran apropiaciones críticas⁹ en los diversos espacios de aprendizaje.

Imágenes representativas

En los primeros abordajes en nuestros talleres partimos del análisis de imágenes que referían a situaciones de lectura y escritura. Hace más de una década, esta actividad nos interpeló sobre nuestras prácticas pedagógicas y en ese sentido entendimos que nuestro desafío estaba marcado por la necesidad de construir herramientas que permitieran crear situaciones de lectura que habilitaran su acceso desde múltiples dimensiones, en un contexto de diversidad lingüística y cultural. Como ya señalamos arriba, sabíamos a pesar de la escasa escolaridad, las personas participan en variadas prácticas de lectura y escritura, aunque estas no tuvieran los rasgos convencionales que en general se siguen en los ambientes escolares.

⁹ Decimos apropiaciones críticas para resaltar que desde nuestra postura, la escritura no es una tecnología neutral, sino que tanto sus usos, como su aprendizaje se encuentran atravesados por relaciones de poder.

Comenzamos entonces, a plantear para nuestros talleres la necesidad de que tanto desde el inicio de la escolaridad, es decir en el ciclo de Alfabetización, como en el de Formación Integral¹⁰, lxs educadores, mediante distintos disparadores, propiciaran el surgimiento de relatos y reflexiones acerca de la lectura y la escritura que lxs adultxs realizan por fuera del espacio escolar, usos y formas que necesariamente no fueran los típicamente escolares,

La búsqueda de imágenes relativas a situaciones donde se leyera o escribiera en contextos cercanos a los que pertenecen los jóvenes y adultos que participan de la educación primaria fue ardua y por momentos frustrante, tanto en libros como en internet. Las imágenes halladas eran ajenas a los contextos de los sectores populares, pues no daban cuenta de sus realidades., por lo que finalmente decidimos que miembros del equipo fueran quienes hicieran las fotografías donde se plasmaran situaciones del entorno de los participantes. Estas fotografías luego fueron utilizadas en variadas situaciones en las que se proponía reflexionar sobre lo que implicaba leer y escribir en diversidad de contextos.

Antología de narrativas

Durante los primeros talleres con docentes trabajamos con selecciones de refranes, leyendas, relatos breves que llevábamos fotocopiados. El criterio de selección de estos textos fue el de cercanía respecto de las tradiciones culturales – entendidas estas en sentido amplio y dinámico– de las distintas provincias y países limítrofes a los que pertenecían lxs estudiantes de las EEPA. Esto estuvo articulado con el trabajo a partir de distintas técnicas lúdicas tendientes a propiciar la participación, al tiempo que les permitiera a lxs educadores, con las adaptaciones correspondientes, llevar dichas actividades a sus aulas. Esta suerte de trasposición era también debatida en los talleres, ya que en ocasiones la “aplicación sin más” de estas técnicas suele jugar en contra pues lxs estudiantes poseen representaciones acerca de “ser alumnx” que remiten a un sujeto que debe escuchar y retener, que debe seguir consignas de lectura o escritura desvinculadas de los usos sociales de estas. Trabajar sobre estas representaciones es importante, pues de lo contrario pueden convertirse en obstáculos para el logro de la autonomía de lxs estudiantes como lectores y productores de textos

¹⁰ La Educación de Nivel Primario para personas jóvenes y adultas, según la Resolución 1118/10 del CFE, se encuentra organizada en tres ciclos: Alfabetización, Formación Integral y Formación por Proyectos.

De este y otros trabajos, y por manifestaciones en especial de lxs maestrxs, respecto de la falta de materiales acordes a la población joven y adulta que cursa el nivel primario, fue que tomamos la decisión de armar un pequeño libro con textos vinculados a temáticas que entendíamos podían ser significativas para lxs estudiantes de las Escuelas de Educación Primaria de Adultos (EEPA).

En esa ocasión decidimos trabajar con narrativas diversas. Así, en dicha selección había leyendas, relatos populares y además incorporamos textos que tuvieron como base relatos orales de un movimiento campesino (MOCASE¹¹) y textos escritos por personas privadas de la libertad, producto de actividades desplegadas en otros proyectos de extensión universitaria que se desarrollaban en Unidades Penales de la Provincia de Buenos Aires. Es decir, buscamos que estuvieran presentes allí diversidad de voces con las que lxs estudiantes pudieran identificarse, pero también la interpelación que favoreciera procesos de interacción, donde mediante la intervención docente se propiciara el diálogo crítico (Areco, 2021) a través de la realización de inferencias, así como del análisis de supuestos sobre visiones de mundo, cuestiones de género, relaciones entre lo personal y lo social, etc.

Otro aspecto que consideramos importante fue la reflexión acerca de la lectura de diversos tipos de textos, haciendo énfasis en la lectura por placer, es decir la lectura como contribución al enriquecimiento de los sujetos como tales, y no sólo a la visión utilitaria de la lectura y la escritura en su relación con mejoras en el empleo, con la ayuda de lxs hijxs o nietxs en tareas escolares, o con el “no ser engañadx”, posiciones estas, frecuentes en el discurso sobre la EDJA. Anclábamos así las actividades formativas en el derecho a la lectura, cuestionando la idea de la lectura literaria como práctica exclusiva de algunos grupos sociales.

Referencias bibliográficas

- Areco, I. (2021). *“Yo quiero seguir la escuela, si no es malo aprender...”*. Situaciones de aprendizaje con jóvenes y adultos en aulas de Educación Básica. Tesis de Doctorado. UNTREF – UNLa – UNSAM
- Areco, I. (2015) “Lectura y escritura en la educación primaria de adultos: un escenario de desencuentros”. En Muse, Cecilia (ed.) Cátedra UNESCO, Lectura y

¹¹ Movimiento Campesino de Santiago del Estero.

- escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones. Córdoba, Editorial de la UNC.
- Areco, I; Rodríguez Takeda, J; Wilson,P (2023) *La construcción de las especificidades de la educación de adultos en la reglamentación y documentación curricular para el nivel primario de adultos entre 1884-1987*. Informe final de Investigación. UNLu (mimeo)
- Areco, I; Rodríguez Takeda, J; Wilson,P ; Silva, R. (2018) “Leer desde diversas culturas” en Cucciuffo, E; Di Matteo, J y Colombo, M. *Abriendo Caminos. Experiencias y Reflexiones sobre la Extensión en la Universidad Nacional de Luján*. Edunlu.
- Arrieta, R. (2022) “Ahora el médico me pregunta en qué letra leo yo” *Usos sociales de conocimientos escolares de cultura escrita en estudiantes de la EPJA*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades
- Brusilovsky, S; Cabrera, M.E (2006) *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Noveduc.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Dubois, M. E. (1987) *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. AIQUE-Didáctica.
- Edwards, V. (1995). La relación de los sujetos con el conocimiento. En E. Rockwell, E. (coord.), *La escuela cotidiana*. pp. 145-172. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2008). “Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura”. En Ferreiro, *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*. CREFAL. Pátzcuaro.
- Freire, P. (1975) *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI editores. – *Acción cultural para la libertad*. Tierra Nueva y Casa Unida de Publicaciones, México 1983.
- Freire,P ; Velozo Farías, R. (1968). “Sugerencias para la aplicación del método en terreno”. En *Contribución al proceso de concientización en América Latina*. Suplemento de la Revista Cristianismo y Sociedad Ed. ISAL. [Edición no comercial], 65-72
- Fornet-Betancourt, R. (2000). *Interculturalidad y globalización*. Editorial DEI. Costa Rica.

- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Siglo XXI Editores.
- Lorenzatti, M. del C. (2018). *Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Caps. 3 y 4.
- Rodríguez, L; Areco, I; Rodríguez Takeda, J. (2012) *Significados que otorgan a la escritura las personas jóvenes y adultas que no han podido aprender a leer y escribir*. Informe final de proyecto de investigación. UNLu. (mimeo)
- Trigo (2009) “Diversidad sociocultural y conocimiento geográfico práctico en alumnos pertenecientes a sectores populares”, en Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación (mimeo).
- Wilson, P. (2021). “Mediaciones y apropiaciones de la literatura por adultos en contextos de privación de la libertad”. En Revista Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura N° 9, noviembre de 2021. ISSN: 1669-824X.

LEER Y (RE) ESCRIBIR EL MUNDO. CONSTRUIR “COMUNIDAD ALFABETIZADORA” CON LOS PIES EN EL TERRITORIO

READING AND (RE) WRITING THE WORLD. BUILDING A “LITERACY COMMUNITY” WITH FEET ON THE LAND

Carola Arrúe

Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación

Resumen

Presentamos aquí algunas reflexiones desde el trabajo realizado entre la Campaña de Alfabetización “Leer y escribir el mundo” del Consejo de Organizaciones de Cuartel V, el proyecto de extensión “Comunidad alfabetizadora...” (UNLu) y el Proyecto de Desarrollo Estratégico “Derecho a la educación: Articulación entre las escuelas y otras instituciones comunitarias ...” (UBA). Dicho trabajo se desarrolla en la localidad de Cuartel V (Moreno), una de las más vulnerabilizadas del área metropolitana de Buenos Aires, Argentina; y se organiza desde los marcos del aprendizaje situado (Nakache, 2024), la Educación Popular (Freire, 1997) y la Psicogénesis de la lectoescritura (Ferreiro, y Teberosky, 1979).

Partiendo de la noción de alfabetización como derecho, consideramos la compleja trama que se constituye entre organizaciones, instituciones educativas y familias a través de la participación de una diversidad de sujetos en prácticas alfabetizadoras territorialmente situadas; que caracterizamos como “Vivencias” (Dubrobsky, 2023). Parafraseando la categoría de “comunidad de aprendizaje” (Torres, 1999) proponemos la construcción de una comunidad alfabetizadora como estrategia orientada tanto a la alfabetización de niñeces y juventudes como a la “lectura y escritura del mundo” (Freire, op. cit.) por parte de niñeces, adolescencias, alfabetizadoras, docentes, equipos de organizaciones y equipos universitarios.

Palabras clave

Alfabetización – comunidad alfabetizadora – aprendizaje situado – educación popular

Abstract

In this article we reflect about the collective work carried ahead between the Literacy Campaign “Reading and writing the world”, developed by Cuartel V’s Council of Organizations; the University of Luján’s outreach project “Literacy community...” and the University of Buenos Aires’ strategic development project “Right to education: articulation between schools and other communitarian organizations...”. The said collective work is being done in Cuartel V (Moreno), one of the most vulnerable areas of Buenos Aires province, Argentina. The literacy campaign is framed in the theoretical perspectives of Situated Learning, (Chaiklin, and Lave, 2001), Popular Education (Freire, 1997) and Psychogenesis of Literacy (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Starting from the notion of literacy as a right, we consider the complex network that is formed between organizations, educational institutions, and families through the participation of a diversity of subjects in territorially situated literacy practices, which we characterize as “Experiences” (Dubrobsky, 2023). Paraphrasing the category of “learning community” (Torres, 1999), we propose the construction of a literacy community as a strategy aimed both at the literacy of children and young people and at the “reading and writing of the world” (Freire, op. cit.) by children, adolescents, literacy educators, teachers, organizational teams, and university teams.

Keywords

Literacy – Literacy community – situated learning – popular education

Introducción

Alicia continuó: «¿Me podrías indicar, por favor, hacia dónde tengo que ir desde aquí?»

–«Eso depende de a dónde quieras llegar», contestó el Gato.

– «A mí no me importa demasiado a dónde...», empezó a explicar Alicia.

– «En ese caso, da igual hacia dónde vayas», interrumpió el Gato.

– «...siempre que llegue a alguna parte», terminó Alicia a modo de explicación.

– «¡Oh! Siempre llegarás a alguna parte», dijo el Gato, «si caminas lo bastante».

Alicia en el país de las maravillas, Lewis Carrol

Abrimos la puerta a este escrito con algunas preguntas que nos ayuden a problematizar la temática de la alfabetización y nos orienten en el camino. ¿Qué significa alfabetizar(se)? ¿Quiénes (se) alfabetizan? ¿Con quién(es)? ¿Dónde? ¿Con qué? ¿Se trata de decodificar letras-sonidos, de interpretar textos, de comprender...

qué? ¿De comprender... dónde? ¿Y los propios sonidos, las propias palabras? ¿Para qué alfabetizar(nos)?

Dice Nora Elichiry (1998) “Al preguntar se inicia el recorrido que conduce a nuevos conocimientos, se muestran los valores, prejuicios, forma de pensar e intereses. Las preguntas no suelen ser tan neutrales como a veces se supone...” (p. 1). Como en el diálogo entre Alicia y el Gato de Cheshire, las preguntas abren a explorar caminos que no están predefinidos. Por ello, lejos de buscar respuestas que clausuren, intentaremos mantener estas preguntas abiertas, desafiándonos a ahondar en un terreno en disputa entre las discusiones y las decisiones académicas, metodológicas y políticas. Esas discusiones y decisiones también son propias del territorio: allí, organizaciones, instituciones y diversidad de actores construyen una micropolítica cotidiana que se plasma en sus apuestas y en sus luchas.

Al preguntarnos qué significa alfabetizarse, una de las más reconocidas investigadoras en la temática, Emilia Ferreiro, nos responde que: “La alfabetización no es un lujo ni una obligación: es un derecho” (2001: p. 7). Para muchas niñas y adolescentes, se trata de un derecho vulnerado. Por ello, preguntarnos es urgente.

Proponemos aquí algunas reflexiones en torno al trabajo realizado junto a la Campaña de Alfabetización “Leer y escribir el mundo” del Consejo de Organizaciones de Cuartel V¹ (en adelante: la Campaña); como integrantes del proyecto de extensión “Comunidad alfabetizadora: fortalecimiento y acompañamiento de procesos alfabetizadores situados en la Campaña de Alfabetización de Cuartel V” (2025 – 2026), desarrollado desde el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján² y del Proyecto de Desarrollo Estratégico “Derecho a la educación: Articulación entre las escuelas y otras instituciones comunitarias para fortalecer las trayectorias educativas de las infancias y adolescencias” (2024-2025), radicado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.³

Desde la perspectiva de la Extensión Crítica (Tomassino, 2023), entendemos que el trabajo que realizamos juntas las Universidades Nacionales y las Organizaciones e

¹ La Campaña de Alfabetización “Leer y escribir el mundo” es desarrollada desde el año 2021 por el Consejo de Organizaciones de Cuartel V, Moreno, provincia de Buenos Aires, Argentina.

² Este Proyecto de extensión da continuidad a la Acción de extensión: “Entreaprenderes: construcción colectiva de conocimientos en el marco de la Campaña de alfabetización de Cuartel V” (2024). Es dirigido por Carola Arrúe e integran el Equipo Extensionista las docentes Inés Areco y Juana Takeda y les estudiantes Mariana Castelani, Ariadna Belén Luján, Daniela Fernández Carrara, Mariana Vicente y Matías Molina.

³ Dirigen este proyecto las Profesoras Silvia Dubrovsky y Patricia Maddonni.

Instituciones del territorio supone la conformación de una trama que busca colectivamente construir respuestas transformadoras a las problemáticas y/o vulneraciones de derechos que sufre la comunidad. Nos distanciamos así del posicionamiento tradicional que ubica a las Universidades como actores que se acercan a llevar saberes eruditos a las comunidades o a extraerlos de allí. Asumimos que tanto la identificación de las situaciones a transformar como la construcción de intervenciones suponen un rol protagónico y un intercambio de saberes por parte de todas las personas involucradas, en un esfuerzo mancomunado que conlleva procesos sostenidos en el tiempo. Nos reconocemos, de cierta manera, integrantes de esa comunidad cuyos territorios de pertenencia transitamos cotidianamente en las apuestas compartidas para exigir, defender, promover y / o garantizar derechos. En términos epistemológicos, este posicionamiento se aleja de la supuesta “asepsia” y “objetividad” tradicionalmente representadas en torno a la labor académica, asumiendo que el conocimiento es un fenómeno que se construye de manera socialmente situada e intersubjetiva (García, 2007; Castorina, 2017).

Todo ello informa también a nuestra comprensión de los procesos de alfabetización, que se vería profundamente reducida y empobrecida de no considerar su carácter situado. Dicho carácter supone atender a la trama contextual que anuda condicionamientos (y por ende también oportunidades) culturales, políticos, socioeconómicos y subjetivos; en un tiempo histórico que a su vez porta un pasado y contribuye a configurar un futuro posible (Cole y Engeström, 2001).

La Campaña de Alfabetización “Leer y escribir el mundo” se inscribe en coordenadas territoriales e históricas que le dan su cariz particular. Constituye a la vez un acto de exigibilidad y restitución de derechos, parido desde la propia comunidad; un gesto de ternura hacia las niñeces vulnerabilizadas y una apuesta a la construcción colectiva de un presente y un futuro, con especial atención al protagonismo de las mujeres y de las niñeces en dichos procesos. Organizaciones del territorio, Alfabetizadoras Voluntarias y Universidades Públicas nos convocamos para encontrarnos y “Entreprender”⁴ los caminos de la alfabetización.

En un texto ya clásico, Rosa María Torres (1999) define a la comunidad de aprendizaje como

⁴ Luján Rosales, coordinadora de la Red Andando, propuso este bello término superador de la idea verticalista de “Capacitación”.

[U]na comunidad organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario basado en un diagnóstico no solo de sus carencias, sino, sobre todo, de sus fortalezas. (p. 1)

Parafraseando a esta autora, la estrategia de la Campaña se plantea en términos de construcción de una comunidad alfabetizadora. Una comunidad organizada, involucrada en un proyecto alfabetizador que capitaliza y potencia los diversos recursos del territorio para que sus niñas y adolescencias puedan alfabetizarse. Para ello, buscamos promover procesos de (re)lectura y (re)escritura del mundo (Freire, 1997) con las voluntarias alfabetizadoras, pero también con las niñas, adolescencias, familias y docentes de las escuelas.

Rosa María Torres concibe la comunidad de aprendizaje no como una mónada cerrada en sí misma y opuesta al Estado, sino como política educativa situada en un territorio. Resulta iluminadora esa manera de pensar la educación desde lo territorial y lo colectivo, orquestada a través de redes y alianzas entre diversidad de actores que se coordinan y/o articulan mutuamente para garantizar derechos. En ese marco, apuntamos a producir espacios generadores de encuentro, de novedad y también de sorpresa y disfrute, que permitan la negociación de lógicas y la gestación de nuevas apuestas compartidas (Arrúe, 2009).

Dussel y Southwell (2014) proponen asumir la igualdad como punto de partida. En ese sentido, no se trata de incluir a los excluidos en un sistema que se ensaña en su carácter expulsivo, sino de incluir-nos en proyectos comunes (Chardon et. al., 2009) que tengan un sentido transformador.

Pensar la alfabetización desde el territorio

A inicios del año 2021, luego de la cuarentena impuesta por la pandemia de Sars-Cov 2, las niñas y adolescencias del área metropolitana de Buenos Aires (AMBA) pudieron regresar a las aulas escolares después de prácticamente un año. En Cuartel V, localidad del Municipio de Moreno ubicada en el segundo cordón de pobreza del AMBA, más de 800 no contaban con una vacante. Quienes iniciaban el año lectivo, debido al distanciamiento obligatorio (DISPO) vigente, en muchos casos podrían asistir a la escuela solo una de cada tres o cuatro semanas. En ese contexto, la Mesa de

Educación del Consejo de Organizaciones de Cuartel V⁵ se reunió para sentipensar soluciones posibles. Por experiencia sabían que las indispensables acciones de exigibilidad tardan en obtener respuesta. La última escuela primaria en ser construida e inaugurada en el territorio, la EP N° 84, había requerido largos años de lucha y un recurso de amparo hasta convertirse en realidad. Ante la vulneración del derecho a la educación de las niñas y adolescencias había que seguir exigiendo. Pero también “Hacer algo más... para que la exclusión no se convierta en abandono”.⁶

El Municipio de Moreno atraviesa desde hace décadas una situación de emergencia educativa, la cual tuvo su expresión más dolorosa con el estallido de la EP N° 49 “Nicolás Avellaneda” por una fuga de gas, en agosto del 2018. La explosión se cobró las vidas de la vicedirectora Sandra Calamano y del auxiliar Rubén Rodríguez. A raíz de este hecho, en Moreno las clases estuvieron suspendidas durante casi seis meses para la revisión de los edificios escolares. Así, las niñas de Moreno ya venían transitando trayectorias escolares discontinuas desde antes de la pandemia. Cuartel V constituye el epicentro de dicha crisis educativa y allí la situación es aún más grave. Históricamente y hasta el día de hoy, las escuelas experimentan problemas de infraestructura que ocasionan frecuentes suspensiones de clases (por ejemplo: porque se desbordan los pozos ciegos o por falta de luz, etc.). Tampoco se puede asistir a clases los días de lluvia, porque las calles de tierra se vuelven intransitables. Al no ser suficientes para cubrir la demanda, las escuelas están superpobladas y tienen listas de espera.⁷ Más de la mitad de las aulas de primaria alojan a 40, 50 o incluso más estudiantes, y aunque la mayoría cuentan con Maestra de Apoyo (MA), están lejos de ofrecer condiciones óptimas para la enseñanza y el aprendizaje.⁸

Caracterizado como territorio de pobreza crónica (definida por Gasparini et. al., 2020 como “menor posibilidad de salir de la pobreza”), Cuartel V experimenta un

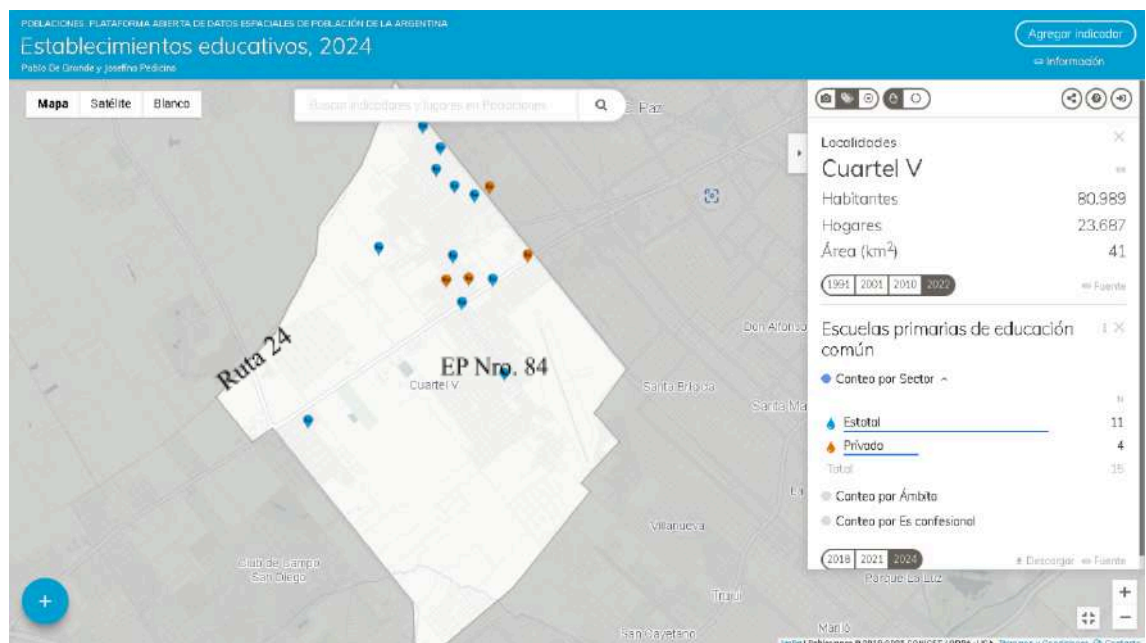
⁵ El Consejo de Organizaciones de Cuartel V está conformado por organizaciones diversas (algunas de perfil técnico y otras de base) que desarrollan actividades vinculadas a la protección y promoción de los derechos de la población del territorio y su exigibilidad, en interlocución con los gobiernos local y provincial. Quienes integran el Consejo se organizan en Mesas de trabajo. La Mesa de Educación está integrada por la Asoc. Civil Madre Tierra, la Red Andando, la Asoc. Civil El Arca, la Biblioteca Popular Vicky, las Hnas. del Sagrado Corazón, las Hnas. Dominicicas, el Centro Pluricultural Qataq, entre otras organizaciones del territorio.

⁶ Expresión de Silvia Ebis, coordinadora del Centro Pluricultural Qataq.

⁷ A fines de abril de 2025, 200 niñas están en lista de espera para acceder a una vacante en la escuela primaria (dato construido por la Asoc. Civil El Arca, comunicación personal).

⁸ Durante el ciclo lectivo 2024, de las 279 secciones de nivel primario, 157 contaban con MA, lo que indica que más del 50% de las aulas estaban superpobladas (Datos suministrados por la Inspectora de Nivel).

crecimiento poblacional constante. En el mapa “Poblaciones”⁹ figura que la cantidad de habitantes pasó de 48511 en el Censo 2010 a 80989 en el de 2022 (prácticamente duplicando su población en 12 años). Más del 60% de sus habitantes tienen menos de 18 años. Si bien se han realizado algunos avances en la infraestructura habitacional, de educación y de salud, estos son insuficientes para acompañar las necesidades del constante crecimiento poblacional. En el caso de las Escuelas, solamente una escuela primaria (la Nro. 84) fue inaugurada en los últimos 12 años, tras múltiples acciones de exigibilidad realizadas por el Consejo de Organizaciones y la Comunidad.¹⁰ En la siguiente imagen se aprecia la distribución de las escuelas primarias en la localidad. La EP N°48 es la única oferta educativa (estatal o privada) cercana para la mayoría de la población llegada a la zona en los últimos diez años, y asentada en los barrios surgidos de dichos asentamientos, que se sitúan al este de la ruta provincial N° 24.



Fuente: Poblaciones. Plataforma abierta de datos de la población argentina.
 Mapa Educativo.

Situamos estas características del territorio de Cuartel V, entendiendo que no es posible pensar las trayectorias educativas (Terigi, 2009), de las cuales la alfabetización

⁹ <https://poblaciones.org> desarrollado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y el Observatorio de la Deuda Social Argentina (ODSA-UCA).

¹⁰ También se inauguró en el año 2022 una escuela de gestión social, “Mil pueblos Jóvenes”, que cobra una módica cuota y cuenta por ahora con pocos grados y baja matrícula. Se trata de una iniciativa de la Asociación Civil y Cultural “El Culebrón Timbal”.

constituye un componente fundamental, por fuera de las condiciones (materiales, contextuales, etc.) en las que se producen. Nos interesa aquí incluir la categoría de territorio, que en los últimos años ha sido ampliada más allá de su caracterización por parte de la geografía tradicional en tanto que espacio de gobierno, para comprenderla en su multidimensionalidad (Mançano Fernandes, 2023). Puede ayudarnos a comprender la relación entre la tierra que se habita, sus condiciones materiales de vida, las luchas de la población por exigir y ampliar el goce de los derechos y las formas inmateriales de comprender, habitar, concebir todo lo anterior...

La alfabetización determina no solamente la posibilidad de “avanzar en tiempo y forma” en la escolaridad, sino también de poder desenvolverse en multiplicidad de contextos y situaciones. Podemos comprender al territorio en que se sitúa como un contexto de aprendizaje configurado en una trama compleja de relaciones (Cole, 1999), en la que se construyen no solamente conocimientos sino también el propio desarrollo subjetivo. Las situaciones específicas de las que participan las niñas y juventudes proporcionan oportunidades de desarrollo y aprendizaje singulares. Por ello, es necesario considerar los territorios donde se entran (y al que a su vez contribuyen a configurar y reconfigurar) tanto para comprender como para promover estos procesos.

Plantea Hernández Razo (2008):

[C]omprender el sentido que tiene la lectura y la escritura para las personas requiere entender primero las prácticas sociales en las cuáles se utiliza el lenguaje escrito. En este sentido, los usos de la lectura y la escritura tienen que ver más con la participación en la vida social y las relaciones entre las personas, y menos como una cuestión de aprendizaje individual en donde leer y escribir consisten sólo en aprender y emplear las reglas de codificación del lenguaje escrito. (p. 11)

Nos preguntamos ¿Qué formas adquiere el uso de la lengua escrita en el territorio de Cuartel V, en qué prácticas? ¿Qué sentido/s tiene en la cotidianidad de las familias? ¿Y en la cotidianidad de las escuelas? Judith Kalman (2018) señala: “Se ha perdido de vista que mucho de lo que hacemos al leer y escribir (...) lo aprendemos de otros en situaciones específicas” (p. 198). Nos preguntamos acerca de esa especificidad de las situaciones en las que se alfabetizan las niñas de Cuartel V. Situaciones que muchas veces no están pensadas para alfabetizar; y que otras veces, estándolo, no logran

convocar ni sostener a los sujetos: *En las aulas modulares no entramos, sacaron los escritorios, tenemos una mesita compartida con un alumno... No hay espacio para agruparlos ni para preparar el ambiente alfabetizador* (Docentes de primer ciclo, comunicación personal).¹¹

En los espacios de alfabetización, y también a veces en las aulas, descubrimos la potencia del juego como situación que contextualiza exitosamente ese objeto “lectoescritura”, o ese objeto “letras”, dándoles a las niñas la posibilidad de atribuirles sentido y hacerlos propios. Por ejemplo, la Rayuela de letras, que comenzó en un espacio de alfabetización como una forma de alfabetizar al aire libre (porque no tenían piso ni techo) en los días de frío... O el libro de juegos para alfabetizar, proyecto que circuló entre los espacios de la Campaña y en el que las niñas junto a las alfabetizadoras plasmaron con dibujos y escrituras la mancha de letras, las adivinanzas, los desafíos con letras móviles... En las escuelas, a raíz de una formación en servicio con docentes de primer ciclo acerca de Juego y alfabetización,¹² las docentes notaron diferencias en los modos de participación de sus estudiantes lo cual, según Bárbara Rogoff (1997), es otra forma de observar el aprendizaje: *El otro día hicimos títeres. Nunca lo oí hablar como ese día... Se aburren, yo soy maestra conceptual (...) No quieren escribir, creo que los agoto, necesito el juego...* (Docente de primer ciclo, comunicación personal).

El sentido de la actividad resulta central para comprender las formas en que se organizan los procesos de aprendizaje y para promover la apropiación de quienes se aproximan a nuevos objetos de conocimiento (Cole y Engeström, op. cit.; Hernández Raso, op. cit.). A veces, ese sentido no es compartido entre quienes enseñan y quienes aprenden, y se pierden de vista los procesos de construcción que estos últimos realizan. Procesos que no siempre van acompañados al currículo escolar, y mucho menos a las expectativas de logro. ¿Qué sentido adquiere la alfabetización en Cuartel V? para muchas familias (las mismas que son estigmatizadas como quienes “no se ocupan” o “los traen para cobrar la asignación”), el logro de la alfabetización es fundamental como garantía de que sus hijos e hijas puedan avanzar en sus trayectorias escolares. Además, porta el peso de una inscripción simbólica: la del acceso de pleno derecho al lugar en el

¹¹ Las aulas modulares fueron las primeras con las que contó la EP N°84, mientras se construía el edificio. Tras su inauguración, dichas aulas modulares debieron continuar en uso y aún así no da abasto para albergar en condiciones dignas a todas las niñas de su zona de influencia.

¹² Nos referimos al tramo “Abrepalabras”, que ofrecimos como integrantes del Equipo de la Asociación Civil El Arca durante el año 2022 para docentes de primer ciclo de tres escuelas de Cuartel V.

que las niñas parecieran deber estar. Dicho acceso representa el último bastión contra la exclusión. Esto es lo que se pone de manifiesto, a nuestro parecer, en la conmovedora pregunta de una madre (asentada con su familia en una toma de tierra), que al recibir el ofrecimiento de inscribir a su hijo (que no tenía vacante en la escuela) en un espacio de alfabetización, preguntó: *¿Puedo mandarlo con guardapolvo?* (Relato de Paula, alfabetizadora. Comunicación personal).

Dice Kalman: “Lo óptimo sería que las reflexiones que hacemos en torno al uso de la lengua escrita en el mundo social nos ayudaran a replantear qué es la alfabetización, qué significa alfabetizarse y cómo podemos mejorar las acciones educativas vinculadas a este renglón” (op. cit., p. 198). A veces hay familias que no pueden o no saben cómo acompañar y sostener la escolaridad de sus niñas. Los espacios comunitarios ofrecen esa posibilidad, novedad que se transmite entre vecinas: *...llevala al Centro comunitario, mi nena se alfabetizó ahí* (Relato de Diana, alfabetizadora. Comunicación personal).

Considerar las búsquedas, encuentros y luchas de quienes habitan el territorio de Cuartel V nos ayuda a apartarnos de las tan remanidas (pero siempre vigentes) hipótesis de déficit asociadas a la pobreza. Esas profecías autocumplidas acerca de todo lo que “estos chicos” no pueden, no hacen más que revictimizar a una población ya injustamente vulnerabilizada. Población, sin embargo, profundamente solidaria. Población que lucha y se organiza... “para que la exclusión no se convierta en abandono”.

(Re)pensar la alfabetización en este territorio: marcos para alfabetizar(nos)

Al cerrar las escuelas de Moreno en 2018, el Consejo de Organizaciones había realizado una Campaña de Apoyo Escolar con personas estudiantes universitarias que participaron en forma voluntaria. Pero dadas las distancias y las agendas estudiantiles (con sus períodos de intenso estudio para preparar exámenes) no fue posible sostenerla. Recuperando lo aprendido en esta experiencia, se decidió que para la Campaña de Alfabetización se convocarían personas voluntarias del territorio. Respondieron principalmente mujeres. Casi todas ellas eran referentes barriales que ya sostenían merenderos, capillas y centros comunitarios. Como tantas veces, estaban dispuestas a acompañar a las niñas y adolescencias de la comunidad. Y se dispusieron a aprender a alfabetizar alfabetizando. Comenzamos con ellas un proceso de formación compartida,

que cuatro años después continúa siendo *un espacio sanador*¹³ en medio de la política hostil de cruel arrasamiento de derechos, que bajo el nombre de “recortes” y “ajustes” viene desarrollando en Argentina el actual gobierno libertario.

El Consejo de Organizaciones de Cuartel V propuso para la Campaña un encuadre que reconoce a las niñeces y adolescencias como sujetos de derechos. Esto, que podría parecer una obviedad, no lo es tanto cuando analizamos las formas en que muchas ofertas educativas se organizan, (re)produciendo vínculos y relaciones caracterizados por el adultocentrismo y la concepción hegemónica de infancia (Morales, S. y Magistris, G.: 2018). ¿Cómo pensar a las niñeces desde una perspectiva de derechos en espacios de alfabetización comunitarios? Las organizaciones del Consejo venían hace tiempo desarrollando diferentes proyectos tendientes a garantizar el derecho a la participación protagónica de las niñeces (Cussianovich Villarán, A.: 2003).

Nos preguntamos entonces ¿Desde cuáles marcos teóricos y didáctico-metodológicos podemos encontrar a un sujeto protagonista de su propio aprendizaje, y en torno a ese objeto particular que es la lectoescritura? Emilia Ferreiro (1993) plantea que la lectoescritura es un objeto social, entidad que pierde en la escuela al ser despojado de su utilidad funcional y convertido en objeto exclusivamente escolar. Ello, que pareciera ser parte de las representaciones sociales en torno a la alfabetización, se convierte en un desafío para pensar las estrategias y modos de participación a desarrollar en los espacios de la Campaña.

Sabiendo que las niñeces son sujetos activos, que “piensan sobre la escritura” (Ferreiro, 2001), era menester crear situaciones en las que pudieran hacerlo: pensar sobre la escritura y producir escrituras propias en vez de repetir, de copiar, de replicar prácticas escolares carentes de un sentido compartido tales como la escritura de renglones de letras, el dictado, la copia (prácticas que observábamos al inicio de la Campaña en los espacios de alfabetización). Para ello, era necesario desarmar supuestos profundamente arraigados, quizás por haber sido vivenciados en los propios procesos de alfabetización. En una conferencia magistral brindada en México en ocasión del Día Internacional de la Alfabetización, Judith Kalman (2018) señalaba: “En [...] la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita (...) la alfabetización se ha reducido a la adquisición del código gráfico y la tarea del maestro o del alfabetizador, a la transmisión de dicho código y sus reglas” (p. 19).

¹³ Así definió a la Campaña Diana, joven alfabetizadora, al evaluar su primer año de implementación a fines del 2021.

Actualmente en Argentina, la reducción de la alfabetización que ubicaba dicha autora viene ganando terreno, mientras se denuncia el supuesto fracaso de prácticas alfabetizadoras basadas en concepciones constructivistas. Sin embargo, se trata de una denuncia estéril (en tanto contrapone aspectos que en tanto procesos del sujeto que se alfabetiza no son contrapuestos sino complementarios) y que reivindica como novedoso aquello que en realidad no lo es: ya en los años 70 el “método fonológico” era el boom de la alfabetización.¹⁴ La reducción de los procesos de alfabetización a factores neurocognitivos tales como la conciencia fonológica no permite capturar su complejidad e invisibiliza o, peor aún, estigmatiza y condena las producciones idiosincráticas del sujeto activo (Piaget, 1964). Señala Kalman (op. cit.) que

[L]a discusión actual de qué es leer y qué es escribir más allá de la letra y sonidos (...) se resuelve únicamente con el reconocimiento de las dimensiones sociales, culturales, políticas y cognitivas de la alfabetización. (...) reconoce la multiplicidad de los usos de la lengua escrita y su arraigo a contextos específicos. (p. 21)

Basándose en sus rigurosas indagaciones, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) caracterizaron al proceso de alfabetización como una sucesiva elaboración, por parte del sujeto, de hipótesis diversas e idiosincráticas. Promover dicho proceso, dando protagonismo al sujeto activo, requiere de estrategias específicamente diseñadas para promover avances, buscando que las niñeces puedan pensar sobre la escritura (Chichizola y Aguirre, 2021). Posicionándonos en la perspectiva del aprendizaje situado (Chaiklin, S. y Lave, J., 2001; Nakache, 2004), entendemos que dichos procesos no se dan en soledad sino en interacción con otras personas, que contribuyen a la creación de “zonas de desarrollo próximo” (Vigotsky, 1996) donde la lectura y la escritura se ponen en juego como instrumentos de mediación cultural y objetos sociales. Estos procesos se sitúan en contextos específicos en los que adquieren un sentido y un propósito (no es lo mismo escribir *mamá te amo* para completar una actividad escolar que para convocar a un encuentro con las familias desde un espacio comunitario).

En ese marco, garantizar el derecho a la alfabetización supone generar propuestas que convoquen a las niñeces a “ingresa[r] a la lengua escrita a través de la

¹⁴En 1977, al comenzar la primaria con 5 años y ya prácticamente alfabetizada, me preguntaba por qué mi maestra quería que repitiéramos a coro el sonido de la B y cómo ello nos permitiría aprender a leer y escribir.

magia (una magia cognitivamente desafiante)” por oposición a aquellas que se centran en “un entrenamiento consistente en ‘habilidades básicas’” (Ferreiro, E., 2001 p. 6). Por ello, apostamos a que los espacios de alfabetización de la Campaña estén mediados por proyectos significativos para las niñeces, juegos y literatura infantil de calidad.

Así como las niñeces piensan sobre la escritura, las alfabetizadoras piensan sobre sus prácticas. Nuestros encuentros se enmarcan en la Educación Popular, cuyo mayor exponente es Paulo Freire (op. cit.). La Educación Popular “confronta los modelos de educación autoritarios, reproductivistas, predominantemente escolarizados y que disocian la teoría de la práctica. Se sustenta principalmente en una filosofía de la praxis educativa entendida como proceso político-pedagógico emancipador” (Jara Holliday, O. 2023: 192). Las prácticas reproductivistas de tipo escolar (tales como la copia, el dictado y la escritura de renglones de letras o palabras descontextualizadas), están naturalizadas en numerosas propuestas alfabetización y constituyeron las primeras propuestas que observamos en varios de los espacios de la Campaña mientras íbamos reflexionando y construyendo otras.

Expresiones tales como *¿por qué hacemos con los grandes lo mismo que con los chiquitos?; me di cuenta de que puedo alfabetizar jugando, no solamente con el cuaderno;* o preguntas acerca de si *¿nos van a dar un certificado por esta capacitación?*¹⁵ surgen en los encuentros “Entreprenderes” con las alfabetizadoras, denotando cómo en la recuperación colectiva de la propia práctica van surgiendo interrogantes y constataciones vinculadas al sujeto que se alfabetiza, a las estrategias para alfabetizar (¡mucho más que métodos!), y al propio posicionamiento como alfabetizadoras. Esta reflexión sobre la propia praxis es central en nuestro proceso co-formativo, que abreva también en aquello que nos devuelven las propias niñeces y sus familias: *Él todavía no sabe leer, pero le encanta tirarse así en un almohadón a mirar un libro*¹⁶... *Les encantan las historias de terror... A los más grandes les da vergüenza no estar alfabetizados... Los libritos y los juegos que tenemos son para chiquitos, necesitamos otros que sean para adolescentes.*¹⁷ Al promediar el año 2022 propusimos a las niñeces participantes de los espacios de alfabetización que eligieran un libro de regalo. Seleccionando uno de una mesa en la que había varios que la alfabetizadora les había narrado durante el año, una niña seleccionó uno diciendo: *Este*

¹⁵ Expresiones de alfabetizadoras de la Campaña. Comunicación personal

¹⁶ Comentario del tío de un pequeño lector, en la biblioteca de un espacio de alfabetización.

¹⁷ Expresiones de alfabetizadoras de la Campaña.

es mi favorito. Esa sencilla frase daba cuenta de que a lo largo del año había construido su lugar como ciudadana de la cultura escrita, capaz de reconocer, disfrutar y compartir el placer de la literatura.

Así, colectivamente vamos construyendo una “lectura del mundo” que nos permite decir “la propia palabra” (Freire, 1997) y posicionarnos; como parte de un proceso en el que reconocemos a la alfabetización como capaz de transformar la cotidianidad de nuestras vidas. Entendemos de esta manera a la alfabetización como categoría política, que contribuye a la construcción de “lo común” (Diker, 2008) en el territorio que habitamos.

Breve conclusión: construir comunidad alfabetizadora

Avanzar hacia la construcción de una Comunidad Alfabetizadora requiere pensar permanentemente el entramado posible entre espacios de alfabetización, familias y escuelas del territorio de Cuartel V, en el que la organización comunitaria es su marca de identidad. Nos preguntamos cómo generar encuentros que consoliden y fortalezcan dicho entramado; como parte de esa “co-construcción cotidiana” (Rockwell, E.: 2009) que colectivamente protagonizamos en pos de promover, sostener y acompañar la alfabetización.

Dubrovsky (2023) recupera de la tradición vigotskyana el concepto de “pereshivanie” (traducido al español como “vivencia” o “experiencia”), destacando “la unidad entre los procesos cognitivos y los afectivos” (p. 15). Este concepto resulta potente para pensar la dimensión colectiva y situada del aprendizaje y el desarrollo específicamente humanos. Al pensar en cómo construir una Comunidad Alfabetizadora, ponemos el foco en los sujetos que la constituimos, tanto sintientes como pensantes. ¿Cómo trascender nuestra vinculación a la Campaña, a la Universidad, a cada espacio de alfabetización, para construir una identidad que nos posicione como colectivo orientado a la promoción, restitución y exigibilidad del derecho a la alfabetización de las niñeces y adolescencias de Cuartel V?

Veresov (2023) propone “diseñar colisiones sociales, acontecimientos dramáticos en el ambiente social [...] que podrían resultar puntos de inflexión para [las] trayectorias individuales de desarrollo” (p. 40). Promover encuentros entre alfabetizadoras, familias, niñeces, docentes, autoridades educativas y de niñez mediados por el arte, el juego, la literatura y el disfrute puede ser una clave fecunda. Encuentros en formatos y espacios que promuevan la expresión, el intercambio, la imaginación de

otros posibles. En esa línea, realizamos talleres de narración compartidos con docentes y alfabetizadoras, hicimos salidas y avanzamos en la creación de bibliotecas de literatura infantil en cada espacio de alfabetización.

Nos parece iluminadora la categoría de “imaginación pedagógica” propuesta por Judith Kalman (op. cit.). Alfabetizar(nos) supone “crear eventos comunicativos donde [...] participe[mos] de diferentes maneras hablando, escuchando, leyendo y escribiendo juntos” (p. 23) ... el mundo.

Referencias bibliográficas

- Arrúe, C. (2009). Un piano en el puente. Experiencias educativas favorecedoras de inclusión. En: N. E. Elichiry (comp.) *Inclusión Educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educativa* (pp.89-109). JVE
- Castorina, J. A. (2017). Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía. 25 años después. En: N. Filidoro et. al. (Coords) *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornada de Educación y Psicopedagogía* (FFyL, UBA). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas*. Amorrortu.
- Chardon, M. C.; Gonçalvez, J.; Arrúe, C.; Scavino, C. y Grippo, L. (2009). Entramar las voces de todos: espacios participativos, diversidad, ciudadanía e inclusión. En: Memorias del III CONGRESO NACIONAL DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA. UNL
- Chichizola, D. y Aguirre, F. (2021). *Acompañar la alfabetización. Un compromiso colectivo*. Ministerio de educación de la Nación.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Morata.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida. En: G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 23-74). Amorrortu editores.
- Cussianovich Villarán, A. (2003). *Historia del pensamiento social sobre la infancia*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo editorial de la Facultad de Cs. Sociales.
- Diker, G. (2008). ¿Cómo se establece qué es lo común? En: G. Frigerio y G. Diker (Comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del Estante Editorial.

- Dubrovsky, S. (2023). Introducción al concepto de Pereshivanie. En: S. Dubrovsky y Lanza, C. (coords.) *Pereshivanie. La potencia de un concepto vigotskiano. Pensar y transformar las prácticas escolares. Teoría sociohistórica, aprendizaje y educación*. Noveduc.
- Elichiry, N. E. (1998). El valor de la pregunta. En: *PSICOLOGIA*. Publicación mensual informativa de la Facultad de Psicología de la UBA Año 8/ N° 69. Septiembre 1998
- Ferreiro, E. (1993). *La alfabetización de los niños en la última década del siglo*. Instituto Fronesis. Colección Educación 5. Libresa. Quito, Ecuador.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gasparini, L, Gluzmann, P., Tornarolli, L., Díaz Langou, G., Florito, J., della Paolera, C., Tuñón, y Márquez, A., (2020). *Pobreza crónica*. <https://mapa.poblaciones.org/map/42901>
- García, R. (2007). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa.
- Hernández Razo, O. (2018). Introducción. En: J. Kalman, *Paideia Latinoamericana. Leer y escribir en el mundo social*. Centro de cooperación regional para la educación de adultos en América Latina y el Caribe.
- Jara Holliday, O. (2023) Paulo Freire y su presencia en la Educación Popular y la Extensión Universitaria Crítica. En: F. Erreguerena (Coord.) *Textos clave de la extensión crítica latinoamericana y caribeña*. CLACSO.
- Kalman, J. (2018). *Paideia Latinoamericana. Leer y escribir en el mundo social*. Centro de cooperación regional para la educación de adultos en América Latina y el Caribe.
- Morales, S. y Magistris, G. (2018). Hacia un paradigma otro: niñxs como sujetxs políticxs co-protagonistas de la transformación social. En: S. Morales y G. Magistris (comps.) *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Ed. El Colectivo. Chirimbote. Ternura Revelde.

- Nakache, D. (2004). El aprendizaje en la perspectiva contextualista. En Elichiry, N. (Comp.) *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa*. Manantial
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de Psicología*. Editorial Labor.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural. En: Wertsch, J., Del Rio, P. Y Álvarez, A (eds) *La mente sociocultural, aproximaciones teóricas aplicadas* (pp. 111-128). Infancia y aprendizaje.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Proyecto Hemisférico Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Ministerio de Educación de la Nación Argentina - OEA.
- Tomassino, H. (2023). Introducción – Algunos aportes teórico-metodológicos para la construcción de la extensión crítica. En: F. Erreguerena (Coord.) *Textos clave de la extensión crítica latinoamericana y caribeña*. CLACSO.
- Torres, R. M. (1999). Comunidad de aprendizaje: una comunidad organizada para aprender. Presentado en el "Seminario de Educación Integral: Articulación de proyectos y espacios de aprendizaje", CENPEC, Sao Paulo, 9-10 diciembre 1999.
- Veresov, N. (2023). Metodología de investigación histórico-cultural para el estudio del desarrollo infantil: conceptos y principios. En: S. Dubrovsky y Lanza, C. (Coords.) *Pereshivanie. La potencia de un concepto vigotskiano. Pensar y transformar las prácticas escolares. Teoría sociohistórica, aprendizaje y educación*. Noveduc.
- Vigotsky, L. (1996). El problema de la edad (en: *Obras escogidas IV*). Visor.

LA RETROALIMENTACIÓN EN LA ESCRITURA DE LA TESIS DE POSGRADO: RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

FEEDBACK IN POSTGRADUATE THESIS WRITING: RESEARCH FINDINGS

Ayelén Victoria Cavallini

Universidad Nacional de Luján, Universidad Nacional de General Sarmiento, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Resumen

En esta comunicación presentamos resultados de una investigación cualitativa orientada a analizar la retroalimentación escrita que expertos y tesis pares brindan en el proceso de elaboración de capítulos teóricos de tesis de posgrado (maestría y doctorado) del campo de las Ciencias Sociales y Humanas. Puntualmente, se desarrolló un estudio de casos múltiples en el que seleccionamos tesis pares que se encontraban en proceso de escritura del aludido apartado de tesis. Para el proceso analítico triangulamos diferentes fuentes de datos tales como: cuestionarios, entrevistas realizadas a directores, expertos y tesis pares que retroalimentaron versiones de capítulos teóricos de tesis; versiones de capítulos que contenían las retroalimentaciones de los aludidos participantes; y finalmente las reelaboraciones de esas producciones derivadas de esos comentarios recibidos. Entre nuestros resultados construimos una conceptualización general de la retroalimentación escrita, a la que entendemos como una práctica letrada de revisión orientada a la enseñanza y, seguidamente, tres modalidades de dicha práctica que se corresponden con cada uno de los casos analizados. Entendemos que estos hallazgos constituyen aportes para pensar las prácticas de acompañamiento y formación en el dominio del posgrado.

Palabras clave

Retroalimentación escrita – modalidades de retroalimentación – enseñanza de la escritura tesis de posgrado

Abstract

In this paper we present the results of a qualitative research aimed at analyzing the written feedback provided by experts and peer thesis writers in the process of writing theoretical chapters of graduate theses (master's and doctoral) in the field of Social and Human Sciences. Specifically, a multiple case study was developed in which we selected thesis writers who were in the process of writing the aforementioned section of

the thesis. For the analytical process we triangulated different sources of data such as, questionnaires, interviews with directors, experts and thesis peers, who gave feedback on versions of theoretical chapters of theses; versions of chapters that contained the feedback from the aforementioned participants; and finally the reelaborations of these productions derived from the comments received. Among our results we construct a general conceptualization of written feedback, which we understand as a literate practice of revision oriented to teaching, and then, three modalities of such practice that correspond to each of the cases analyzed. We understand that these findings constitute contributions to think about the practices of accompaniment and training in the postgraduate domain.

Keywords

Written feedback – feedback modalities – teaching writing – postgraduate thesis

Introducción

La retroalimentación escrita (RE) en la elaboración de textos que comunican procesos y resultados de investigación en el nivel de posgrado ha adquirido, en los últimos años, una relevancia creciente, tanto a nivel internacional como en el contexto latinoamericano (Chois Lenis y Jaramillo Echeverri, 2016; Chois Lenis et al., 2020; Inouye y McAlpine, 2019). Esta práctica ha sido especialmente abordada en investigaciones que analizan las propuestas pedagógico-didácticas orientadas a abordar las dificultades que los tesisistas enfrentan durante la elaboración de sus tesis. Entre ellas destacamos los talleres, seminarios y cursos enfocados en la escritura y revisión de capítulos de tesis (Alvarez y Difabio de Anglat, 2018, 2019; Difabio y Alvarez, 2023; Alvarez et al., 2024), así como los grupos de escritura de tesis, que han ganado creciente notoriedad en los últimos años (Colombo, Bruno y Silva, 2020; Colombo y Morán, 2023; Espeche y Colombo, 2024). Una dimensión transversal que se desprende de estos estudios es el papel central que adquiere la RE, tanto en lo que respecta a su incidencia en las producciones de los tesisistas, como así también en las valoraciones que estos participantes otorgan a la posibilidad de recibir retroalimentación de expertos ajenos a sus directores y de otros pares en proceso formativo (Cavallini, 2024; Cavallini y Alvarez, 2024).

Si bien las investigaciones recientes han contribuido a una comprensión más profunda de la RE en contextos de formación de posgrado, identificamos aspectos que aún requieren mayor atención. Entre ellos, se destaca la necesidad de indagar cómo se

despliega la RE en momentos específicos y particularmente significativos del proceso de escritura de tesis, como la elaboración de los apartados teóricos de las tesis, el desarrollo de la metodología o la elaboración de las conclusiones. Asimismo, advertimos que son escasos los estudios que consideran simultáneamente las RE brindadas por expertos y por pares tesis, situación que dificulta comprender las relaciones que se establecen entre estas intervenciones y el desarrollo de los procesos de escritura de la tesis de posgrado.

En función de estas vacancias, desarrollamos un estudio cualitativo orientado a comprender las posibles articulaciones entre las RE provistas por expertos y por pares, así como las interacciones asociadas a dichas prácticas, y el proceso de escritura de capítulos teóricos de tesis de Maestría y Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas. En este artículo nos proponemos presentar algunas de las decisiones teórico-metodológicas adoptadas, así como los principales hallazgos de la investigación. Con este propósito, en primer lugar, introducimos la perspectiva teórica que enmarca el estudio, para luego describir el diseño metodológico y el procedimiento analítico. A continuación, exponemos los resultados más relevantes y, finalmente, señalamos algunas contribuciones de la presente investigación al campo de los estudios sobre la pedagogía del posgrado.

Aportes teórico-conceptuales para el abordaje de la RE desde una mirada situada

Consideramos necesario explicitar no solo la perspectiva teórica desde la que nos aproximamos al estudio de la RE, sino también algunas consideraciones sobre la tesis como tipo de texto del posgrado, el apartado teórico de tesis y la práctica de retroalimentación, en diálogo con investigaciones previas sobre el tema. Esta posicionalidad resulta clave para contextualizar y comprender las aportaciones que se derivan de nuestra investigación.

Esta investigación se inscribe en el paradigma sociocultural (Kozulin, 2000; Vigotsky, 1977, 1988; Wertsch, 1998), y, más específicamente, en los Nuevos Estudios de la Literacidad (en adelante, NEL). Desde esta perspectiva, la literacidad se concibe como un conjunto de prácticas de lectura, escritura y oralidad situadas en contextos sociales específicos y orientadas por propósitos vinculados con las necesidades de los sujetos en interacción (Barton et al., 2000; Barton y Hamilton, 1998, 2004; Lea y Street, 2006; Street, 1993, 1995; Zavala, 2009). Esta concepción trasciende el enfoque centrado en el dominio técnico de dichas prácticas, y propone indagar cómo, por qué y para qué

los sujetos leen y escriben, así como los sentidos que estas acciones adquieren en la vida de estos participantes.

Desde esta perspectiva, participar en la cultura escrita implica no solo dominar el código, sino también conocer las normas que regulan la producción y circulación de textos (Castro Azuara y Sánchez Camargo, 2015). Estos conocimientos inciden en la construcción de identidades y estatus sociales de quienes participan en prácticas letradas. En esta línea, Street (1993, 1995) sostiene que el estudio de las literacidades requiere atender tanto a las prácticas observables como a dimensiones menos visibles, como creencias, valoraciones y relaciones de poder que configuran su apropiación, así como las representaciones que los sujetos construyen sobre sí, sobre los espacios en los que participan y sobre las actividades que desarrollan (Barton et al., 2000; Barton y Hamilton, 2004).

Desde los NEL, se proponen diversas categorías para el estudio de las prácticas letradas: dominios letrados, prácticas letradas, eventos letrados y textos. Los *dominios letrados* son espacios sociales específicos donde se emplea la literacidad con fines determinados, organizados mediante actividades, normas y dinámicas entre los participantes (Barton y Hamilton, 2004). Las *prácticas letradas* son formas particulares de empleo de la lectura y escritura dentro de un contexto socio-histórico, que incluyen la producción, circulación y uso de textos, así como las concepciones y normas que las regulan (Barton y Hamilton, 2004; Zavala, 2009). Estas prácticas no son directamente observables, sino que se interpretan a través de los *eventos letrados*, situaciones concretas donde se desarrollan y adquieren significado. Finalmente, los *textos* son constructos dinámicos, situados socio-históricamente, que median la interacción social y pueden adoptar formas orales, escritas o multimodales (Maybin, 2017).

En este estudio abordamos las tesis de posgrado —particularmente de maestría y doctorado— en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas. Entendemos este tipo de tesis como un escrito académico que comunica, de manera rigurosa, los procesos y resultados de una investigación científica, desarrollada mediante metodologías específicas y validada por especialistas del campo disciplinar correspondiente (Camps y Castelló, 2013; Borsinger de Montemayor, 2005). Nos centramos, en particular, en los capítulos teóricos de estas tesis, concebidos como el “corazón” del trabajo, ya que en ellos se despliegan de forma exhaustiva tanto los antecedentes investigativos del problema como los marcos teórico-conceptuales que sustentan el estudio y orientan la

construcción de los resultados (Hernández Sampieri et al., 2014; Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018; Lacon y Girotti, 2011).

Finalmente, sobre la RE en el ámbito del posgrado, las investigaciones han propuesto diversas conceptualizaciones de la práctica que dan cuenta de su complejidad (Cavallini, 2024; Cavallini y Alvarez, 2024). Un aspecto central es la caracterización de los participantes y sus roles en los intercambios destinados al análisis y revisión de textos en proceso. Así algunas investigaciones definen la RE como una interacción entre un experto —director, codirector o docente— y un tesista (Difabio de Anglat, 2011; Basturkmen y East, 2010; Basturkmen et al., 2014), en la que el primero formula observaciones y sugerencias orientadas a la reescritura (Padilla y López, 2018; Tapia Ladino et al., 2016). Estudios más recientes amplían esta mirada al incluir interacciones dialógicas entre expertos, tesisistas y pares en espacios diseñados para acompañar la reflexión y la producción escrita, como talleres o grupos de escritura (Alvarez y Difabio, 2017, 2018, 2019; Alvarez et al., 2024; Colombo y Carlino, 2015; Colombo, 2017; Colombo y Alvarez, 2021; Colombo et al., 2020; Espeche y Colombo, 2023). En conjunto, estos estudios destacan que la lectura y revisión de textos en proceso favorecen el aprendizaje de las prácticas de escritura científico-disciplinar y la formación del tesista como investigador.

En cuanto a sus características, la RE ha sido abordada desde distintos enfoques. Algunos estudios la conciben como una práctica que integra dimensiones comunicativas, instruccionales y pedagógicas (Alvarez y Difabio, 2018, 2019; Basturkmen et al., 2014; Bitchener, 2016; Difabio y Alvarez, 2017, 2020; Guasch et al., 2010; Jiménez y Gonzales, 2021; Kumar y Stracke, 2007; Kumar y Aitchison, 2017; Stracke y Kumar, 2010), mientras que otros se centran en las características textuales y discursivas de los comentarios en los textos (Bosio, 2018; Ochoa Sierra y Moreno Mosquera, 2019; Padilla, 2019). Además, diversas investigaciones han identificado factores que inciden en la RE y han propuesto estrategias pedagógicas para optimizar sus efectos (Arias y Gómez, 2019; Alvarez y Difabio, 2018; Difabio y Alvarez, 2020; Hernández et al., 2016; Ochoa Sierra y Moreno Mosquera, 2019; Padilla, 2016, 2019; Rodríguez Hernández y Leal Vera, 2017).

Si bien estos estudios han aportado significativamente a la comprensión de esta práctica, aún es necesario avanzar hacia una mirada más integral que articule los diversos factores que intervienen en su desarrollo. Desde una perspectiva de las prácticas letradas, esto implica examinar no sólo las dinámicas de interacción en la

lectura y revisión de textos en proceso, sino también los textos retroalimentados, los cambios introducidos a partir de la RE recibida y las concepciones de los participantes sobre la escritura en el marco de la elaboración de sus tesis. Tal como veremos seguidamente, la presente investigación intenta hacer una contribución en este sentido, al considerar la RE como una práctica compleja que involucra múltiples dimensiones interrelacionadas.

Metodología del estudio

La investigación, desarrollada entre 2020 a 2024, es de tipo cualitativa (Hernández Sampieri et al., 2014; Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018) ya que se trata de un estudio de casos múltiples de carácter instrumental (Stake, 1999, 2013). La población elegida fueron tesis de maestría y doctorado en Ciencias Sociales y Humanas que se encontraban en proceso de escritura de sus tesis de posgrado. Estos participantes debían cumplimentar una serie de requerimientos para poder ser seleccionados como casos del estudio. Así, tenían que contar con versiones del capítulo de antecedentes y/o marco teórico que hubieran recibido RE de su director o codirector. Eventualmente, también debían haber recibido RE de otros actores, tales como expertos diferentes a sus asesores, docentes de cursos o pares tesis, en diversos escenarios alternativos de retroalimentación (cursos o seminarios de posgrado, grupos de escritura de tesis, entre otros). Además, debían estar dispuestos a compartir las reelaboraciones de los capítulos derivadas de esas retroalimentaciones recibidas. Finalmente, estos participantes y sus asesores, tenían que estar dispuestos a participar voluntariamente de entrevistas y cuestionarios.

La información se recabó bajo consentimiento informado de los participantes, a fin de garantizar la confidencialidad de sus testimonios. En esta línea no se mencionan nombres de instituciones, carreras ni personas, y cada caso se identifica con un nombre ficticio. Tras el relevamiento de los datos, los casos fueron contrastados para poder consolidar una muestra reducida y diversa siguiendo un criterio de máxima variación (Hernández Sampieri et al., 2014). Para ello se atendió, como criterios, a la procedencia disciplinar de los participantes (buscando variedad en esos perfiles), a los participantes que brindaron RE y a los escenarios formativos en los que estas últimas fueron brindadas. En ese proceso se seleccionamos tres casos, lo que permitió un número significativo en términos de profundidad y contraste (Creswell, 2013), tal como se ilustra seguidamente:

Tabla: Detalle de cada uno de los casos seleccionados (atendiendo a la formación de base y carrera de posgrado en curso, y los escenarios formativos y actores que brindaron RE en cada caso).

Caso	Formación de grado	Carrera de posgrado	Escenarios formativos en los que recibió RE		Actores que brindaron RE	
			Cant. escenarios	Detalle	Cant. actores	Detalle
Violeta	Abogada y Traductora de idioma inglés	Maestría	1	Escenario de supervisión.	1	I) Directora de tesis.
Rosa	Licenciada en Administración	Maestría	2	Escenario de supervisión. Taller presencial de escritura de tesis.	2	I) Directora de tesis. II) Expertos diferentes al supervisor (taller).
Jazmín	Licenciada y Profesora en enseñanza superior y media en Letras	Doctorado	3	Escenario de supervisión. Taller virtual de escritura de tesis.	3	I) Directora de tesis. II) Expertos diferentes al supervisor y pares

				Grupo de escritura de tesis.		tesistas (taller). III) Pares tesistas (grupo).
--	--	--	--	------------------------------	--	--

Para la recolección de los datos se construyeron diversos instrumentos y se desarrollaron diversas técnicas a fin de relevar información sobre las prácticas letradas, los eventos y los textos involucrados en la construcción de los capítulos teóricos de tesis de posgrado. Así, diseñamos *cuestionarios auto-administrados* para ser aplicados a tesistas, directores y codirectores. Estos instrumentos buscaban conocer su perfil formativo de los participantes y sus experiencias en la escritura de textos del ámbito del posgrado. También construimos *entrevistas semiestructuradas* a tesistas y sus asesores para profundizar en las dinámicas de lectura, revisión, retroalimentación y reescritura de capítulos de tesis. Además, elaboramos *entrevistas abiertas* a pares tesistas que brindaron RE en escenarios formativos asociados a la elaboración de la tesis (como grupos de escritura, talleres o clínicas de tesis). Por otra parte, recolectamos *materiales didácticos provenientes de los cursos y seminarios de posgrado* realizados por los tesistas de los casos en los que recibieron RE sobre sus apartados de tesis (eg. programas, correos electrónicos con devoluciones y capturas de pantalla de intervenciones en aulas virtuales). Asimismo, relevamos las diferentes *versiones de los capítulos teóricos que poseían RE*, así como también las *reelaboraciones de esos capítulos*. En algunos casos, también obtuvimos acceso a las versiones finales (entregadas) de los manuscritos de tesis.

Análisis

Para el análisis realizamos un procedimiento combinado y triangulado de los datos relevados, orientado a examinar las prácticas letradas, los eventos y los textos en situaciones de escritura de tesis de posgrado que incluyeran las dinámicas interactivas de RE entre los expertos, los tesistas y sus pares. En un primer momento, construimos los perfiles académicos de los participantes a partir de cuestionarios y entrevistas, lo que nos permitió indagar sobre sus representaciones sobre la escritura y la RE, poniendo el foco en la elaboración de los capítulos teóricos. Luego, en una segunda instancia, abordamos el análisis de versiones sucesivas de capítulos teóricos que habían recibido

RE, a partir de categorías previamente definidas, en particular aquellas propuestas por Kumar y Stracke (2007) en relación con los vínculos entre la retroalimentación, el texto y la acción discursiva. Finalmente, analizamos las modificaciones textuales introducidas en función de la RE recibida y, mediante triangulación, elaboramos una conceptualización general de esta práctica y de las modalidades que asumió en los casos estudiados.

Resultados

Los resultados del análisis dan cuenta de la complejidad que reviste la RE en el ámbito del posgrado. Desde una perspectiva sociocultural centrada en NEL, y en base a los hallazgos obtenidos, entendemos la *RE como una práctica letrada de revisión orientada a la enseñanza*. Esta forma de comprender la práctica permite articular diversas dimensiones que favorecen la construcción de una perspectiva más abarcadora de la retroalimentación.

Así entonces, como *práctica letrada en el posgrado*, la RE implica el empleo del lenguaje escrito en función de las finalidades propias de este dominio singular, tales como la redacción de una tesis o de otros textos vinculados con la investigación, la formación de investigadores, o la consolidación de lazos académicos, entre otros objetivos. Dichos usos se despliegan en distintos espacios formativos —eg. en dirección de tesis, en talleres presenciales o virtuales, y en grupos de escritura—, y se concretan en la producción de diversos textos los que son, a su vez, objeto de trabajo en eventos letrados singulares (eg. reuniones entre el tesista y su asesor para trabajar sobre la RE recibida en el capítulo, intercambios por correo electrónico o en plataformas virtuales orientadas con el mismo propósito, entre otras).

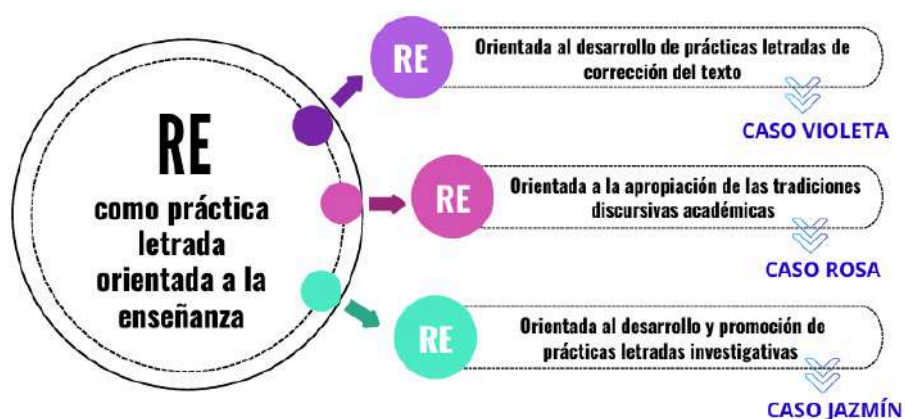
En cada uno de esos eventos, se configuran formas particulares de trabajo e interacción en torno a procesos de lectura, revisión y reescritura de textos y también se movilizan saberes, representaciones, valoraciones y expectativas de quienes participan en relación con la escritura académica, la elaboración de la tesis y el lugar que ocupa la retroalimentación en ese recorrido. A su vez, estas interacciones permiten identificar tanto los conocimientos que los participantes ya manejan como aquellos que aún están en proceso de apropiación y que son fundamentales para avanzar en la producción de una investigación y en su socialización a través de la elaboración de la tesis.

Ahora bien, la RE adquiere características particulares vinculadas a las funcionalidades que cumple en el marco del dominio del posgrado. En nuestro caso,

concebimos a la RE específicamente como una *práctica letrada de revisión* articulada con otras prácticas letradas orientadas a la comunicación del conocimiento científico (Miras y Solé, 2007). En este marco, la relectura y la revisión resultan instancias clave en la elaboración del conocimiento, ya que posibilitan tanto la evaluación como el ajuste de los textos en función de los propósitos comunicacionales. Como hemos referido, en estos procesos intervienen no solo los asesores de tesis, sino también otros expertos y pares tesistas, quienes participan en eventos letrados centrados en la lectura, revisión, retroalimentación y reescritura.

A esta conceptualización de *RE como práctica letrada de revisión*, sumamos su dimensión formativa, en tanto intervención mediada orientada a la enseñanza (Vigotsky, 1977, 1988). Esta perspectiva permite reconocer aquellas situaciones en las que la RE promueve la apropiación de prácticas letradas propias del trabajo investigativo en el posgrado, tanto en términos generales como en relación con los modos específicos de producción y comunicación del saber en cada campo disciplinar. En este marco, la RE no solo colabora en la enseñanza de formas académicas de escritura, sino que favorece procedimientos epistémicos implicados en la construcción del conocimiento.

Ahora bien, además de esta conceptualización general, el análisis de los casos nos permitió reconocer tres modalidades de RE que se corresponden respectivamente a cada uno de los casos analizados, tal como se representa en el siguiente esquema:



A los fines de este trabajo, de forma sintética señalamos algunas breves líneas que refieren a los rasgos más significativos de cada modalidad. Así en la modalidad de *RE orientada al desarrollo de prácticas letradas de corrección del texto* (caso Violeta) la práctica se configura como instrucción orientada a atender y modificar aspectos formales y lingüísticos del escrito, sin ahondar en las dimensiones conceptuales o

epistémicas. Tanto la tesista como su directora comparten una concepción representacional de la escritura (Serrano, 2014), entendida como un medio para transcribir ideas previamente conformadas, y no como una herramienta de construcción del conocimiento. Dicha perspectiva se traduce en una dinámica de trabajo basada en el envío remoto de versiones, donde las intervenciones de la asesora se focalizan en la edición superficial del texto mediante indicaciones directivas (Kumar y Stracke, 2007). En este marco, los aprendizajes de la tesista se vinculan con la apropiación de convenciones académicas y con la resolución de correcciones localizadas que atienden a la superficie del texto. Sus representaciones sobre la escritura de la tesis y particularmente del capítulo teórico no se ven modificadas tras las intervenciones de su asesora. En este sentido, consideramos que las intervenciones de la experta se limitan a incidir en la zona de desarrollo real de la participante (Vigotsky, 1977) y no se reconocen transformaciones que operen en la dimensión del desarrollo prospectivo, en términos de nuevos aprendizajes.

Por su parte, en la modalidad de *RE orientada a la apropiación de las tradiciones discursivas académicas* (caso Rosa), la retroalimentación se configura como una mediación destinada a acompañar la incorporación progresiva de los modos de comunicar en el ámbito académico. La escasa familiaridad de la tesista con las prácticas letradas académicas en general y en particular las investigativas se traduce en diversas dificultades —copia de fragmentos sin reformulación, problemas en el uso de citas y referencias y en la construcción sintáctica del texto— que evidencian una concepción del conocimiento como reproducción de textos ajenos (Castelló, 2009). Frente a ello, su directora despliega un acompañamiento sostenido, centrado en la construcción de la voz autorial y en el uso crítico de la teoría, a partir de sostener espacios de trabajo orientados a la revisión conjunta de versiones de capítulos y al monitoreo del proceso de reescritura. Esta orientación también se retoma en un taller presencial, donde Rosa recibe RE orientada con los mismos sentidos que su asesora.

Consideramos que la RE de este caso se configura como una mediación formativa que promueve transformaciones en las representaciones de la tesista sobre la escritura académica, al favorecer el pasaje de una concepción reproductiva del conocimiento hacia una perspectiva crítica y constructiva (Bruner, 1989; Miras, 2000). El enfoque pedagógico de la asesora trasciende la corrección técnica o normativa y habilita la apropiación progresiva de las prácticas letradas propias del campo académico.

Finalmente, en la última modalidad, la RE se concibe como una práctica situada y dialógica que promueve el desarrollo en investigación y la construcción de una voz autoral en el marco del desarrollo y formación en una comunidad disciplinar. La tesista del caso, con una trayectoria vinculada a grupos de investigación y a participación activa en eventos científicos y publicaciones de su campo, valora la RE como una instancia estratégica para construir argumentos, mejorar y adecuar su texto de acuerdo con las convenciones del género tesis. Su directora, desde una concepción formativa de la supervisión entendida como diálogo entre pares, impulsa la autonomía y la toma de decisiones. El trabajo conjunto entre ellas combina intercambios escritos y encuentros sincrónicos centrados en la argumentación y en la estructura del capítulo. Además, la participación de Jazmín (tesista del caso) en un taller de escritura y luego en un grupo de escritura de tesis amplía no sólo sus espacios de revisión, sino también sus concepciones sobre la práctica de RE, a la que entiende como un compromiso sostenido con la revisión que a ella le gustaría recibir como investigadora en formación. Además, la participación en estos escenarios formativos pone en valor la reflexión colectiva y el acompañamiento emocional necesarios para el avance de la tesis. La modalidad de RE construida en este caso, *orientada a la promoción de prácticas letradas investigativas* (Salinas Boldo et al., 2018; Soria, 2015), enfatiza la dimensión epistémica, formativa y dialógica implicada en la formación de investigadores como constructores y comunicadores de la ciencia.

Conclusiones

En esta comunicación presentamos resultados de una investigación cualitativa centrada en el análisis de la RE en la elaboración de los capítulos teóricos de tesis de maestría y doctorado en Ciencias Sociales y Humanas. El estudio se inscribe en un paradigma sociocultural, específicamente en el marco de los NEL, y se orienta a comprender las prácticas letradas, los eventos y los textos involucrados en el proceso de escritura de capítulos de tesis de posgrado. Para ello, se seleccionaron tres tesis de campo de las Ciencias Sociales y Humanas que se encontraban en proceso de escritura de los capítulos teóricos de sus tesis y que recibieron RE de diversos actores, en distintos contextos formativos.

En el estudio, la recolección de datos se llevó a cabo mediante diversas herramientas y estrategias que permitieron relevar información sobre los recorridos formativos de los participantes, los espacios en los recibieron RE, las versiones

retroalimentadas de sus textos y las modificaciones realizadas a partir de los comentarios recibidos. El análisis triangulado de estas fuentes permitió construir una conceptualización general de la RE, a la que entendemos como una *práctica letrada de revisión orientada a la enseñanza*, así como diversas modalidades adoptó esta práctica en cada uno de los casos analizados.

Los hallazgos constituyen una aproximación que busca superar visiones fragmentadas sobre la RE, pues buscan proveer un enfoque integral que articula distintas dimensiones implicadas en su estudio. La estrategia metodológica empleada favoreció una lectura holística de la RE como práctica compleja, situada y singular lo que representa, desde nuestra perspectiva, un aporte al campo de las investigaciones sobre la escritura académica en el nivel de posgrado.

Consideramos que la conceptualización construida funciona como un marco para analizar, de manera situada, la RE en cada caso, permitiendo visibilizar tanto las particularidades de las trayectorias de los tesisistas como la complejidad de esta práctica, estrechamente vinculada con los saberes de los actores sobre escritura de tesis —en general— y sobre el capítulo teórico —en particular—, así como con las interacciones que se generan en los procesos de escritura y reescritura de textos.

Consideramos que los resultados de esta investigación poseen implicancias prácticas relevantes, en tanto invitan a reflexionar sobre las condiciones que deben ofrecerse en los escenarios formativos para acompañar de manera significativa el desarrollo de los tesisistas como investigadores y comunicadores de la ciencia. Asimismo, el estudio abre una vía para pensar el diseño de propuestas pedagógico-didácticas orientadas a acompañar los procesos de escritura de tesis de posgrado y promover trayectorias formativas que favorezcan aprendizajes autónomos, contextualizados y genuinos.

Referencias bibliográficas

- Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2018). Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis. *Apertura*, 10(1), 8-23.
- Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2019). Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado. *Apertura*, 11(2), 40 -53.
- Alvarez, G. y Difabio, H. (2017). La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de la tesis de posgrado. *Perfiles Educativos*, 39(155), 51-67.

- Alvarez, G., Cavallini, A. y Difabio, H. (2024). Aportes de la retroalimentación dialógica virtual a la escritura del género discursivo “tesis de posgrado”. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 29(1), 1-17.
- Arias, M., y Gómez, P. (2019). Realimentación y comentarios escritos de tutores: ¿Cómo los entienden los profesores de matemáticas en formación? *REDIMAT- Journal of Research in Mathematics Education*, 8(1), 30-52.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton, y R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (pp. 5-7). Routledge.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-131). Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Barton, D., Hamilton, M., e Ivanic, R. (Eds.) (2000). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. Routledge.
- Basturkmen, H. & East, M. (2010). The Focus of Supervisor Written Feedback to Thesis/Dissertation Students. *International Journal of English Studies*, 10(2), 79-99.
- Basturkmen, H., East, M. y Bitchener, J. (2014). Supervisors’ on-script feedback comments on drafts of dissertations: socializing students into the academic discourse community. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 432-445
- Bitchener, J. (2016). The content feedback practices of Applied Linguistics doctoral supervisors in New Zealand and Australian universities. *Australian Review of Applied Linguistics*, 39(2), 105–121.
- Borsinger de Montemayor, A. (2005). La tesis. En: L. Cubo de Severino (dir). *Los textos de la Ciencia* (pp. 267-284). Comunic-arte.
- Bosio, I. V. (2018). ¿Podemos mejorar la calidad de la escritura en el posgrado? Algunas respuestas a partir de un proceso de investigación-acción. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 18(4), 737.
- Bruner, J. (1989). El lenguaje de la educación. *Acción, pensamiento y lenguaje*, (pp. 126-138). Editorial Alianza
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36.

- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores?. En J.I. Pozo y M. P. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario*, (pp. 120-133). Morata.
- Castro Azuara, M. C. y Sánchez Camargo, M. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles educativos*, 37(148), 50-67.
- Cavallini, A. V. (2024). Concepciones sobre la retroalimentación en la escritura de investigación en Ciencias Sociales y Humanas. *Anales De Lingüística*, (13), 83–112. <https://doi.org/10.48162/rev.57.003>
- Cavallini, A., y Alvarez, G. (2024). Panorama de estudios latinoamericanos sobre retroalimentación escrita en formación de posgrado. *Praxis Educativa*, 28(2), 1–18. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280217>
- Chois Lenis, P. M., & Jaramillo Echeverri, L. G. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, 44(2), 227–259. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v44i2.4622>
- Chois Lenis, P. M., Guerrero Jiménez, H. I., y Brambila Limón, R. (2020). Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 535-556.
- Chois Lenis, P. y Jaramillo Echeverri, L. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, 44(2), 227-259.
- Chois Lenis, P., Guerrero Jiménez, H. y Brambila Limón, R. (2020). Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 535-556. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a09>
- Colombo, L. (2017). Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado. *Jornaler@s*, 3(3), 154-164.
- Colombo, L. y Morán, L. (2023). Diálogos acerca del surgimiento, transformación y proyección de los grupos de escritura. En G. Alvarez, L. Colombo, H. Difabio de Anglat, L. Morán, M.I. Pozzo, M. B. Taboada (Coords.), *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales* (pp. 23-45). Ediciones UNGS.
- Colombo, L., Bruno, D. y Silva, V. (2020). Grupos de escritura, vínculos y afectividad en el nivel de posgrado. *Praxis educativa*, 24(3), 1-13.

- Colombo, L., y Alvarez, G. (2021). Iniciativas didácticas basadas en la revisión entre pares y orientadas a la enseñanza-aprendizaje de la escritura de tesis a nivel de posgrado. *Educación y Humanismo*, 23(40), 1-18.
- Colombo, L., y Carlino, P. (2015). Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: Una revisión de trabajos anglosajones. *Lenguaje*, 43(1), 13-34.
- Creswell J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Sage.
- Difabio de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la Tesis doctoral en Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935-959.
- Difabio de Anglat, H. y Alvarez, G. (2017). Alfabetización Académica en Entornos Virtuales: Estrategias para la Promoción de la Escritura de la Tesis de Posgrado. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 97–120.
- Difabio de Anglat, H. y Alvarez, G. (2020). Perfil del estudiante y desempeño en actividades virtuales de retroalimentación entre pares en torno a capítulos de tesis de posgrado. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 26–43.
- Difabio de Anglat, H. y Alvarez, G. (2023). Retroalimentación en línea entre pares basada en el género tesis doctoral. En G. Alvarez, L. Colombo, H. Difabio de Anglat, L. Morán, M.I. Pozzo, M. B. Taboada (Coords.), *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales* (pp. 87-112). Ediciones UNGS.
- Espeche, P. y Colombo, L. (2023). Grupos de escritura virtual doctoral: una propuesta dialógica para el aprendizaje de las prácticas letradas. *Praxis Educativa*, 28(1), 1-13.
- Guasch, T., Espasa, A., y Álvarez, I. (2010). Formative e-feedback in collaborative writing assignments: the effect of the process and time. *eLearn Center Research Paper Series*, 1, 49-59.
- Hernández Sampieri, R, y Mendoza Torres, C (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw-Hill
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación (6ta edición.)*. Mc Graw-Hill.
- Hernández, C., Jiménez, M., Guadarrama, E. y Rivera, A. (2016). La Percepción de la Motivación y Satisfacción de la Tutoría Recibida en Estudios de Posgrado. *Formación universitaria*, 9(2), 49-58.

- Inouye, K. & McAlpine, L. (2019). Developing academic identity: A review of the literature on doctoral writing and feedback. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 1-31
- Inouye, K. y McAlpine, L. (2019). Developing academic identity: A review of the literature on doctoral writing and feedback. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 1-31.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Paidós.
- Kumar, V. y Aitchison, C. (2017). Peer facilitated writing groups: a programmatic approach to doctoral student writing. *Teaching in Higher Education*, 23(3), 360-373.
- Kumar, V. y Stracke, E. (2007). An analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 461-470.
- Lacon, N., y Girotti, E. (2011). La escritura del marco teórico. En: L. Cubo de Severino, H. Puiatti, y N. Lacon (eds.). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción* (pp. 89-116). Comunic-arte.
- Lea, M. R. y Street, B. V. (2006). The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368–377.
- Maybin, J. (2017). Textual trajectories: Theoretical roots and institutional consequences. *Text & Talk*, 37(4), 415-435.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 23(89), 65-80.
- Miras, M., y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (Coord.) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias* (pp. 83-112). Graó.
- Ochoa-Sierra, L. y Moreno-Mosquera, E. (2019). Análisis de comentarios escritos de directores de tesis de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, 76, 143-171.
- Padilla, C. (2016). Desafíos epistémicos y argumentativos en la escritura de postgrado: géneros científico-académicos y trayectorias de maestrandos y doctorandos. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 165-196.
- Padilla, C. (2019). Escritura epistémico-argumentativa e identidad académica en estudiantes doctorales de Humanidades: Trayectorias previas, revisión colaborativa y perfiles de escritor. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 6(11), 86-115.

- Padilla, C. y Lopez, E. (2018). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de Humanidades: comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52, 100.
- Rodríguez-Hernández, B. y Leal-Vera, R. (2017). La escritura académica en los posgrados profesionalizantes para maestros de educación básica. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (24), 224-239.
- Salinas Boldo, C., Tinajero Villavicencio, M. G. y Sima Lozano, E. G. (2018). ¿Y esto para qué me va a servir? Jóvenes universitarios y literacidades investigativas. *Revista de la educación superior*, 47(188), 139-156.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97–122.
- Soria, O. (2015). Docencia de la investigación en la universidad latinoamericana ¿Por qué esperar hasta el posgrado? En P. Morán (Comp.) *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*. IISUE/UNAM.
- Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos. Morata.
- Stake, R. E. (2013). El estudio de casos cualitativos. En N. Denzin, e Y. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa. Vol. III: Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197). Gedisa.
- Stracke, E. y Kumar, V. (2010). Feedback and self-regulated learning: insights from supervisors' and PhD examiners' reports. *Reflective Practice*, 11(1), 19-32.
- Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical approaches to literacy in development, education and ethnography*. Longman.
- Street, B. V. (Ed.). (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge University Press.
- Tapia-Ladino, M., Arancibia, B. y Correa, R. (2016). Rol de los comentarios escritos en la construcción de la tesis desde la perspectiva de estudiantes tesistas y profesores guía. *Universitas Psychologica*, 15(4), 1-14.
- Vigotsky, L (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo.
- Vigotsky, L. (1977). Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. La Pléyade.
- Wertsch, J. (1998). La mente en acción. *Aique*.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Paidós.

LOS BESTSELLERS TAMBIÉN PUEDEN LEERSE EN EL AULA. *HEARTSTOPPER*: UNA APROXIMACIÓN A LA NOVELA QUE CAUSA SENSACIÓN

BESTSELLERS CAN ALSO BE READ IN THE CLASSROOM. *HEARTSTOPPER*: AN APPROACH TO THE NOVEL THAT'S CAUSING A SENSATION

Ayelén Cristofanetti

Universidad Nacional de General Sarmiento

Resumen

Este artículo propone una revalorización de la literatura juvenil bestsellerista como herramienta pedagógica en el aula de *Literatura*. Lejos de desestimar estas obras por su aparente falta de profundidad estética, se analiza su potencial para generar espacios de reflexión y análisis crítico con lxs estudiantes. A través del caso de *Heartstopper*, novela gráfica de Alice Oseman, se abordan temáticas centrales en la adolescencia como la diversidad sexogenérica, los trastornos alimentarios, el bullying, el consentimiento y la construcción identitaria, en diálogo con los lineamientos de la Educación Sexual Integral. Se destacan también las relaciones entre jóvenes y adultxs, representadas desde un enfoque afectivo y contenedor, así como la estética realista del relato que permite una fuerte identificación por parte del lector juvenil. En este sentido, se argumenta que la inclusión de textos por fuera del canon tradicional no solo amplía el horizonte literario escolar, sino que también motiva a lxs estudiantes, valida sus intereses como lectores y fortalece su participación activa en las clases.

La propuesta invita a repensar los criterios de selección de lecturas escolares, incorporando aquellas que circulan por fuera de la escuela, pero que abordan problemáticas actuales con sensibilidad y profundidad. Así, se promueve una educación literaria más inclusiva, crítica y situada en las vivencias de lxs jóvenes.

Palabras claves

Literatura – juvenil – canon – aula

Abstract

This article proposes a revaluation of bestselling young adult literature as a pedagogical tool in the Literature classroom. Far from dismissing these works for their apparent lack of aesthetic depth, it analyzes their potential to create spaces for reflection and critical analysis

with students. Through the case of *Heartstopper*, a graphic novel by Alice Oseman, the article explores key adolescent themes such as gender and sexual diversity, eating disorders, bullying, consent, and identity construction, in dialogue with the guidelines of Comprehensive Sex Education. The relationships between young people and adults are also highlighted, portrayed from an emotional and supportive perspective, as well as the realistic aesthetic of the narrative, which allows for strong identification on the part of young readers.

In this sense, the article argues that including texts beyond the traditional literary canon not only broadens the school literary horizon but also motivates students, validates their interests as readers, and strengthens their active participation in class. This proposal encourages educators to rethink the criteria used for selecting school readings, incorporating those that circulate outside of academic contexts yet address current issues with sensitivity and depth. In doing so, it promotes a more inclusive, critical, and experience-based literary education that resonates with the lives of young people.

Key Words

Literature – young – canon – classroom

¿Quién no ha escuchado alguna vez que la lectura que lxs jóvenes realizan por fuera de la escuela es solo un producto del mercado o un producto bestsellerista, y que “carece de profundidad estética”? Son miles los enunciados negativos con respecto a la literatura que nuestros alumnos consumen en sus horas de ocio. Sin embargo, muchas de esas novelas que despiertan sus fantasías e imaginación pueden ser un gran disparador en nuestras clases para lograr buenas reflexiones, así como para trabajar el análisis literario de los distintos géneros.

En primer lugar, ¿a qué nos referimos con ‘literatura bestsellerista’? Según el periodista y pedagogo español Ramón Acín, los bestsellers son considerados como “sinónimo de obras que se alejan de los parámetros estéticos, de la vitalidad e innovación, de la potencia creativa y calidad o, entre otras características, de la originalidad que el ‘canon’ predica como vitales para la materia literaria” (Acín, citado en Álamo Felices, 2010: 2). En este sentido, podríamos estar de acuerdo con que este tipo de relatos son producto, obviamente, del mercado editorial, con un éxito rotundo en tan solo pocos meses. Recordemos lo que sucedió con la saga de *Los juegos del hambre* de Suzanne Collins: sus libros fueron rápidamente

consumidos por lxs lectorxs al punto de realizarse una producción cinematográfica a partir de cada publicación. Hoy en día, a diferencia de otros bestsellers, la fama sigue intacta y lo podemos observar con *Balada de pájaros cantores y serpientes* (2020), de la misma autora.

Desde una posición menos negativa, en *Dar para leer. El problema de la selección de textos en la enseñanza de la lengua y la literatura*, Paula Labeur considera estos textos como “libros del fenómeno editorial que circula por fuera de la escuela” (2019: 59). Entre otros ejemplos menciona la trilogía *Blue Jeans* de Francisco de Paula, la saga *The Maze Runner* de James Dashner, *Crepúsculo* de Stephenie Meyer, *Harry Potter* de J. K. Rowling, entre otros. Señala, además, la vinculación entre estas obras y el fenómeno de los booktubers, dado que estos libros suelen ser los que “presentan, comparten y comentan lxs jóvenes” en canales de YouTube y blogs donde elaboran reseñas, críticas, crean nuevas categorías clasificatorias y, no menos importante, suman sus puntos de vista, los puntos de vista de jóvenes lectorxs. Es decir, qué le gusta a la juventud y qué no, por qué (o no) les gusta, entre otros temas. De esta manera, además, nos permiten observar de qué modo leen y cuáles son las interpretaciones que realizan.

Siguiendo esta línea de bestsellers juveniles que han tenido un éxito rotundo, tanto en el mercado editorial como en las plataformas de streaming y/o cine, un muy claro ejemplo es *Heartstopper*, novela gráfica creada por la autora británica Alice Oseman, cuyo último volumen se publicó en diciembre de 2023. Hay obras literarias que nuestros estudiantes consumen y que no pertenecen al canon escolar, pero que tranquilamente podrían trabajarse en el aula; esta novela de Oseman es una de ellas. La historia se centra en la relación entre dos adolescentes varones: Charlie que es conocido en la escuela por ser “el gay” y Nick, un chico aparentemente heterosexual que descubre su bisexualidad cuando conoce al primero en la escuela. Asimismo, observamos la inclusión de personajes trans como el de Elle, quien se enamora de Tao, amigo del protagonista; o de temas como los trastornos alimenticios de Charlie y cómo Nick trata de ayudarlo para que hable con su familia y pueda ir a rehabilitación. En este trabajo nos centramos en esta obra de Oseman para analizar tres ejes temáticos: la diversidad sexogenérica, la relación entre jóvenes y adultxs, y las particularidades de la propuesta realista de la novela.

En el primer volumen de *Heartstopper: un chico conoce a otro*, nos encontramos con Charlie, un chico homosexual muy tímido que se sienta en la clase al lado de su compañero Nick, el típico alumno popular, heterosexual y deportista. Ambos desarrollan una gran

amistad que lleva a Nick a confundirse respecto de sus sentimientos hacia su compañero y hacia su identidad sexual. El primer tomo se centra en la amistad, la atracción mutua durante la adolescencia y las dificultades que pueden presentarse en relación a este tema.

En el segundo volumen *Heartstopper: mi persona favorita*, Nick aún no acepta su bisexualidad hasta que comienza a profundizar más sobre sí mismo y su relación con Charlie, y se convierten en pareja. En este volumen nos encontramos con el tema de la dificultad de vivir una identidad no heterosexual en un entorno escolar y cómo el apoyo del entorno es clave para superar los miedos y dificultades que puedan presentarse.

El tercer volumen, *Heartstopper: un paso adelante*, Nick se siente más seguro en cuanto a su bisexualidad y se siente más cómodo gracias a su relación con Charlie. Este lazo se profundiza aún más, aunque se presenta el miedo de Nick a “salir del armario” y las inseguridades de Charlie respecto a esta relación. Cabe destacar que el apoyo de sus allegados nunca deja de estar presente.

El anteúltimo volumen, *Heartstopper: más que palabras*, la relación entre ambos personajes se pone a prueba por la presión externa, ya sea por las expectativas de sus amigos y familiares como de las propias inseguridades de ellos mismos. Si bien Nick y Charlie pasan por momentos difíciles, también muestran cómo han crecido juntos. Además, se introducen nuevos temas como la ansiedad, los trastornos alimenticios y la importancia de la salud mental.

Por último, en *Heartstopper: creciendo contigo*, las situaciones son cada vez más complejas en lo que respecta a las amistades y la relación familiar. Ambos personajes deben aprender a confiar en el otro, enfrentarse a las expectativas sociales, lidiar con la ansiedad. Este último volumen se basa en el apoyo mutuo para poder crecer personalmente y que la comprensión puede ayudar a superar los miedos e inseguridades.

La diversidad sexogenérica

En relación con este eje temático, lo que más llama la atención es cómo la obra de Oseman representa los estereotipos de género sobre las orientaciones sexuales que están totalmente instalados y naturalizados en la sociedad. Cuando Nick observa en una clase de atletismo que Charlie es muy rápido para correr y le pide que se una al equipo de rugby, los compañeros del primero expresan que no pensaban que le gustara ese deporte, que necesitaban a alguien realmente bueno y no a un alumno cuya orientación sexual disidente era

conocida. Sin embargo, cuando ven que Charlie tiene potencial en el equipo, los comentarios cambian, pero siempre aludiendo a la orientación sexual del personaje. Se sorprenden de lo bueno que es el protagonista, puesto que todo lo que sabían sobre él era que se sentía atraído por varones. Asimismo, el propio Charlie, como consecuencia de vivir en una sociedad heteropatriarcal, tiene un estereotipo internalizado sobre los jugadores de rugby. Para él, dichos jugadores no deben ser “pequeños” y “débiles” como lo es él. El mismo personaje no puede creer que lo hace realmente bien y piensa que Nick le está mintiendo. Como señala Connell, en relación con los deportes en el ámbito escolar, “el juego determina de manera directa que un patrón de desempeño agresivo y autoritario es la forma más admirada de masculinidad e, indirectamente, marginaliza a otras” (Connell, 2001: 165). La novela de Oseman capta este hecho y la convierte en una de las claves para construir masculinidad hegemónica (la que Charlie tiene en su mente) y masculinidad subordinada (la que Charlie representa) en su novela.

En cuanto a Charlie, sus experiencias biográficas le han enseñado a creer que las personas le mienten o se le acercan para burlarse de él. En efecto, es importante mencionar que el personaje fue víctima de homofobia cuando se corrieron los rumores y las burlas sobre su orientación sexual, lo que le generó querer tener todo bajo control, por ende, en ese momento comenzó a emerger su anorexia.

La relación entre jóvenes y adultxs

Otro punto interesante es la relación jóvenes-adultos. En la escuela aparece la profesora de Educación Física como el personaje respetado y la autoridad de la novela que les menciona a los adolescentes, por ejemplo, que la orientación sexual no tiene relación alguna con poder o no jugar al rugby. Luego, personajes como el papá de Charlie que se muestra muy comprensivo con su hijo y le pide que lo llame de una fiesta si los chicos presentes le hacen algo desagradable.

De la misma manera, luego de una pelea entre Nick y su amigo Harry -personaje con gran tendencia a la homofobia-, la madre se muestra muy “compinche” con su hijo al preguntarle si su amistad con Charlie es “especial” y haciéndole una mirada sugestiva con una gran sonrisa en su rostro. El abrazo que su madre le da una tarde, luego de que Nick le contara que es bisexual, es la muestra clara de su gran relación.

En este sentido, la novela muestra un giro respecto del vínculo tradicional que se advierte tanto en las familias de las personas homosexuales como en la representación de sus lugares de origen. En efecto, en *Reflexiones sobre la cuestión gay*, Didier Eribon señala que “la pequeña ciudad es un lugar donde es difícil escapar al único espejo disponible, el que ofrece la vida familiar -así como la escuela-, escapar a las ‘interpelaciones’ para que uno se ajuste a los modelos afectivos: culturales, sociales de la heterosexualidad, y a lo que Adrienne Rich denominó ‘la heterosexualidad obligatoria’” (Eribon, 2001: 41-42). En *Heartstopper*, por el contrario, el modelo familiar resulta un sitio que aloja y reconforta a los personajes homosexuales, pero no así la pequeña ciudad simbolizada por el ámbito escolar.

Las actitudes de lxs adultxs no solo muestran la complicidad entre padres e hijos, sino la relación sana entre ellos que les posibilita hablar con los padres y madres sobre temas que desafían las reglas del heteropatriarcado. Todo esto permite que lxs jóvenes lectores, quizás, se identifiquen con los hechos que viven los personajes e implementen una posible conversación fluida con sus adultos.

Una estética realista

En relación con la identificación, el relato que crea Oseman construye un verosímil realista, que pone al lector en contacto con las emociones de los personajes y, en ocasiones, le permite sentir o experimentar cierta afinidad con ellos a raíz de la identificación. En este sentido, *Heartstopper*, puede analizarse como un relato realista; sus personajes son dos adolescentes que se están autodescubriendo, presenciando esa crisis de identidad que surge justo en esa edad tan tormentosa y que todos los adolescentes transitan, que se suma al reconocimiento de que la propia orientación sexual no responde a las reglas de la heteronorma. El modo de hablar de Nick, Charlie y sus compañeros es la variedad juvenil informal con insultos o referencias que ellos mismos reconocen, diferente de la empleada por los adultos. Además, desde el punto de vista gráfico, la novela acierta en mostrar los chats que se envían entre ellos y se incorpora adecuadamente la utilización de los emojis. En cuanto a los espacios, está ambientado en una escuela típica europea que nuestros estudiantes pueden reconocer en las series y películas.

Sin embargo, si pensamos que el relato realista tiende a construir un verosímil de acuerdo con el cual los hechos narrados son factibles en el mundo conocido por el lector televidente, en una novela gráfica, los dibujos deberían acompañar dicha premisa.

Heartstopper no posee estas características. Con respecto a las ilustraciones realistas, Federico Reggiani (2012) explica que esta posee dos extremos: la caricatura o la imagen fotográfica. Obviamente, la segunda se acercaría más a la realidad puesto que, si entendemos como “realista” al dibujo como conjunto de transformaciones gráficas coherentes con las proporciones humanas, la segunda sería la ideal. Sin embargo, si el límite es la fotografía, el dibujo de una novela gráfica siempre contendrá para el lector un error buscado (o no) y que, por ende, se desvíe en menor o mayor medida hacia la caricatura. Esto que menciona Reggiani podría relacionarse con *Heartstopper*, ya que, al leerlo, no observamos la fisonomía humana de dos adolescentes, sino caricaturas; pero no esa caricatura que cae en la exageración o lo grotesco, sino una que se acerca al mundo de las ilustraciones para libros infantiles. No obstante, se trata de un gesto que podría interpretarse como parte de la construcción de los personajes, quienes conservan la misma ingenuidad -incluso rasgos infantiles- que caracteriza a las ilustraciones.

Conclusión

En resumen, si retomamos lo que se mencionó al comienzo, tanto *Heartstopper*, como otros bestsellers que nuestros estudiantes consumen por fuera de la escuela, podrían trabajarse en el aula. ¿Cuál sería el beneficio de esta vinculación? Si les preguntamos a nuestros alumnos si consideran como literatura sus lecturas extraescolares, la mayoría responde que no porque “no se parecen” a lo que vemos en la escuela; su lenguaje es más coloquial y no tiene palabras o una sintaxis compleja, más allá de que tratan temas que a ellos les “interesan”. En relación con ello, es importante demostrarles que ellos también leen literatura y que esa literatura no se reduce a pocos autores clásicos. Asimismo, podríamos considerar como un recurso valioso la lectura de bestsellers dentro del aula porque sirve como recurso para implicar al estudiante y motivarlo. Debemos innovar en nuestras clases para que los alumnos encuentren un espacio de reflexión y análisis sobre cuestiones que los atañen y, por qué no, sobre lecturas que ellos realizan. De esta manera, podremos trabajar los temas que el Diseño Curricular expresa y, también, los que invaden esa cultura juvenil.

Heartstopper construye un verosímil de la realidad que provoca en los lectores una identificación a pesar de los rasgos infantiles de los dibujos que, como ya se expresó, podría buscar transmitir un gesto de ingenuidad propio de esa etapa de la vida. Las temáticas que abordan todos los tomos son adecuadas para el trabajo en el aula: el florecer de las emociones,

las distintas subjetividades, las dudas que aparecen en la adolescencia, la relación jóvenes-adultos, el bullying, el consentimiento en las relaciones sexuales, los trastornos alimenticios, entre otros, hacen que esta novela permita reflexionar sobre la sociedad, los cambios en la adolescencia y la ESI en el aula de Literatura.

Referencias bibliográficas

Álamo Felices, F. (2009). *Literatura y mercado: El best-seller. Aproximaciones a su estructura narrativa, comercial e ideológica*. Universidad de Almería. Editorial del Cardo.

Connell, R. (1997). “La organización social de la masculinidad”. *MASCULINIDAD/ES Poder y crisis*, Chile, Isis Internacional, pp 31- 49.

Connell, R. (2001). “Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas”. *Nómadas*. 2001, 14, abril, Bogotá, Universidad Central, pp. 156- 171.

Eribon, D. (2001). *Reflexiones sobre la cuestión gay*. Barcelona. Editorial ANAGRAMA S.A.

Labeur, P. (2019) ““Pero a lxs chicxs les gusta” y otros cortocircuitos en la literatura juvenil”. *Dar para leer. El problema de la selección de textos en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 59-71

Oseman, A. (2018). *Heartstopper*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: V&R, 2019- 2023. Tomos I- V.

Reggiani, F. (2012). «La única verdad es la realidad»: apuntes sobre la noción de «historieta realista». *Cultura, lenguaje y representación / culture, language and representation*. ISSN 1697-7750 · vol. x \ 2012, pp. 129-137.

PERSPECTIVA DE DOCENTES DE POSGRADO EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS SOBRE LOS LINEAMIENTOS PEDAGÓGICOS, DIDÁCTICOS Y TECNOLÓGICOS INVOLUCRADOS EN PROPUESTAS DE ENSEÑANZA VIRTUAL PARA LA ESCRITURA EN INVESTIGACIÓN

PERSPECTIVE OF GRADUATE PROFESSORS IN SOCIAL AND HUMAN SCIENCES ON THE PEDAGOGICAL, DIDACTIC, AND TECHNOLOGICAL GUIDELINES INVOLVED IN VIRTUAL TEACHING PROPOSALS FOR RESEARCH WRITING

Esteban Andres Cuello

Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Luján

Resumen

Se presentan aquí avances de una investigación en curso que indaga en la perspectiva de docentes de posgrado en Ciencias Sociales y Humanas sobre los lineamientos pedagógicos, didácticos y tecnológicos involucrados en propuestas de enseñanza virtual orientadas a acompañar la escritura en investigación. El estudio adopta un enfoque cualitativo y exploratorio, centrado en entrevistas en profundidad y análisis de materiales de enseñanza producidos por docentes. Los resultados preliminares procedentes de la revisión de antecedentes permiten identificar que la enseñanza virtual de la escritura en investigación al nivel de posgrado, sigue lineamientos pedagógicos que se alejan del modelo transmisivo, lineamientos didácticos centrados en el aprendizaje significativo y colaborativo, y lineamientos tecnológicos que integran recursos digitales desde una lógica pedagógica. Se destaca el desafío de incorporar para el análisis de la perspectiva docente en torno a la enseñanza virtual de la escritura en posgrado. conceptos específicos del campo de la tecnología educativa como pedagogías emergentes, didáctica transmedia y plataformización.

Palabras clave

Escritura en investigación – enseñanza virtual – pedagogías emergentes – docentes de posgrado

Abstract

This paper presents the progress of an ongoing research project focused on the perspectives of graduate teachers in Social Sciences and Humanities on pedagogical, didactic and technological guidelines involved in the design and implementation of virtual teaching proposals aimed at supporting research writing. The study adopts a qualitative and exploratory approach, centered on in-depth interviews and analysis of

teaching materials produced by teachers. Preliminary results from the background review reveal that the virtual teaching of research writing at the graduate level follows pedagogical guidelines that deviate from the transmissive model, didactic guidelines centered on meaningful and collaborative learning, and technological guidelines that integrate digital resources from a pedagogical perspective. The paper highlights the challenge of incorporating specific concepts from the field of educational technology, such as emerging pedagogies, transmedia didactics and platformization, into the analysis of the teaching perspective on the virtual teaching of writing in graduate programs.

Keywords

Research writing – virtual teaching – emerging pedagogies – graduate teachers

Introducción

En las últimas décadas, los procesos de producción y circulación del conocimiento científico-académico se han visto profundamente transformados a nivel global, impulsados por la globalización, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el rol estratégico que este tipo de conocimiento ha adquirido en el desarrollo socioeconómico y cultural de los países (Corcelles et al., 2019). En este contexto, la literatura especializada señala un crecimiento sostenido de la oferta de posgrados en Argentina durante los últimos veinte años (Fernández Fastuca, 2018), al tiempo que advierte sobre las bajas tasas de finalización de estos estudios (Barsky y Dávila, 2016), vinculadas en buena medida a las dificultades que enfrentan los estudiantes al momento de escribir su tesis.

Los estudiantes de posgrado enfrentan diversas dificultades a lo largo del proceso de escritura, entre las cuales se destacan el reconocimiento de los géneros discursivos, el inicio mismo de la escritura, la construcción del encuadre teórico, el aprovechamiento del potencial epistémico de la escritura, el desarrollo de la argumentación y de una literacidad crítica, así como la construcción de una voz autoral propia, entre otras.

La ligazón de los procesos de aprendizaje con los de enseñanza suscitaron un espacio de reflexión e indagación teórica que dirigió su mirada hacia las respuestas didácticas dadas para abordar las dificultades escriturales en investigación. La bibliografía especializada permite reconocer diferentes propuestas orientadas a apoyar la escritura en investigación, entre las que se encuentran la supervisión y la

retroalimentación de directores y supervisores así como de pares (Carlino, 2015); los seminarios, cursos y talleres de escritura para estudiantes de posgrado e investigadores en formación (Chois Lenis et al., 2020), más recientemente, los talleres virtuales (Morán, Álvarez y Difabio de Anglat, 2020), y también los grupos de escritura (Johnson y Lock, 2020).

Un rasgo común de los anteriores trabajos es que están contextualizados fundamentalmente en escenarios de formación presencial. Por el momento, es incipiente el campo de trabajos científicos que se ocupan de la enseñanza de la escritura en la investigación en los nuevos escenarios virtuales de educación posgradual y no se registran estudios realizados considerando el enfoque de pedagogías emergentes (Gros, 2015). Allí busca posicionarse la presente investigación cuyo diseño metodológico, contexto conceptual y revisión de antecedentes presentaré a continuación.

Diseño metodológico

Se adopta un enfoque de investigación cualitativo y exploratorio, estructurando el trabajo de campo en distintas etapas. En una primera instancia, se diseñará un muestreo por conveniencia (Sampieri et al., 2010), es decir, se seleccionarán casos de docentes accesibles, con quienes ya se han establecido contactos informales previos. A partir de estos participantes clave, se buscará ampliar el número de casos mediante la técnica de muestreo en cadena. Seguidamente, se realizarán entrevistas abiertas en profundidad a la muestra seleccionada. Este abordaje permitirá conocer la perspectiva de los docentes participantes, particularmente los enfoques, marcos teórico-prácticos y explicaciones que sustentan el diseño, la implementación, los alcances y las limitaciones de las prácticas de enseñanza virtual orientadas a acompañar la escritura en investigación.

A partir de un primer análisis de estas entrevistas, se llevará a cabo una segunda ronda de entrevistas, esta vez de tipo semiestructurado, con los mismos informantes clave, con el fin de profundizar en aspectos específicos que hayan despertado el interés investigativo o que requieran mayor desarrollo. Asimismo, se solicitará a los docentes entrevistados que recopilen y compartan recursos y documentos digitales utilizados en sus propuestas de enseñanza de la escritura en investigación. Se trabajará con materiales diversos (anotaciones, consignas, programas de asignaturas, correos electrónicos, materiales compartidos por redes sociales y entornos virtuales de aprendizaje, intercambios vía WhatsApp), entendidos como "documentos" (Narvaja de Arnoux,

2009), es decir, objetos conservados mediante mecanismos sociales que les otorgan sentido. Estos documentos funcionarán como “huellas” que permitirán reconstruir aspectos centrales de los procesos de enseñanza virtual de la escritura en investigación mediados tecnológicamente.

Contexto conceptual

Este apartado tiene por objetivo delimitar el marco conceptual que orienta la investigación, en articulación con el problema de estudio y con los objetivos planteados. Se busca fundamentar la elección de ciertas categorías claves para comprender la perspectiva que los docentes tienen sobre sus propuestas de enseñanza virtual de la escritura en investigación al nivel de posgrado. Con ese fin, se presentan a continuación tres núcleos conceptuales interrelacionados: una concepción situada de la escritura y su enseñanza, los aportes de las pedagogías emergentes y la didáctica transmedia en el contexto digital contemporáneo, y el análisis crítico de las plataformas digitales como entornos de enseñanza. Estas nociones permiten construir una mirada situada y compleja sobre los modos en que los docentes diseñan e implementan sus propuestas en escenarios mediados tecnológicamente.

Escritura y su enseñanza

Como señalan Kamler y Thomson (2008), resulta equívoco concebir la escritura en investigación únicamente como un conjunto discreto de habilidades técnicas, supuestamente descontextualizadas. En contraste, esta investigación adopta una perspectiva situada, anclada en los Nuevos Estudios de Literacidad, desde los cuales se entiende la escritura en estrecha relación con los contextos sociales, institucionales y epistemológicos en los que se produce (Cassany, 2014). Esta mirada reconoce la escritura como una práctica social y culturalmente situada, moldeada por múltiples factores externos (Aitchison y Lee, 2006).

En este marco, las prácticas contemporáneas de lectura y escritura académica —y, en consecuencia, su enseñanza— se encuentran interpeladas por la incorporación progresiva de tecnologías digitales (Casanovas Catalá, 2014). Por ello, para abordar la enseñanza de la escritura en investigación en el nivel de posgrado, resulta necesario ir más allá del dominio de técnicas, habilidades o actividades específicas. Es preciso atender también a otros elementos constitutivos de la práctica letrada, como los usos del lenguaje, los objetos y tecnologías implicados, los espacios y tiempos en los que se

inscribe, las formas de interacción, así como las creencias y disposiciones afectivas que la atraviesan (Gee, 2001).

Enseñanza en el contexto digital

Como advierten Lion et al. (2015), en las últimas décadas las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han penetrado en todos los ámbitos de la vida cotidiana, produciendo transformaciones profundas para las que, en un inicio, no contábamos con marcos conceptuales adecuados. En el ámbito educativo, este fenómeno ha motivado la elaboración de múltiples enfoques teóricos que buscan interpretar tanto las potencialidades como las limitaciones que conlleva la inserción de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre estos desarrollos, cobran especial relevancia para el presente estudio los conceptos de pedagogías emergentes y didáctica transmedia.

Las pedagogías emergentes se definen como un conjunto de enfoques que surgen en torno al uso de tecnologías digitales en educación y que proponen aprovechar su potencial comunicativo, colaborativo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje (Adell y Castañeda, 2012). Más allá de sus matices, estas pedagogías comparten ciertos principios: promueven aprendizajes colaborativos, continuos y en expansión; valoran el trabajo inter-niveles y la participación activa de los estudiantes; se basan en teorías como el constructivismo, el conectivismo y el aprendizaje rizomático y se despliegan tanto dentro como fuera del aula formal, articulando espacios de aprendizaje diversos (Ozollo, 2019).

En la misma línea, Gros Salvat (2015) destaca que las pedagogías emergentes favorecen el uso de tecnologías como herramientas cognitivas profundas, destinadas a dinamizar las relaciones entre docentes, estudiantes y otros actores relevantes, promoviendo la creación colectiva de conocimiento. Estas pedagogías, muchas veces originadas en experiencias docentes innovadoras y sensibles a los cambios sociotecnológicos, abren paso a la renovación didáctica. En este contexto, adquiere particular interés el concepto de didáctica transmedia, estrechamente vinculado a los principios de las pedagogías emergentes.

Según Kap (2020), la didáctica transmedia no constituye simplemente una nueva etiqueta, sino que representa una forma alternativa de concebir y ejercer la didáctica. Se trata de una categoría analítica y de acción, orientada a generar aprendizajes profundos y significativos en entornos digitales y conectivos. Esta propuesta no se limita a

incorporar nuevos medios, sino que los habita, los explora críticamente y los utiliza para rediseñar prácticas docentes a través de diversas mediaciones, plataformas e interfaces.

En su caracterización, Kap (2020) resalta que la didáctica transmedia se apoya en principios como la colaboración, la expansión del conocimiento, el co-diseño de experiencias, la transversalidad y la experimentación. Implica modos de enseñanza que rompen con la linealidad y los formatos tradicionales, y que posibilitan la construcción colectiva de saberes en escenarios mediados tecnológicamente. A su vez, propone una mediación tecnológica densa, no meramente instrumental, que transforma las estructuras mismas de las prácticas pedagógicas.

Un aspecto clave para comprender el alcance de estas propuestas es el fenómeno de la plataformización educativa. Siguiendo a Van Dijck y Poell (2018), entendemos las plataformas como arquitecturas programables que organizan las interacciones entre usuarios. Lejos de ser neutras, estas infraestructuras al emplearse con fines de enseñanza, conllevan una pedagogía implícita, que incide en las posibilidades de diseño didáctico (Sadin, 2017; Nichols y Le Blanc, 2020; Lion, 2021). En este sentido, la selección y el uso de plataformas digitales exige una actitud crítica por parte de los docentes, ya que estas decisiones no sólo afectan los recursos disponibles, sino también los marcos de interacción y las formas posibles de enseñanza.

Así, una pregunta central para esta investigación gira en torno a los criterios, fundamentos y precauciones que orientan la elección de plataformas y recursos en las propuestas de enseñanza virtual vinculadas con la escritura en investigación.

En síntesis, el marco conceptual aquí presentado —basado en los estudios de literacidad situada, las pedagogías emergentes, la didáctica transmedia y la plataformización educativa— permite analizar con profundidad la perspectiva que los docentes tienen sobre su práctica docente en el marco de la enseñanza virtual de la escritura en investigación al nivel de posgrado. Este enfoque resulta pertinente para captar la complejidad de los escenarios actuales, caracterizados por la convergencia tecnológica, la diversificación de entornos de aprendizaje y la necesidad de prácticas innovadoras que respondan a los desafíos históricos que implica enseñar a escribir en clave investigativa.

Principales hallazgos de la revisión de antecedentes

Con el objetivo de sistematizar los hallazgos más relevantes resultantes de la revisión de antecedentes sobre el problema investigado, organizaremos la presentación

siguiendo tres ejes que permiten visibilizar con mayor claridad las regularidades y especificidades encontradas en las propuestas de enseñanza virtual de la escritura en investigación en posgrado. En primer lugar, se abordan los lineamientos pedagógicos, centrados en los modelos de enseñanza que sustentan dichas experiencias. Luego, se desarrollan los lineamientos didácticos, focalizados en las estrategias de enseñanza y aprendizaje implementadas. Finalmente, se presentan los lineamientos tecnológicos, vinculados a la integración entre recursos digitales y decisiones pedagógicas.

Lineamientos pedagógicos: hacia un modelo no transmisivo

Los trabajos relevados coinciden en impugnar el modelo tradicional transmisivo y en promover enfoques pedagógicos que conciben al aprendizaje como una construcción activa. En este sentido, Pozzo y Rosso (2023) subrayan la necesidad de trascender la clase expositiva, sosteniendo que “exponer no garantiza un verdadero aprendizaje” (p. 66) y que solo se aprende si se opera activamente sobre la información. De manera afín, Morán et al. (2020) retoman principios constructivistas al diseñar una propuesta didáctica que busca provocar el pensamiento y establecer relaciones significativas entre saberes previos y nuevos.

Superar el modelo transmisivo también implica revisar los supuestos sobre el perfil del estudiante de posgrado. Difabio de Anglat y Álvarez (2017) advierten que no puede presuponerse una autonomía académica plena desde el inicio del cursado, y retoman a Gardner (2009) para caracterizar al estudiante como alguien en proceso de incorporación de saberes, habilidades y hábitos intelectuales. Esta concepción justifica el diseño de apoyos pedagógicos diversificados y sostenidos en el tiempo.

Lineamientos didácticos: diagnóstico, significatividad e interactividad

En el plano didáctico, las propuestas se alinean con principios constructivistas, especialmente en lo que refiere a la consideración de saberes previos, la búsqueda de aprendizajes significativos y la construcción de nuevos esquemas de conocimiento (Carretero, 2016). Morán et al. (2020) partieron del diagnóstico de competencias previas en escritura y tecnologías, mientras que Taboada y Sánchez (2023) utilizaron la evaluación diagnóstica para ajustar los objetivos, estrategias, contenidos y evaluación de su seminario de escritura de tesis.

El aprendizaje significativo se promovió mediante actividades auténticas y colaborativas. Por ejemplo, en Álvarez et al. (2023), los estudiantes analizaron tesis reales y trabajaron en la mejora progresiva de sus propios escritos, mediante la

intervención de pares y docentes. Este enfoque, atravesado por consignas metacognitivas, favorece una construcción activa del conocimiento.

Las actividades grupales y la revisión entre pares adquieren un rol central, en coherencia con una visión social del aprendizaje y una concepción de la escritura como práctica situada (Colombo y Álvarez, 2021; Difabio de Anglat y Álvarez, 2017; Álvarez y Difabio de Anglat, 2019).

Lineamientos tecnológicos: tecnología con sentido pedagógico

Un hallazgo transversal a los antecedentes revisados es que no se concibe la tecnología como un fin en sí mismo, sino como un medio al servicio de decisiones pedagógicas. En Pozo y Russo (2023), la fragmentación temporal y espacial derivada de la virtualidad llevó al diseño de entornos interactivos y combinaciones de clases sincrónicas y asincrónicas. Morán et al. (2020) subrayan que enseñar en línea exige transformar la organización del tiempo, el espacio y las actividades, integrando tecnologías con sentido pedagógico.

Este criterio se refuerza en los testimonios de docentes analizados por Morán et al. (2022), quienes advierten que ningún recurso garantiza por sí solo el aprendizaje, y que la elección tecnológica debe responder a la funcionalidad pedagógica. En esta línea, se priorizan herramientas que favorecen la colaboración y la interactividad, como Moodle, wikis, Google Docs, Drive, blogs y foros. En la misma línea, Álvarez y Difabio (2019) describen cómo el uso estratégico de foros con participación de pares y expertos puede potenciar la construcción colectiva del conocimiento.

En síntesis, los trabajos relevados coinciden en señalar la necesidad de superar enfoques tradicionales en la enseñanza de la escritura para la investigación en el nivel de posgrado. Las experiencias analizadas muestran cómo los modelos pedagógicos de corte constructivista, las estrategias didácticas centradas en el aprendizaje significativo y colaborativo y una integración crítica y funcional de la tecnología, se articulan en propuestas que buscan acompañar de manera más efectiva el proceso formativo de los estudiantes. Estas experiencias permiten reconocer tendencias comunes en torno a la diversificación de ayudas pedagógicas, la centralidad del diálogo y la retroalimentación, y el diseño de entornos virtuales que favorecen la interacción, el pensamiento crítico y la producción escrita situada.

Cierre

En resumen, la revisión de antecedentes y el marco conceptual propuesto se entrelazan para ofrecer una visión coherente sobre la enseñanza virtual de la escritura en posgrado. Las pedagogías emergentes, la escritura situada, la didáctica transmedia y el uso crítico de las plataformas digitales son elementos clave para replantear los enfoques tradicionales en la formación de los estudiantes. Mientras que los antecedentes muestran que los modelos de enseñanza actuales han comenzado a desvincularse de la enseñanza transmisiva y a apostar por enfoques más colaborativos, los principios de las pedagogías emergentes y la escritura situada proporcionan las bases teóricas para transformar las prácticas pedagógicas en ambientes virtuales, poniendo énfasis en el aprendizaje activo, la co-creación de conocimiento y el contexto social de la escritura.

La integración de las tecnologías digitales, a través de plataformas que favorecen la interacción y el trabajo colaborativo, es esencial para crear espacios educativos que no solo fomenten la participación, sino que también reflexionen sobre los sentidos y las finalidades de la escritura académica. El marco conceptual propuesto refuerza la necesidad de un enfoque crítico hacia las tecnologías, sugiriendo que su incorporación debe ser siempre acompañada de una reflexión pedagógica que considere las dinámicas de poder, la interacción social y los modelos de aprendizaje colaborativo. Así, la conexión entre los antecedentes y el marco teórico permite visibilizar el potencial transformador de las propuestas de enseñanza virtual en la escritura, evidenciando la urgencia de actualizar las prácticas docentes en el contexto del posgrado.

Referencias bibliográficas

- Adell, J. y Castañeda, L (2012). Tecnologías emergentes, ¿Pedagogías emergentes? En J. Hernandez, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vazquez (coord). Tendencias emergentes en Educación con TIC. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. Págs 13-32
- Aitchison, C., and A. Lee. 2006. "ResearchWriting: Problems and Pedagogies." Teaching in HigherEducation 11 (3):265–278. doi:10.1080/13562510600680574
- Álvarez, G., & de Anglat, H. D. (2019). Formación virtual sobre tesis de posgrado: construcción del conocimiento en actividades con pares y expertos en foro. Panorama, 13(2 (25)), 88-100.
- Barsky, O. y Dávila, M. (2016). El desarrollo de las carreras de posgrado en la Argentina: características generales, problemas recurrentes y desafíos. Revista

- de Educación Superior del Sur Global, 2, 64-86.
<https://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/23>
- Carlino, P. (2015). Revisión entre pares: una práctica social que los posgrados deberían enseñar. *Revista Espaço Pedagógico*, 22(1).
- Casanovas Catalá, M. (2014). La comunicación en la universidad: escritura académica y TIC. En J. F. Durán Medina, y S. Durán Valero (coords.), *La era de las TIC en la nueva docencia* (pp. 85-69). McGraw-Hill.
- Cassany, D. (2014). En línea. Leer y escribir en la red. Anagrama.
- Colombo, L. y Alvarez, G. (2021). Iniciativas didácticas basadas en la revisión entre pares y orientadas a la enseñanza-aprendizaje de la escritura de la tesis a nivel de posgrado; Universidad Simón Bolívar; *Educación y Humanismo*; 1-18.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/164704>
- Corcelles, M., Cano, M., Liesa, E., González-Ocampo, G., & Castelló, M. (2019). Positive and negative experiences related to doctoral study conditions. *Higher Education Research & Development*, 38(5), 922-939.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1602596>
- Chois Lenis, P. M.; Guerrero Jiménez, H. I. y Brambila Limón, R. (2020). Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 535-556. Disponible en: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a09>.
- Difabio de Anglat, H., & Álvarez, G. (2017). Alfabetización académica en entornos virtuales: estrategias para la promoción de la escritura de la tesis de posgrado. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 97-120. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1066>
- Fernández Fastuca, L. (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*. UAI Editorial / Teseo.
<https://www.uai.edu.ar/media/111208/fastuca-pedagogia-de-la-formacion-doctoral.pdf>
- Gardner, S. (2009). The Development of Doctoral Students: Phases of Challenge and Support. *ASHE Higher Education Report*, 34(6), 1-14.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, (25), 99-125.
<https://doi.org/10.3102/0091732X025001099>

- Gros Salvat, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in the knowledge society*, Volumen 16 (1), pp. 58-68. <https://www.redalyc.org/pdf/5355/535554757005.pdf>
- Johnson, C., & Lock, J. (2020). Virtual writing groups: Collegial support in developing academic writing capacity. En M. Brown, M. NicGiolla Mhichil, E. Beirne, & E. Costello (eds.), *Proceedings of the 2019 ICDE World Conference on Online Learning* (Vol. 1, pp. 485-492). Dublin City University. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3804014>
- Kamler, B. y Thomson, P. (2008). "The Failure of Dissertation Advice Books: Toward Alternative Pedagogies for Doctoral Writing." *Educational Researcher* 37 (8): 507–514. doi:10.3102/0013189X08327390
- Kap, M. (2020). Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica. *Revista Argentina de Comunicación*. Año 8, N° 11. Pp 82-109. <https://fadeccos.ar/revista/index.php/rac/article/view/34/43>
- Lion, C. (2021). La enseñanza universitaria: tablero para armar. *Trayectorias Universitarias*, 7 (12), Universidad Nacional de La Plata.
- Lion, C., Mansur, A., & Lombardo, C. (2017). Perspectivas y constructos para una educación a distancia re-concebida. Artículo en revista ILCE UBA. Fuente: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3453>
- Morán, L., Álvarez, G., & Difabio de Anglat, H. (2020). Enseñanza virtual de la escritura de posgrado: un estudio basado en las acciones de planificación docente. *Virtualidad, Educación y Ciencia* 20(11), pp. 92-114. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/27450>
- Narvaja de Arnoux, E. B. (2009). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Nichols, P. y Le Blanc, R. (2020) Beyond apps: Digital Literacies in a Platform Society. *The Reading Teacher*, Vol, Nro 1, pp.103 -109
- Ozollo, F. (2019) *Hacia una Pedagogía Emergente. Síntesis del proyecto de investigación 2016 – 2018*. Universidad Nacional de Cuyo. En: <https://www.calameo.com/books/00164526019b4c2806b39>
- Polo Roca, A. (2020). Sociedad de la Información, Sociedad Digital, Sociedad de Control. *Inguruak. Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política*, 0(68). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7526046>

- Pozzo, M., y Rosso, F. (2023). Enseñanza de la escritura académica en entornos virtuales: desafíos de la pandemia en el posgrado. Folios, (58), 56-74. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RF/article/view/16014>
- Sadin; E. (2017). La humanidad aumentada. La administración digital del mundo. Buenos Aires: caja negra.
- Sampieri, D., Fernández, C., y Baptista, M. D. P. (2010). Metodología de la investigación 5ta Edición Sampieri. MacGraw-Hill/Interamericana Editores, SA de CV.
- Taboada M. y Sanchez C. (2023) Escribir una tesis es como construir un edificio. Apuntes sobre sensaciones, expectativas y decisiones didácticas vinculadas a la escritura en posgrado. En Alvarez G., Colombo L., Difabio de Anglat H., Morán L., Pozzo M. y Taboada M (2023) Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales. Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Van Dijck, J. y Poell, T. (2018). Social media platforms and education. En J. Burgess, A. Marwick, A. y J. Poell (Eds.) The SAGE handbook of social media (pp. 579-591). London: SAGE Publications Ltd.

ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ESCRITO EN LA UNLU: PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN CON DOCENTES
Y ESTUDIANTES

TEACHING WRITTEN LANGUAGE AT UNLU: PROPOSALS FOR INTERVENTION WITH TEACHERS AND
STUDENTS

María Ignacia Dorronzoro

Fabiana Luchetti

Melisa Robledo

Ayelén Cavallini

Universidad Nacional de Luján

Departamento de Educación

División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente

Área de Prácticas de Lectura y Escritura en las actividades académicas universitarias

Resumen

En este artículo se presentan, de manera articulada, las tres comunicaciones que integraron el Panel denominado “Enseñanza de las prácticas del lenguaje escrito en la educación superior”. En él, nos propusimos dar cuenta, en líneas generales, de las tareas de investigación y docencia que llevamos a cabo desde el área *Prácticas de Lectura y Escritura en las actividades académicas universitarias* de la División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente del Departamento de Educación de la UNLu.

Con este propósito, apoyadas en los aportes de la perspectiva sociocultural (Vigotski, 1977, Wertsch, 1988, Kozulin, 2000), en primer lugar expondremos los fundamentos teóricos que sustentan el abordaje de las problemáticas vinculadas con el uso del lenguaje escrito en los procesos de formación académica del contexto de la educación superior. Esos principios sostienen la puesta en marcha de una *propuesta integral* que incluye acciones destinadas tanto a docentes como a estudiantes. Luego, compartiremos algunos ejes de nuestro trabajo con docentes de Ciencias Humanas y Sociales. Concretamente, expondremos orientaciones didácticas que buscan favorecer la mediación docente en la enseñanza de las prácticas del escrito en articulación con la construcción de contenidos disciplinares. Por último, presentaremos resultados referidos a las prácticas de lectura y escritura de estudiantes de grado e intervenciones docentes diseñadas en función de esos resultados. Estas intervenciones, desarrolladas en las diferentes asignaturas que dictamos en carreras humanísticas de la UNLu, tienen como

propósito la enseñanza de modalidades de lectura y escritura adecuadas a los requerimientos de los procesos de formación disciplinar propios del contexto.

Palabras clave

Prácticas académicas del lenguaje – educación superior – articulación entre lenguaje y contenido disciplinar – intervenciones didácticas

Abstract

In this article, we present, in a cohesive manner, the three papers that made up the panel titled "Teaching Written Language Practices in Higher Education." The aim of this panel is to provide an overview of the research and teaching activities carried out in the area of Reading and Writing Practices within the academic activities of the University Pedagogy and Teacher Training Division of the Department of Education at UNLu. To this end, we will first present the theoretical foundations, supported by contributions from the sociocultural perspective (Vygotsky, 1977; Wertsch, 1988; Kozulin, 2000), that underpin the approach to the issues related to the use of written language in academic training processes within the context of higher education. These principles support the implementation of a comprehensive proposal that includes actions aimed at both faculty and students. Next, we will share some key aspects of our work with faculty members in the Humanities and Social Sciences. Specifically, we will present didactic guidelines designed to support teaching mediation in the instruction of written language practices, in alignment with the construction of disciplinary content. Finally, we will present results related to the reading and writing practices of undergraduate students, as well as teaching interventions designed based on these results. These interventions, developed in the various courses we teach in the humanities programs at UNLu, aim to teach reading and writing modalities that are appropriate to the requirements of the disciplinary training processes specific to the context.

Key words

Academic language practices – higher education – articulation between language and disciplinary content – didactic interventions

I. Introducción

En este artículo se presentan, de manera articulada, las tres comunicaciones que integraron el Panel denominado "Enseñanza de las prácticas del lenguaje escrito en la educación superior". En él, nos propusimos dar cuenta, en líneas generales, de las tareas

de investigación y docencia que se llevan a cabo desde el área *Prácticas de Lectura y Escritura en las actividades académicas universitarias* de la División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente del Departamento de Educación de la UNLu. Dicha área fue creada hace más de veinte años con el propósito de atender uno de los objetos que constituyen la especificidad de la Pedagogía Universitaria: *las problemáticas vinculadas con los usos del lenguaje escrito en el marco de los procesos de formación académica del contexto de la educación superior*.

En esta oportunidad, entonces, realizaremos primeramente una breve exposición de los fundamentos teóricos que sustentan nuestras actividades de docencia y de investigación, para luego exponer algunos de los ejes del trabajo concreto que llevamos a cabo tanto con docentes como con estudiantes. Ahora bien, antes de comenzar con el desarrollo de las temáticas anunciadas, resulta importante anticipar dos características generales referidas al modo en que abordamos esas problemáticas vinculadas con los usos del lenguaje escrito.

Así, la primera de esas características alude a la *articulación entre investigación y práctica docente en la que se inscribe el trabajo del Área*. En otras palabras, las situaciones problemáticas en las que se originan todas nuestras investigaciones surgen como resultado de un proceso de revisión crítica de nuestras tareas de enseñanza. A su vez, los resultados de esas investigaciones han sido y siguen siendo integrados en nuestras intervenciones didácticas con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje propios del contexto, a través de la reflexión sobre la función que cumple el lenguaje en esos procesos. Por su parte, la segunda característica se refiere al *carácter integral* que asume nuestra propuesta de trabajo para responder a la diversidad y complejidad de las problemáticas que nos ocupan. Esto implica llevar a cabo acciones simultáneas y complementarias destinadas a estudiantes como a docentes que se ocupan de la formación disciplinar de esos estudiantes en el marco de las distintas asignaturas de las carreras que cursan en nuestra Universidad.

Hechas estas necesarias precisiones, seguidamente daremos cuenta de algunos fundamentos teóricos que sustentan nuestro trabajo y que se inscriben en el paradigma sociocultural vigotskiano (Vigotski, 1977, Wertsch, 1988, Kozulin, 2000). La exposición de esos principios teóricos nos parece relevante porque el abordaje de las problemáticas referidas a los usos del lenguaje escrito en el contexto académico varía significativamente según la perspectiva teórica que se adopte. De hecho, si bien en la actualidad existe un consenso amplio con respecto a los problemas que afrontan los

estudiantes cuando leen y escriben en situaciones de estudio, ese acuerdo no es tan generalizado a la hora de decidir cómo abordar estas problemáticas. En otras palabras, es posible afirmar que coexisten diversos enfoques teóricos de los que se desprenden distintas propuestas de abordaje. Es por esa razón que, antes de describir algunas de las tareas concretas que realizamos para abordar las problemáticas que nos ocupan, nos vamos a detener en algunos rasgos de la concepción de lenguaje que las fundamenta y, en relación con esa concepción, haremos referencia a la función que, desde nuestro punto de vista, este instrumento desempeña específicamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de contenidos disciplinares en el contexto académico.

I.I. El lenguaje como práctica social

El primer rasgo definitorio que, desde la perspectiva sociocultural, atribuimos al lenguaje es su carácter de *práctica social*. En este marco, el lenguaje no es entendido como un simple medio de expresión de procesos que serían individuales y puramente psicológicos. Por el contrario, es concebido como una actividad siempre situada histórica y culturalmente en un determinado contexto y articulada íntimamente con las actividades no verbales o concretas propias de ese contexto, lo que hace que cada ámbito de actividad se caracterice por ciertos empleos definidos por numerosos factores propios de cada esfera de la actividad humana.

La educación superior es precisamente uno de esos contextos en los cuales las prácticas del lenguaje adoptan modalidades particulares, vinculadas con la especificidad de la actividad que, en este caso, es la producción y comunicación de conocimientos en distintos campos disciplinares. De este modo, las modalidades de lectura y escritura en este contexto están determinadas por los propósitos que esa actividad prescribe y por las características de los textos resultantes de esa actividad - inscriptos en diferentes géneros propios del contexto -, a partir de los cuales ella se lleva a cabo. Por lo tanto, asumir el carácter social de las prácticas del lenguaje implica reconocer que para que las y los estudiantes puedan participar en las actividades propias del contexto académico es absolutamente necesario que las modalidades que le son propias sean enseñadas.

I.II. El lenguaje como instrumento de mediación

Ahora bien, además del carácter social que hemos señalado, otro rasgo definitorio que la perspectiva sociocultural atribuye al lenguaje es su estatus de *instrumento de mediación*. Efectivamente, en contraposición a las perspectivas

representacionistas que lo entienden como un simple medio para “traducir” el pensamiento o para “reflejar” la realidad, desde nuestro punto de vista, el lenguaje es considerado una actividad, la actividad verbal, que *produce significado*. Es decir que no se limita a “expresar” algo que existiría previamente o independientemente de él. Por el contrario, en tanto *actividad productora de significado* y como instrumento comunicativo que es, el lenguaje media la relación con los demás, con el mundo externo. Pero, como actividad productora de significado, el lenguaje también media en el desarrollo del pensamiento ya que, al ser incluido en una acción intelectual, la organiza y la determina, la configura de un modo que resulta fundamental en su desarrollo. Es en este sentido, entonces, que el lenguaje se vuelve un instrumento de mediación de todo proceso intelectual.

Es precisamente este *carácter mediacional* el que explica el *potencial epistémico* que se reconoce a la lectura y la escritura, vale decir, su capacidad para reestructurar y dar forma al pensamiento y, en consecuencia, su eventual condición de herramientas en todo proceso de construcción de conocimientos. De hecho, la distancia que la escritura establece entre quien escribe y quien lee un texto, y la presencia justamente de un ‘artefacto’ (el texto escrito) que permite la revisión y la reflexión, son dos aspectos que fundamentan ese *potencial epistémico* que se reconoce al escrito. Esta posibilidad de revisión es justamente lo que lo torna un “instrumento de toma de conciencia y de autorregulación intelectual y, en último término, un instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento” (Mirás, 2000, p. 67).

Así, en tanto *instrumento de mediación*, el lenguaje se constituye en la herramienta por excelencia para guiar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Desde la perspectiva sociocultural, toda intervención didáctica es concebida como una *acción de mediación* en cuyo marco, a través del lenguaje, el mediador selecciona, modifica, amplifica e interpreta los objetos de conocimiento para el alumno. En términos más precisos, podemos decir que la intervención docente es una *mediación de significados* (Kozulin, 2000) porque las formas del discurso, es decir los textos orales y escritos propuestos por los docentes en sus clases, son a la vez productoras y reguladoras del saber en la medida en que son ellas las que dan formas determinantes a los contenidos objeto de enseñanza y organizan los procesos de apropiación de esos objetos.

I.III. La función del lenguaje en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la educación superior

La concepción del lenguaje que acabamos de exponer -en tanto práctica social y como instrumento de mediación - nos conduce a resignificar su función en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los contenidos disciplinares en el contexto académico. De hecho, es a partir de esa concepción que entendemos al *conocimiento disciplinar* mismo como un hecho discursivo, como una construcción social llevada a cabo por medio de la comunicación instaurada por el lenguaje. En este sentido, entendemos que la actividad del lenguaje es generadora de saberes ya que, como señala Bronckart “los saberes son puestos en circulación, reproducidos, objetados, transformados, en el marco de la actividad humana del lenguaje”. Más precisamente –agrega el autor- “los saberes no son accesibles sino desde el momento en que son semiotizados y vehiculizados en textos, orales y escritos” (Bronckart, 2006, p. 109).

Así entonces, el contenido disciplinar no es concebido como algo que existe de manera abstracta, independientemente del lenguaje. Por el contrario, desde nuestro posicionamiento teórico, la actividad verbal es entendida como un instrumento de realización de un proceso –el de la construcción de conocimientos–, del cual no puede ser separada porque es uno de sus aspectos constitutivos. Y esta constitución verbal de los contenidos disciplinares prescribe, estructura, de manera categórica, los modos de conocer dentro de las disciplinas, es decir, determina tanto su transmisión como su apropiación.

Desde esta óptica, entonces, las prácticas del conocimiento y las prácticas discursivas son inseparables, lo que significa que la apropiación de contenidos disciplinares requiere necesariamente el aprendizaje de las formas verbales que los configuran. En este sentido creemos, junto con Silvestri (1998) que

Al estudiar, los alumnos no sólo están aprendiendo nuevos conceptos, el contenido de las diversas asignaturas, sino también están aprendiendo (o deberían estar aprendiendo) nuevas formas de lenguaje, nuevos tipos y géneros discursivos adecuados para vehicular esos conceptos y operar mentalmente con ellos. La tarea de estudio implica, entonces, tanto aprendizaje conceptual como aprendizaje genérico. (p. 36)

Considerar la articulación de los contenidos y los usos del lenguaje propios del campo disciplinar en el que éstos se inscriben implica, desde nuestra mirada teórica, que

las intervenciones docentes no estén orientadas solo a procurar que el estudiante se apropie de un nuevo concepto, sino también del modo en que éste se construye en el discurso propio del contexto, a partir de los usos particulares que se hacen del lenguaje en el campo disciplinar. Cuando aludimos a esos usos del lenguaje nos referimos a las maneras convencionales de relacionar ideas y conceptos propios de un campo del saber, de plantear problemas, de razonar, en definitiva, de representar la realidad. Así concebido, el complejo proceso de apropiación de los contenidos disciplinares supone necesariamente un trabajo explícito del docente sobre las formas del lenguaje que hacen posible los razonamientos dentro del campo del saber en cuestión.

En síntesis, si, como hemos planteado, el conocimiento disciplinar es una construcción social llevada a cabo por medio de la comunicación instaurada por el lenguaje, creemos que resulta necesario desarrollar acciones que atiendan justamente a esa articulación. Ese es el propósito que orienta nuestra *propuesta integral para la enseñanza de la lectura y la escritura académicas*, dirigida tanto a estudiantes de grado y posgrado, como a docentes a cargo de asignaturas de las carreras en las que esos estudiantes se forman. Al respecto, y como lo anticipamos, dicha propuesta da cuenta de la articulación existente en el Área entre la investigación y la docencia. En este caso, las acciones que presentaremos se fundan en las conclusiones elaboradas como corolario de nuestro último proyecto de investigación, denominado *Leer y escribir en la educación superior: articulación de contenidos disciplinares y prácticas del escrito en propuestas de enseñanza*.

Para contextualizar las tareas que describiremos, es preciso señalar que este proyecto surge en el marco de una de las acciones de docencia desarrolladas por nuestro equipo con docentes de la UNLu, el *Programa de Acompañamiento a docentes de la carrera de Ciencias de la Educación*. Si bien dicho programa se plasmó en diferentes actividades con distintos equipos docentes, nuestra investigación se focalizó en la experiencia realizada con el equipo de la asignatura Psicología General y Social, centrada en la elaboración de intervenciones didácticas que consideraran la relación entre prácticas del lenguaje y contenidos disciplinares. Así, el objeto de estudio configurado para este estudio fue *la articulación entre lenguaje y contenido en intervenciones docentes destinadas al tratamiento de un determinado concepto en el marco de clases de una asignatura del primer cuatrimestre de las carreras de ciencias de la educación de la UNLu*.

La metodología adoptada se inscribe en la perspectiva cualitativa (Strauss y

Corbin, 2002), en cuyo marco se definió como objetivo general del estudio *describir las intervenciones docentes realizadas en el marco de clases teórico-prácticas de una asignatura del primer cuatrimestre de las carreras de ciencias de la educación de nuestra universidad, para comprender cuáles favorecen la articulación mencionada*. Con respecto a la recolección de la información, la colecta se realizó en clases de Trabajos Prácticos de la asignatura seleccionada para el estudio, en las que se abordó el concepto de *naturaleza humana*. A partir de dicha colecta, se constituyeron dos corpus: uno, conformado por los *registros de observaciones de las clases* en las que se trató el contenido seleccionado a partir de actividades diseñadas conjuntamente por la docente a cargo de la comisión y el equipo de investigación; otro, integrado por las *producciones escritas de los estudiantes*, realizadas a partir de consignas dadas por la docente en el marco de las clases registradas. Finalmente, cabe señalar que como procedimiento de análisis se utilizó el método de comparación constante (Strauss y Corbin, 2002, Glaser y Strauss, 1967), a partir del cual se elaboraron una serie de categorías teóricas emergentes que permitieron la construcción de conclusiones fundamentadas empíricamente.

A continuación, entonces, expondremos las principales líneas de trabajo dirigidas a docentes y a estudiantes, diseñadas a partir de las conclusiones del proyecto de investigación que hemos presentado.

II. Propuestas formativas dirigidas a docentes

En este apartado compartiremos algunas orientaciones didácticas en las que se sustentan nuestras propuestas formativas dirigidas a docentes de carreras de la UNLu y a colegas de ISFD del campo de las ciencias humanas y sociales, que se materializan en talleres y seminarios de grado y de posgrado. Ahora bien, para encuadrar dichas orientaciones resultan necesarias dos consideraciones antes de desplegar la exposición anunciada.

En primer lugar, y en relación con el proceso de construcción de nuestras intervenciones formativas, reafirmamos, como ya fue señalado, que se encuentran ancladas en la interfaz de las acciones de docencia e investigación que desarrollamos en el Área.

En segundo lugar, es importante aclarar que los destinatarios de nuestras propuestas son docentes que enseñan diferentes disciplinas humanísticas y que no cuentan con formación específica en ciencias del lenguaje. En tal sentido, a partir del

marco teórico adoptado, el propósito que orienta nuestras propuestas es generar espacios para la reflexión conjunta acerca de prácticas de enseñanza disciplinar que arrojan resultados alejados de las expectativas de los docentes y que, por eso mismo, los interpelan. Proponemos, así, instancias de problematización encaminadas a poner en cuestión la concepción representacionista del lenguaje - perspectiva a la que aludimos en el primer apartado - que suele ser dominante y que, por ello, sustenta propuestas en las que los contenidos propios de las disciplinas se transmiten de manera escindida de las prácticas del lenguaje.

Exploramos, entonces, con los colegas, una mirada que les es habitualmente ajena, centrada en la íntima relación entre lenguaje y pensamiento. Desde este posicionamiento, cuestionamos que una posible solución a los problemas que se plantean a los estudiantes cuando leen y escriben para aprender requiera incluir “técnicas de estudio” en los programas, ofrecerles instrucciones sobre sintaxis y normativa, o generar instancias “remediales” por fuera de las asignaturas. Por el contrario, nos damos la tarea de acompañar a los colegas en el diseño de intervenciones didácticas que favorezcan la articulación entre los contenidos disciplinares y las formas del discurso mediante las cuales se llevan a cabo y se comunican los razonamientos propios de cada campo del saber. En este marco se inscriben las conclusiones y orientaciones que sintetizamos seguidamente.

II.I. Algunas conclusiones del análisis del corpus de intervenciones didácticas

Las conclusiones que aquí exponemos surgen del estudio del corpus compuesto por registros de las clases observadas en el marco del proceso investigativo, cuyo análisis se realizó en diferentes instancias, en sentido de profundización creciente. Así, una primera aproximación general a todas las intervenciones observadas durante las clases de la asignatura Psicología General y Social, nos permitió identificar las diferentes formas que ellas adoptaron, modalidades que categorizamos en *exposiciones*, *interrogaciones* e *instrucciones*.

Una vez categorizada de manera general la totalidad de las intervenciones registradas, una segunda instancia de análisis más detallada nos condujo a reunir las en dos grupos, en función de su potencialidad para favorecer la articulación del contenido con prácticas de lectura y escritura académicas. En efecto, como corolario de esta nueva aproximación, advertimos que solo algunas de las intervenciones de la docente favorecían la articulación buscada. Así, el primer grupo incluyó a las interrogaciones,

exposiciones e instrucciones que se *focalizaban exclusivamente en el contenido disciplinar*, mientras que el segundo grupo reunió a las intervenciones en las que el *contenido referencial estaba vinculado con su “puesta en texto”, con su verbalización*.

Desde nuestro punto de vista, en las intervenciones agrupadas en el primer conjunto, la enseñanza del contenido aparecía escindida del lenguaje por lo que no serían las más aptas para trabajar la estrecha vinculación que existe entre el funcionamiento de la actividad verbal y el contenido disciplinar. Veamos dos ejemplos de estas intervenciones:

- ¿Qué es la naturaleza humana? (Interrogación referida a la verificación de la interpretación del contenido)
- El hombre no posee ninguna conducta universal porque cada persona se desarrolla en un medio sociocultural diferente (Exposición referida a la interpretación de un concepto disciplinar)

En términos de Bauthier (2009), se trataría de intervenciones “más comunicacionales que cognitivas”, es decir, intervenciones cuya función se limitaría a la “transmisión” del contenido, como si ellas fueran, en sí mismas, su propia finalidad. Estas intervenciones expresan, para nosotras, la concepción representacionista del lenguaje a la que ya aludimos.

El segundo grupo de intervenciones, conformado por aquellas en las que el contenido a enseñar es articulado con su verbalización, constituye, para nosotras, el hallazgo más representativo de nuestra indagación. Ejemplos de esas intervenciones son:

- ¿En qué párrafos creen que aparece la distinción entre los dos conceptos? (Interrogación)
- La definición que está tomando la autora es la definición del sentido común, y trae esa definición no para adherir a ella sino para negarla (Explicación)

Desde los principios en los que nos fundamos, este tipo de intervenciones resultan para nosotras las más adecuadas para favorecer la apropiación de los contenidos disciplinares junto con el desarrollo de formas de pensamiento que permitan que esos contenidos “se conviertan en herramientas mentales internalizadas para actuar

prácticamente en la realidad” (Libâneo, 2012, p. 30). En efecto, creemos que, para que los estudiantes puedan participar en la construcción de significados cada vez más cercanos a los que constituirían los conceptos de las disciplinas, resultan imprescindibles intervenciones didácticas en las que la enseñanza de contenidos disciplinares se encuentre íntimamente imbricada con el funcionamiento del lenguaje que los constituye, es decir, en las que el lenguaje sea concebido como una parte constitutiva del contenido.

Con esta convicción, entonces, es que consideramos fundamental vertebrar nuestras propuestas formativas para docentes a partir de este tipo de intervenciones. En este sentido reafirmamos que desestimamos de plano la aplicación de resultados de investigación a la práctica áulica. Muy por el contrario, entendemos que nuestra intención y desafío de enseñar a enseñar las prácticas del escrito a colegas supone llevar adelante un proceso que, a partir de nuestras conclusiones, nos permita construir orientaciones inscriptas en una lógica didáctica (diferente de la lógica investigativa), que puedan constituirse, para nuestros destinatarios, en insumos para la elaboración de propuestas de enseñanza. Seguidamente, nos detendremos en las orientaciones construidas a partir de los hallazgos expuestos.

II.II. Orientaciones didácticas para la elaboración de propuestas formativas dirigidas a docentes

Concebimos las orientaciones didácticas como construcciones metodológicas fundadas teóricamente que permiten construir una “mirada” sobre las prácticas de enseñanza instaladas, identificar problemáticas, y guiar el diseño de propuestas de mejora. Para una mejor comprensión de nuestras orientaciones, recordamos que los docentes destinatarios son especialistas en las distintas disciplinas del campo de las humanidades y las ciencias sociales y no cuentan con una formación específica en ciencias del lenguaje.

Para comenzar, es preciso señalar que para elaborar nuestras orientaciones recuperamos el segundo tipo de intervenciones diferenciadas en el proceso investigativo, expuestas en el apartado anterior. Dichas intervenciones consisten en interrogaciones y explicaciones en las que el contenido referencial está vinculado con su verbalización. Ahora bien, dentro de esa categoría, nuevos análisis más focalizados del corpus nos permitieron arribar a la definición de subcategorías de esas intervenciones. Las interrogaciones *orientadas a la ubicación de un determinado concepto u operación*

discursiva en el texto, aquellas referidas a la función de un elemento discursivo en el desarrollo del razonamiento y las exposiciones referidas a la interpretación de una operación discursiva constituyen dos de esas subcategorías. Observemos algunos ejemplos concretos relevados del corpus:

- ¿Qué características encontraron de la naturaleza animal? Identifiquen las partes del texto en donde las encontraron. (Interrogación orientada a la ubicación de un determinado concepto u operación discursiva en el texto)
- Una de las características del texto es que da una definición breve, que luego desglosa con ejemplos, y al final vuelve a hacer una síntesis. (Exposición referida a la interpretación de una operación discursiva)

A nuestro criterio, estas intervenciones permiten poner de manifiesto la lógica de construcción del conocimiento disciplinar vinculando los usos del lenguaje con el trabajo cognitivo, con las operaciones mentales, con el proceso de aprendizaje de los contenidos en juego y, por ello, revelan su potencialidad para favorecer la articulación, preocupación que guía nuestras indagaciones. En tal sentido, las denominamos “intervenciones epistémicas” en tanto inscriben al objeto del conocimiento en acciones del lenguaje que orientan la construcción del sentido según formas particulares de elaborar y expresar el conocimiento, propios del campo del saber en cuestión y validados por la comunidad disciplinar.

Ahora bien, atendiendo a nuestro propósito de enseñar a enseñar a leer y escribir en el contexto académico, entendimos que era necesario identificar cómo se materializaba concretamente la articulación buscada en las intervenciones estudiadas, de modo de que nuestro trabajo pudiera tener incidencia en las prácticas de los colegas. Avanzamos, entonces, en el estudio minucioso de las mencionadas intervenciones, lo que nos permitió establecer que la articulación se realiza, se pone en acto, en las que denominamos *operaciones discursivo-cognitivas*, entre las cuales podemos mencionar la definición, la fundamentación, la explicación, entre otras. Estas operaciones pueden ser definidas como modalidades de organización del pensamiento referidas a actividades colectivas, construidas en el marco de interacciones comunicativas. No se trata de acciones puramente cognitivas individuales, sino que ellas preexisten históricamente en el medio socio-semiótico que constituye el intertexto de la comunidad disciplinar de referencia.

Desde nuestra perspectiva, reflexionar con los docentes sobre las operaciones discursivo-cognitivas que se ponen en juego en la construcción del conocimiento en sus clases contribuye al análisis de sus propias prácticas de enseñanza. En particular, y en función de nuestros objetivos y marco teórico, este ejercicio puede favorecer el diseño de intervenciones didácticas epistémicas, entendidas como aquellas situaciones en las que los contenidos no se abordan de manera independiente de los usos específicos del lenguaje mediante los cuales se construyen y transmiten.

En esta línea se inscribe el trabajo desarrollado en los talleres y seminarios que ofrecemos a nuestros colegas, en donde buscamos profundizar en el conocimiento de los géneros en los que se textualiza el saber disciplinar —objetos de lectura y escritura propuestos a los estudiantes— y en la caracterización de las modalidades de lectura y escritura académicas implicadas en la comprensión y producción de esos géneros. Todos estos contenidos de formación se organizan en torno a las operaciones discursivo-cognitivas señaladas. Así, las orientaciones presentadas se centran específicamente en la elaboración de propuestas didácticas que incorporen intervenciones epistémicas en su diseño.

En tal sentido, sostenemos que acompañar a los colegas en el planteo de esas intervenciones es fundamental para que la mediación docente - a través del lenguaje - contribuya a que los estudiantes modifiquen la organización previa del conocimiento para avanzar en la estructuración de un conocimiento nuevo. El trabajo con las formas del lenguaje en las que se realiza el contenido y la interiorización de esas operaciones que le son constitutivas, hará posible la transformación del sentido que el estudiantado venía otorgando no solo al objeto de saber, sino también a las tareas intelectuales propias de la educación superior mediante las cuales esos objetos se construyen y transmiten. En definitiva, creemos que este tipo de intervenciones promueve el desarrollo de procesos de abstracción y generalización necesarios para favorecer aprendizajes que permitan a los estudiantes entrar en los patrones de razonamiento contruidos por la comunidad científica (Sutton, 2003).

Hasta aquí, entonces, hemos planteado los ejes de trabajo en los que se sustentan las acciones dirigidas a docentes puestas en marcha por el equipo. Estas propuestas se conciben como complementarias de aquellas destinadas a estudiantes de las carreras de grado, propuestas que serán compartidas en las líneas que siguen.

III. Propuestas formativas dirigidas a estudiantes de carreras de grado

En este apartado describiremos las intervenciones diseñadas por el equipo destinadas, en este caso, a estudiantes de grado de carreras del campo de las ciencias sociales y humanas de la Universidad Nacional de Luján. En efecto, nuestro equipo brinda servicios académicos en diversos espacios curriculares denominados Talleres de Escritura Académica I, II y III, cuyo propósito general es favorecer el aprendizaje de las especificidades inherentes a las prácticas de lectura y escritura académicas. Al respecto, cabe señalar que las propuestas didácticas de esos talleres presentan diferente grado de complejidad y profundidad en función de las particularidades que adoptan dichas prácticas a lo largo de la trayectoria académica de los estudiantes. En efecto, desde nuestra perspectiva teórica, consideramos que la apropiación de la lectura y escritura académicas propias del contexto universitario - prácticas diferentes de las que se requieren en los niveles educativos anteriores - plantean necesidades de formación que son asumidas por el equipo a través de esos Talleres.

Como en el caso de las orientaciones dirigidas a docentes ya expuestas, nos proponemos mostrar aquí cómo se articula nuestra práctica docente con los hallazgos del proyecto de investigación que presentamos precedentemente.

III.I. Algunas conclusiones del análisis del corpus de producciones de estudiantes

Nos centraremos aquí en los resultados del proyecto de investigación presentado en el primer apartado, atinentes, en este caso, a las modalidades de lectura y escritura que los estudiantes despliegan en contextos de estudio. Concretamente, los hallazgos en los que se fundan las intervenciones que expondremos derivan del análisis de las producciones escritas elaboradas por estudiantes ingresantes en el marco de una asignatura introductoria (Psicología General), correspondiente a la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján. En esta asignatura, los estudiantes debían definir y caracterizar un concepto teórico central del programa, “naturaleza humana”. El análisis de los escritos de los estudiantes tuvo como propósito identificar aspectos clave en los cuales intervenir pedagógicamente, con el fin de favorecer el desarrollo de capacidades del lenguaje escrito de manera articulada con los contenidos disciplinares que los estudiantes debían aprender en el marco de dicha asignatura. Así entonces, la tarea investigativa realizada nos impulsó a revisar y reconfigurar nuestras estrategias de enseñanza con el propósito de promover modos de leer y escribir requeridos por el contexto de formación universitaria.

En efecto, el estudio de las producciones de los estudiantes nos permitió caracterizar la *zona de desarrollo real* (ZDR) en términos de Vigotski (1977) en la que se encuentran los estudiantes ingresantes a la hora de desarrollar prácticas de lectura y escritura en situación de estudio. Ahora bien, al interior de esta caracterización general distinguimos dos dimensiones de las prácticas por ellos desarrolladas: las *modalidades de lectura* que llevan adelante a la hora de abordar o aproximarse a textos de estudio y las *modalidades de escritura* que los estudiantes desarrollan a partir de la lectura de esos textos. Es importante señalar que si bien desde nuestra perspectiva teórica entendemos que la lectura y escritura son prácticas articuladas —es decir que no se pueden dissociar unas de las otras—, en esta ocasión y solo con fines analíticos, establecemos una distinción entre ambas prácticas con el propósito de advertir sus interrelaciones. Este ejercicio analítico resulta fundamental para orientar el diseño de las intervenciones docentes mencionadas al inicio de este trabajo.

Así entonces, respecto de las modalidades de lectura observamos que los estudiantes desarrollan modos contenidistas y extractivos (en términos de Marín, 2007) a partir de los textos objeto de estudio. Esto implica que las prácticas de lectura se centran principalmente en el contenido de los textos, y se orientan a extraer información o a identificar datos de manera superficial. En esta modalidad, la comprensión de los textos se reduce a un acto de "recuperación" o "evocación literal" del sentido presentado en los materiales de lectura, sin una mayor reflexión crítica sobre el modo en que ese contenido se construye progresivamente a lo largo del escrito. En estrecha relación con estos modos de lectura, las modalidades de escritura que identificamos oscilan entre una escritura reproductiva o imitativa (en términos de Hernández Rojas, 2012) y una escritura "a pesar de todo" (Casco, 2007). En términos generales, estos modos de escritura se caracterizan por la recuperación casi literal no solo del contenido del texto fuente, sino también de la forma exacta de las palabras tal como se presentan en la fuente original. En este tipo de escritura se difuminan las fronteras entre la voz propia del estudiante y el texto citado o leído, lo que, en ocasiones, da lugar a distorsiones de los planteamientos originales. Estas inconsistencias, sin embargo, no son advertidas por el estudiante como un aspecto a trabajar, lo que refleja una escasa reflexión sobre el uso de los textos en el proceso de escritura.

Estos hallazgos nos permiten plantear dos consideraciones generales sobre las prácticas de lectura y escritura que los estudiantes desarrollan en situación de estudio, las que constituyen puntos de partida clave para el diseño de intervenciones docentes

orientadas a trabajar estas prácticas. En primer lugar, las modalidades identificadas a través del proceso de análisis se sustentan en la concepción representacionista del lenguaje que, como hemos señalado anteriormente, entiende al lenguaje como un medio para reflejar o comunicar pensamientos e ideas que existen independientemente del sujeto y del acto comunicativo. Desde esta perspectiva, el lenguaje es concebido como un medio neutro y transparente que no interviene en la creación del significado, cuyo único propósito sería la comunicación y reproducción de un saber o conocimiento. En segundo lugar, observamos que las modalidades de lectura y escritura de los estudiantes se centran en el enunciado y no consideran el nivel de la enunciación. Es decir, en este momento de su proceso formativo, los estudiantes aún no logran articular una voz propia que les permita estructurar un discurso autónomo capaz de intervenir adecuadamente en la situación comunicativa del contexto universitario. Desde nuestra perspectiva, las características de las producciones escritas de los estudiantes, ubicadas en este momento de su aprendizaje (ZDR), reflejan la dificultad para tomar la palabra en la comunidad disciplinar, que es una comunidad discursiva. Consideramos que, dado el carácter de práctica social del lenguaje, esta dificultad es esperable, ya que la incorporación a dicha comunidad discursiva debe darse de manera gradual.

Los supuestos en los que se arraigan las modalidades de lectura y escritura que desarrollan los estudiantes están estrechamente relacionados con los modos en que ellos se aproximan a los objetos de conocimiento, es decir, al aprendizaje de los contenidos. Por lo tanto, nuestros hallazgos tienen implicaciones pedagógicas fundamentales para la enseñanza de estas prácticas desde un enfoque transformador y epistémico, lo que nos permite identificar un terreno “fértil” para promover cambios en estos modos cristalizados de leer y escribir. En este sentido, nuestras intervenciones buscan propiciar un cambio en las representaciones y en las prácticas que los estudiantes desarrollan al aproximarse a los objetos de lectura y escritura académica. Así, nuestro objetivo es transformar esas representaciones y prácticas, mostrando que el lenguaje es una herramienta para construir conocimiento y abordando su potencial epistémico, al que aludimos en los fundamentos teóricos desplegados en la introducción. Consideramos que este proceso no es espontáneo, sino que requiere intervenciones docentes específicas que favorezcan dicho cambio.

III.II. Intervenciones didácticas para la enseñanza de modalidades de escritura epistémicas

A partir de los hallazgos mencionados, en adelante describiremos las acciones docentes que proponemos para intervenir sobre las modalidades de lectura y escritura que los estudiantes desarrollan en situación de estudio, con el fin de promover otras formas de realizar estas prácticas más adecuadas al contexto formativo universitario. Para comprender dichas intervenciones es importante situarlas y contextualizarlas. Dichas acciones se implementan en los Talleres de Escritura Académica I, II y III que dictamos en nuestra área, destinados a estudiantes de las carreras humanísticas de la UNLu. El objetivo general, transversal a todas estas propuestas, es promover tanto la reflexión sobre los modos de leer y escribir que los estudiantes emplean en situaciones de estudio, como así también el aprendizaje de prácticas de lectura y escritura de carácter epistémico. De modo general, los talleres mencionados se dictan de manera cuatrimestral, y en cada uno de ellos se trabaja sobre las operaciones discursivo-cognitivas solicitadas frecuentemente en la formación universitaria, tales como la explicación y la argumentación. Dichas operaciones se articulan con la elaboración de diferentes géneros discursivos, propios de este ámbito universitario. Por ejemplo, en el Taller I abordamos el resumen para estudiar y la respuesta de parcial; en el Taller II trabajamos sobre el informe de lectura; y en el Taller III nos centramos en el trabajo final de graduación.

Dado que todas estas propuestas didácticas son diversas y presentan especificidades según los géneros que se abordan en cada una, en esta exposición nos centraremos únicamente en aquellas intervenciones formativas que son comunes y transversales a todas ellas. Es decir, no describiremos cada una de las propuestas ni la secuenciación didáctica de cada taller, sino que nos enfocaremos en detallar intervenciones específicas que realizamos en los tres talleres. En particular, señalaremos dos intervenciones por cada una de las modalidades mencionadas y procuraremos explicar en qué medida consideramos que estas acciones contribuyen a modificar o tensionar las representaciones y prácticas de los estudiantes al abordar los objetos de estudio en el contexto de su formación.

En relación con las modalidades de lectura y tras identificar en los estudiantes una prevalencia de modos de lectura contenidistas y extractivos, en los talleres de escritura académica proponemos actividades que vayan más allá de la mera identificación de información específica en los textos fuente. Nuestro objetivo es que los estudiantes se concentren en el reconocimiento de las estructuras de razonamiento presentes en los textos de estudio. Así, las actividades que diseñamos en los talleres no

se limitan a la localización y reproducción del contenido, tarea presente en los cuestionarios o en guías de preguntas frecuentemente empleadas en la formación universitaria. Por el contrario, en los talleres mencionados, planteamos consignas de trabajo que están orientadas a que los estudiantes identifiquen la estructura lógica de los textos (su organización y su lógica de construcción). Dicha estructura se reconstruye a través del análisis de los elementos discursivos que establecen relaciones entre las ideas, tales como los conectores y las expresiones referenciales, entre otros. De este modo, al trabajar sobre esos elementos microdiscursivos y su vinculación con las características del género en el que se inscriben, los estudiantes aprenden a reconstruir los razonamientos presentes en los materiales de estudio, acción que se corre de una perspectiva centrada exclusivamente en el contenido disciplinar y su simple reproducción.

Una segunda intervención, orientada a modificar los modos de lectura contenidistas y extractivos, se centra en la reflexión sobre las operaciones discursivo-cognitivas que los autores emplean en los textos que los estudiantes leen. En este sentido, proponemos actividades que favorezcan la identificación de marcas que explícitamente señalan la presencia de la voz autoral en el texto y su vinculación con la operación en juego. El reconocimiento de estas huellas de enunciación permite desentrañar la intención comunicativa del autor en las diferentes zonas del escrito. Al igual que la intervención anterior, esta acción concreta contribuye a que los estudiantes dejen de tener una mirada focalizada exclusivamente en el contenido y que incluyan en ella otros aspectos implicados en la construcción de sentido.

Respecto de las intervenciones orientadas a trabajar las modalidades de escritura de los estudiantes, y a partir de la identificación de los modos reproductivos e imitativos en nuestra investigación, en los talleres nos enfocamos en las operaciones discursivo-cognitivas involucradas en la elaboración de géneros específicos propios del contexto formativo. Así, por ejemplo, en los talleres enseñamos la operación de explicación de un concepto disciplinar, a partir de la complementación de fuentes en la escritura de una respuesta de parcial. Este trabajo de complementación no se resuelve con la copia literal del contenido de los textos fuente ni la réplica de su estructura. Por el contrario, exige que los estudiantes realicen prácticas de selección y reelaboración de los planteos leídos en los diferentes materiales de lectura propuestos. Dicha reelaboración implica la construcción de un texto nuevo - un escrito propio- que responda a la consigna de explicación y complementación planteada. Para orientar la

elaboración de este "nuevo texto", proponemos actividades de lectura y escritura "preparatorias" que guían la selección de las ideas y la complementación de los textos. Entre los ejercicios preparatorios, la elaboración de cuadros comparativos o de esquemas para registrar los aspectos comunes o específicos de los textos constituye una herramienta que organiza la escritura y "rompe" con la noción de que esta se limita a la copia y reproducción, demostrando que, por el contrario, implica selección, reorganización y reelaboración.

Finalmente, una intervención clave en el abordaje de las modalidades de escritura reproductiva se centra en la elaboración de borradores previos a la entrega final del trabajo. Tomando como ejemplo la respuesta de parcial, solicitamos a los estudiantes que presenten entre dos y tres versiones de su respuesta. Tras cada entrega, promovemos la revisión de esas versiones, una actividad que generalmente los estudiantes no desarrollan o en la que solo atienden al contenido de su texto. La revisión se lleva a cabo de diversas formas en cada instancia. Por ejemplo, en una de ellas solicitamos que los estudiantes realicen una autoevaluación de su producción, guiados por criterios establecidos por el equipo docente. Estos criterios incluyen la selección y reelaboración de ideas, la relación entre ellas, la estructura de la respuesta y la incorporación de voces ajenas, entre otros aspectos. En etapas posteriores, los estudiantes reciben devoluciones tanto de docentes como de pares, basadas en algunos de estos criterios o en nuevos aspectos a considerar. A partir de estas observaciones, los estudiantes elaboran nuevas versiones en cada etapa del proceso. Con esta intervención, orientada a la elaboración de borradores, la revisión del texto con criterios específicos y la reescritura, se enseña a los estudiantes que la escritura no se limita a una única instancia, sino que es un proceso recursivo y dinámico. Además, esta intervención promueve el desarrollo de una autoevaluación crítica, lo que permite a los estudiantes identificar los aspectos a mejorar en sus textos y tomar conciencia en ese proceso de las exigencias formales y discursivas de los géneros solicitados en cada caso.

En síntesis, tal como hemos expuesto, las intervenciones propuestas tienen como objetivo modificar los modos de leer y escribir vinculados a concepciones representacionistas del lenguaje a fin de promover, en su lugar, modalidades transformadoras y epistémicas de estas prácticas. Este enfoque está estrechamente relacionado con los principios del contexto formativo universitario entendido, desde nuestra perspectiva, como un espacio tanto para la transmisión como,

fundamentalmente, para la construcción de conocimiento. En otras palabras, nuestras intervenciones buscan mostrar que el lenguaje en tanto herramienta que construye pensamiento, promueve los procesos de aprendizaje, mostrando su función epistémica esencial para la generación de conocimiento en el ámbito universitario. Aunque reconocemos que estas intervenciones son perfectibles, consideramos que constituyen anclajes fundamentales y puntos de partida para fomentar cambios en las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes, con el fin de favorecer los procesos de aprendizaje.

IV. A modo de cierre

En el marco de las III Jornadas de Lengua y Literatura nos propusimos compartir con colegas y estudiantes un panorama general de las tareas de investigación y docencia que llevamos a cabo de manera articulada en el Área de Prácticas de Lectura y Escritura académicas de la División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente del Departamento de Educación. En este artículo, entonces, hemos procurado dar cuenta de las actividades que desarrollamos en ese marco, destinadas a la formación de docentes y de estudiantes.

Dichas actividades se sustentan en la perspectiva sociocultural, posicionamiento teórico en el que se fundan no sólo nuestras decisiones pedagógico-didácticas sino también nuestras convicciones políticas relativas a las funciones de la universidad y al carácter que deben revestir las propuestas para el abordaje de las prácticas académicas de lectura y escritura propias de ese contexto.

En efecto, concebir la lectura y la escritura como prácticas sociales implica, desde nuestra perspectiva, que la universidad asuma la enseñanza de los usos del lenguaje específicos de la educación superior. En otras palabras, consideramos que las particularidades de estos usos requieren el diseño y la implementación de acciones de formación - dirigidas tanto a estudiantes como a docentes - que resulten superadoras de prácticas vigentes que no han ofrecido, en general, respuestas ajustadas a las problemáticas vinculadas con el lenguaje que se plantean en el contexto académico.

En este sentido, creemos que, en el caso de los docentes, la situación demanda generar instancias de reflexión respecto del papel del lenguaje escrito en la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas en las que son especialistas, espacios que redunden en la elaboración de propuestas didácticas en las que los contenidos disciplinares se articulen con los usos del lenguaje que los constituyen.

En el caso de los estudiantes, entendemos que las propuestas de intervención deben ir más allá de la implementación de aquellas que hacen hincapié en la recuperación de sus supuestas carencias, concebidas éstas como producto de “deudas” de los niveles educativos anteriores. En efecto, esas intervenciones deben, para nosotras, estar centradas en mostrar la inscripción de los contenidos disciplinares en el entramado de formas particulares del lenguaje, propias de su campo del saber y en las cuales se construye y se expresa el conocimiento.

Así entonces, las acciones de formación que proponemos para ambos grupos se plasman en intervenciones didácticas que, orientadas a la apropiación de un contenido disciplinar, ponen de manifiesto la mediación semiótica constitutiva de todo proceso intelectual y de sus productos (en nuestro caso, son los contenidos disciplinares). Se trata, como señalamos anteriormente, de intervenciones que denominamos “epistémicas” dado que promueven la apropiación del contenido en sus dos dimensiones constitutivas: el aspecto temático o referencial y el aspecto verbal. En ellas se favorece el desarrollo de prácticas de lectura y escritura orientadas a relacionar, organizar y reelaborar los conocimientos que deben ser apropiados, lo que permite incrementar y transformar la estructura conceptual del estudiante, es decir, desarrollar capacidades de pensamiento abstracto y así, construir saberes nuevos (Solé y Castells, 2004).

En los párrafos anteriores, entonces, hemos recuperado sintéticamente los aspectos centrales del trabajo que llevamos adelante en nuestra Universidad, tareas que han sido presentadas en las tres ponencias nucleadas en el Panel a cargo de nuestro equipo.

A modo de cierre de este artículo, deseamos esbozar una reflexión final, aunque siempre abierta para continuar pensando colectivamente. Las III Jornadas de Lengua y Literatura organizadas por la UNGS han constituido, para nosotras, un espacio privilegiado para compartir con estudiantes, graduados y colegas el proceso de construcción de las intervenciones epistémicas, ejes de nuestras propuestas de formación. En este punto, creemos importante destacar la potencialidad de esa construcción - de carácter teórico-didáctico - para el trabajo del equipo, desplegado en un doble movimiento en el que se imbrican dos planos diferentes de nuestra actividad. Efectivamente, en el plano de la *docencia de grado*, nos ha permitido volver sobre nuestras prácticas de enseñanza para intentar saldar la distancia que suele instalarse entre los postulados teóricos y las intervenciones efectivas. En el plano de la *formación docente*, nos ha ofrecido una herramienta poderosa para enseñar a enseñar las prácticas

del escrito a partir de resituar y revalorizar su rol en la apropiación de conocimientos disciplinares. En nuestras presentaciones hemos intentado poner en evidencia ese doble movimiento que tiene como protagonista a las intervenciones epistémicas, concebidas como dispositivos para la construcción de una praxis genuina.

En este sentido, nos permitimos inscribir esas intervenciones en el marco de la invitación a “tejer resistencias” explicitada en el lema de las Jornadas. Entendemos, así, que esos constructos didácticos podrían abonar a poner en cuestión prácticas hegemónicas de enseñanza del lenguaje escrito que no contemplan, desde nuestra mirada y nuestras experiencias, los imperativos de formación planteados por la complejidad creciente del contexto actual. Creemos que, en sinergia con otras acciones – algunas de las cuales también fueron visibilizadas en las Jornadas - podremos aportar respuestas en el sentido transformador que exige - siempre, pero hoy más que nunca - la defensa de una educación superior pública inclusiva y con calidad académica.

Referencias bibliográficas

- Bauthier, É. (2009). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraires du langage. *Pratiques*, (143–144), 11–26. doi.org/10.4000/pratiques.1378
- Bronckart, J-P. (2006). La transposición didáctica en las intervenciones formativas. En Faundez, A., Mugrabi, E., Sánchez, A. (orgs.), *Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral. Contribuciones desde la pedagogía del texto* (pp.87-119). Universidad de Medellín.
- Casco, M. (30, 31 agosto y 1 de septiembre de 2007). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual [Ponencia]. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”. Tandil, Argentina.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- Hernández Rojas, G. (1-3 de agosto de 2012). Creencias de la comprensión lectora y de la escritura en una muestra de estudiantes universitarios [Ponencia]. III Seminario internacional de lectura en la universidad. México DF, México.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos: la educación desde una perspectiva sociocultural*. Paidós Ibérica Ediciones S A.

- Libâneo, J. C. (2017). La integración entre conocimiento disciplinario y conocimiento pedagógico: una perspectiva para el trabajo profesional de los profesores. *Paulo Freire*, (12)21. doi.org/10.25074/07195532.12.418
- Marín, M. (2007). Lectura de textos de estudio, pensamiento narrativo y pensamiento conceptual. *Hologramática*, (4)7, 61-80.
- Mirás, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, (23)89, 65-80. doi:[10.1174/021037000760088099](https://doi.org/10.1174/021037000760088099)
- Silvestri, A. (1998). *En otras palabras*. Cántaro Editores.
- Solé, I., & Castells, N. (2004). Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar? *Lectura y Vida*, 25(4), 6–17.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. In *Universidad de Antioquia*.
<http://atlas.umss.edu.bo:8080/jspui/bitstream/123456789/900/1/LD-300-243.pdf>
- Sutton, C. (2003). Los profesores de ciencias como profesores de lenguaje. *Enseñanza de las Ciencias Revista de investigación y experiencias didácticas*, 21(1), 21–25. doi:[10.5565/rev/ensciencias.3939](https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3939)
- Vygotski, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. La Pléyade.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Grupo Planeta (GBS).

LA ENSEÑANZA DE LA COSMOVISIÓN FANTÁSTICA EN EL AULA DE 5TO AÑO

TEACHING THE FANTASTIC WORLDVIEW IN THE 5TH-YEAR OF HIGH SCHOOL CLASSROOM

Sofía García Márquez y Emilse Migueles

Universidad Nacional de General Sarmiento

Resumen

Este trabajo presenta una experiencia de enseñanza del género fantástico en 5to año de secundaria, en el marco de nuestras prácticas docentes. El desafío en el ciclo superior radica en visitar un género ya trabajado en el ciclo básico, el género fantástico, con el objetivo de iluminar nuevos aspectos y profundizar su abordaje.

Los objetivos de este trabajo consisten en presentar la secuencia didáctica diseñada y los resultados obtenidos en el grupo para el cual fue elaborada. Por ello, el texto se organiza en dos partes: por un lado, el desarrollo de la secuencia didáctica, concebida como un aula en modo estudio e invención a partir de cuentos fantásticos; por otro, los resultados de su implementación en el aula de 5to año.

Como practicantes, decidimos conformar un corpus de literatura fantástica compuesto por autores argentinos, tanto tradicionales como contemporáneos. Julio Cortázar, Mariana Enríquez y Samanta Schweblin fueron los escritores elegidos para trabajar las características compartidas del género y sus elementos contrastantes. Además, al tratarse de alumnos del ciclo superior, incorporamos la crítica literaria como una herramienta que les permita explorar con mayor profundidad los procedimientos del género fantástico. Finalmente, como cierre de la unidad, se propuso una actividad de aula en modo invención, en la que los estudiantes exploraron las estrategias del fantástico a través de la escritura creativa.

Palabras clave

Literatura fantástica – prácticas docentes – escuela secundaria – clases de literatura

Abstract

This paper presents a teaching experience on *the fantastic* in the fifth year of secondary school, within the framework of our teaching practices. The challenge at the upper secondary level lies in revisiting a genre already studied in the lower cycle, *the fantastic*, with the aim of shedding light on new aspects and deepening its approach.

The objectives of this work are to present the designed didactic sequence and the results obtained in the group for which it was developed. Therefore, the text is organized into two parts: on the one hand, the development of the didactic sequence, conceived as a classroom in study and invention

mode based on fantastic literature; on the other hand, the results of its implementation in the fifth-year classroom.

As residents, we decided to create a corpus of fantastic literature composed of Argentine authors, both traditional and contemporary. Cortázar, Enríquez, and Schweblin were the chosen writers to explore the shared characteristics of *the fantastic* and its contrasting elements. Moreover, given that these are upper secondary students, we incorporated literary criticism as a tool to help them explore the procedures of *the fantastic* in greater depth. Finally, as a closing activity for the unit, we proposed a classroom exercise in invention mode, in which students explored the strategies of *the fantastic* through creative writing.

Keywords

Fantastic literature – teaching practices – secondary school – literature classes.

I. Introducción

De acuerdo con los diseños curriculares, en 5° año se propone trabajar las formas realistas, miméticas, fantásticas y maravillosas. El desafío radica en visitar un género frecuentado o ya explorado en el ciclo básico, con el objetivo de iluminar nuevos aspectos de un género conocido. En ese sentido, se busca que los estudiantes identifiquen los rasgos propios de la ficción y reflexionen sobre sus particularidades, regularidades y rupturas. Este último punto es clave para justificar nuestra elección de un corpus compuesto por textos de género fantástico, tanto tradicional como contemporáneo, con el propósito de promover el contraste y la comparación entre ellos. Además, en el Ciclo Superior se amplían los conocimientos de la crítica literaria; por esta razón, en nuestras clases decidimos incorporar tanto teoría como crítica literaria, herramientas que les permitan a los estudiantes analizar los procedimientos literarios con mayor profundidad.

Nuestro trabajo se propone presentar una secuencia didáctica que fue desarrollada con estudiantes de 5to año de secundaria durante las prácticas docentes en el marco de la materia “Residencia II en Lengua y Literatura”. La secuencia fue elaborada luego de observar al grupo de estudiantes en sus horas de Literatura durante dos semanas. La secuencia abarca cuatro clases de dos horas cada una, en las que el objetivo era enseñar las características de la cosmovisión fantástica, de acuerdo con lo solicitado por la profesora coformadora. Respecto al corpus literario, en la primera clase trabajamos los cuentos “Continuidad de los parques” y “La noche boca arriba” de Julio Cortázar; en la segunda, “La casa de Adela” de Mariana Enríquez; en la tercera, se realizó un trabajo comparativo entre los cuentos “La noche boca arriba” de Julio Cortázar y “Cuando hablábamos con los muertos” de Mariana Enríquez; por último, en la cuarta clase trabajamos con “Mariposas” de Samantha Schweblin.

Los objetivos de este trabajo consisten en presentar la secuencia didáctica diseñada y, por último, los resultados efectivos de esta en el grupo para la que fue elaborada. Por ello, lo presentaremos en dos partes: Secuencia didáctica: aula en modo estudio e invención con cuentos fantásticos y Resultados de la implementación de la secuencia en el aula de 5to año.

II. Secuencia didáctica: aula en modo estudio e invención con cuentos fantásticos

Los objetivos principales de la secuencia didáctica que elaboramos fueron que los estudiantes: reconozcan las características de la cosmovisión fantástica; analicen relatos en relación a su pertenencia dentro del género; realicen comparaciones y contrastes entre el fantástico tradicional y contemporáneo; y den cuenta de la apropiación de lo visto a través de la reelaboración un relato fantástico manteniendo las características del género. Para cumplir estos objetivos, planificamos cuatro clases en las que trabajamos con cuentos fantásticos tradicionales de Cortázar y con otros más contemporáneos de Enríquez y Schweblin.

La primera clase tuvo como objetivo que los estudiantes reconocieran las características de lo fantástico en “Continuidad de los parques” y “La noche boca arriba”. Para alcanzar este objetivo dimos una explicación breve acerca de lo fantástico según Todorov, para después continuar con la lectura del cuento “Continuidad de los parques” de Julio Cortázar. Luego, brindamos diversas consignas escritas que apuntan al análisis y la relectura del texto para hallar en él las características principales de lo fantástico. Como se trata de una narración que fusiona dos historias, la del lector y la de los personajes leídos, las actividades están orientadas a identificar las dualidades presentes y el hecho sobrenatural que irrumpe en la normalidad del cuento. Consideramos que trabajar con las dualidades era un recurso útil, al menos para los cuentos de Cortázar. Por ello, dos de las consignas que planteamos fueron las siguientes:

<p>2. Uno de los recursos de Cortázar es cuestionar los límites entre las dualidades conocidas. Marquen cuál de estas dualidades se ve alterada en el cuento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Pasado / presente <input type="checkbox"/> Acá / allá <input type="checkbox"/> Realidad / ficción <input type="checkbox"/> Sueño / vigilia <input type="checkbox"/> Yo / otro 	<p>3. Clasifiquen los siguientes elementos, según si pertenecen al entorno del hombre que lee o a la pareja que corre:</p> <ul style="list-style-type: none"> El estudio El puñal El sillón de terciopelo verde El parque de los robles La alameda (bosque de álamos)
--	--

Mediante las actividades 2 y 3, buscábamos que los estudiantes logren sistematizar aquellas “intuiciones” que tenían una vez leído el cuento. El punto 2 buscaba proveerles algunas palabras para describir lo que entendieron, como *dualidad*, *ficción* o *vigilia*. Con el punto 3, además, los incentivábamos a que volvieran a leer el texto en lugar de quedarse con las impresiones de su primera lectura.

La segunda clase tuvo como objetivo que los estudiantes reconocieran nuevamente las características de lo fantástico en el cuento leído, así como que relacionen los cuentos con el material teórico sobre qué es lo fantástico. En esta clase, decidimos leer "La casa de Adela" de Mariana Enríquez, con el soporte de un audio-cuento extraído de YouTube. Esto lo decidimos con el propósito de acercar a los estudiantes al género mediante un apoyo auditivo con efectos de sonido. Las consignas de esta clase se orientaron a reconstruir las características de lo fantástico mediante la separación del reconocimiento de los elementos realistas y no realistas del relato. Por ello, dos de las consignas escritas que trabajamos con los estudiantes fueron:

<p>2. En el relato aparecen diferentes elementos realistas. Marquen cuáles de los siguientes son mencionados, y ubiquen en el relato un fragmento que lo justifique:</p> <p>a. Un barrio de Lanús. b. El tren Roca. c. Un perro Doberman. d. Películas de terror.</p>	<p>3. Por otro lado, aparecen también elementos que generan vacilación por parte del lector, ya que no pueden explicarse racionalmente. Ubiquen y subrayen en el texto al menos dos de estos elementos.</p>
--	---

Por medio de estas actividades los estudiantes debían separar los elementos típicamente realistas de los aparentemente sobrenaturales que no pueden explicarse con una lógica racional. El hecho de ubicar en el relato algún fragmento específico que dé cuenta de estas características, creemos que ayuda a los estudiantes a identificar textualmente los elementos, y de esta forma no queda relegado a la percepción o las presuposiciones.

La tercera clase tuvo como objetivo que los estudiantes contrastaran los elementos del fantástico tradicional y el actual, según lo trabajado en las dos clases anteriores. Para lograr el contraste, decidimos utilizar en esa clase "La noche boca arriba", que había sido leído y trabajado en la clase 1, y "Cuando hablábamos con los muertos" de Mariana Enríquez, como lectura nueva. Primero retomamos lo trabajado sobre el cuento de Cortázar, luego una de las docentes realizó una breve introducción a *Los peligros de fumar en la cama* en relación con su año de publicación y las temáticas presentes en algunos de los cuentos. Después, se leyó en conjunto el cuento de Mariana Enríquez. Como soporte teórico, en esta clase se trabajó con fragmentos extraídos de "Femeninos horrores fantásticos: Schweblin, Enríquez y (antes) Fernández" de Pablo Brescia, artículo crítico que hace referencia a los elementos presentes en los cuentos de Enríquez, por ejemplo, los aparecidos, las mutilaciones o los cultos populares son frecuentes en su narrativa, además de personajes afectados por alcohol, drogas o alguna "anomalía"; la marginalidad, las voces femeninas, el sarcasmo, la juventud.

Dos de las actividades que se trabajaron fueron las siguientes:

1. Según Brescia, “En Enríquez el pasaje de lo cotidiano a lo monstruoso ocurre sin el filtro obsecuente de ciertos tipos de fantástico, con un gusto por las mutilaciones, los aparecidos, los cultos populares y crípticos.” Completen el cuadro:

Elemento	¿Está en este cuento?	Ejemplificá
Mutilaciones		
Aparecidos		
Cultos populares		

3. Contrasten el cuento de Cortázar “La noche boca arriba” con “Cuando hablábamos con los muertos” de Enríquez teniendo en cuenta los siguientes elementos:

	“La noche boca arriba”	“Cuando hablábamos con los muertos”
Narrador (persona gramatical; género del personaje)		
Tiempo / época en que se desarrolla		
Objetos / situaciones / etc. cotidianos que se nombran		Los redondos, _____
Elemento sobrenatural	La dualidad _____	

Mediante estas actividades se buscaba que los estudiantes contrastaran los elementos presentes en ambos cuentos, cada uno como ejemplar del fantástico tradicional y contemporáneo.

La cuarta y última clase tuvo como objetivo que los estudiantes pudieran reescribir un cuento utilizando las características del género fantástico vistas y evaluadas en las anteriores clases. Esta vez, presentamos primero la consigna y luego leímos el cuento correspondiente: “Mariposas” de Samantha Schweblin.

<p>1. Lean los siguientes fragmentos de “Mariposas” de Samantha Schweblin. “Ya vas a ver qué lindo vestido tiene hoy la mía, le dice Calderón a Gorriti, le queda tan bien con esos ojos almendrados, por el color, viste; y esos piecitos...” “Una mariposa se posa en el brazo de Calderón, que se apura a atraparla. La mariposa lucha por escapar, pero él une las alas y la sostiene de las puntas.”</p>	<p>2. Reescriban el cuento de la siguiente manera: luego de cada fragmento, deben completar con una oración o párrafo corto que sea diferente del cuento original. Recuerden que deben respetar las características del relato fantástico.</p>
---	--

La idea de esta clase era trabajar con un aula en modo invención, es decir, con actividades orientadas a la expresión creativa de los estudiantes. Con esta consigna de reescritura, nos interesó ver cómo los estudiantes ideaban un cuento fantástico propio a partir solo de algunas partes de otro

cuento fantástico, y qué hipótesis tenían acerca de cómo se desarrolla la trama original. Luego de compartir oralmente algunas de las producciones de los estudiantes, pasamos a leer “Mariposas” de Samantha Schweblin y, como cierre de la secuencia, realizamos preguntas para una reflexión final, entre las cuales estaban: ¿Cómo pueden definir, con sus palabras, el relato fantástico?; ¿Creen que los cuentos leídos pertenecen completamente al género, o podrían categorizarse en otros subgéneros? ¿Cuáles?; ¿Qué les parecieron los cuentos? ¿Les gustaron? ¿Por qué?

III. Resultados de la implementación de la secuencia didáctica en el aula de 5to año

Desde la primera clase advertimos que los estudiantes se mostraron participativos, realizaron aportes y colaboraron con la lectura en voz alta. Puntualmente, en la primera clase completaron las actividades satisfactoriamente, aunque la pregunta de poslectura “¿Cuál es el plan de la pareja?” les generó algunas dificultades, creemos que se debe a que el cuento requería una segunda lectura en conjunto. En el punto 2, como docentes esperábamos que marcaran la opción “ficción/realidad”; sin embargo, marcaron “yo/otro” y “acá/allá”, lo que resultó un aporte muy interesante por las justificaciones de las estudiantes que lo sugirieron.

En la segunda clase, luego de leer y escuchar el audiocuento de “La casa de Adela”, surgieron conversaciones variadas: los estudiantes se mostraron interesados en compartir sus hipótesis sobre el final de la historia. Nos resultó interesante escuchar tanto explicaciones racionales como del orden de lo sobrenatural porque de esta forma pudimos retomar las características del relato fantástico. Después, a la hora de realizar las actividades, los estudiantes lograron resolverlas sin mayores inconvenientes. En estas actividades también se intentaba que los estudiantes volvieran al texto para reconocer los diferentes recursos del género.

En la tercera clase, las actividades de esta clase, a petición de la docente, fueron entregadas como trabajo práctico, el cual se calificó con nota numérica. Nos interesa mencionar que, en promedio, los trabajos estuvieron muy bien logrados. Las consignas en las que hallamos más errores fueron las de contrastar ambos cuentos e identificar los momentos históricos a los que hacen referencia, y al principio hubo alguna dificultad con que recordaran la idea de tipo de narrador.

Por último, en la cuarta clase decidimos darles a los estudiantes una consigna que explorara la creatividad, debido, en parte, a que durante todas las clases fueron un grupo muy participativo, y nos interesaba ver qué resultados tendríamos esta vez. Varios alumnos se animaron a leer en voz alta sus escritos, algunos con tono humorístico, otros más melancólicos, y otros muy parecidos a los conceptos del género que vimos en clases (y, de alguna forma, se parecieron bastante al cuento original).

IV. Conclusiones

En síntesis, nuestras prácticas de literatura tuvieron como objetivos principales que los estudiantes reconocieran las características de la cosmovisión fantástica; analizaran relatos en relación a su pertenencia dentro del género; realizaran comparaciones y contrastes entre el fantástico tradicional y contemporáneo; y dieran cuenta de la apropiación de lo visto a través de la reelaboración un relato fantástico manteniendo las características del género.

Estos objetivos se alcanzaron no solo mediante el análisis literario, sino también a través de la aplicación de teoría literaria y crítica, como las propuestas por Todorov y Brescia. Sin embargo, no se trató de aplicar estos textos acríticamente, sino de utilizarlas como herramientas de carácter orientador para interpretar los relatos y ver cómo estos muchas veces transgreden lo propuesto por la crítica académica y la teoría literaria.

Además, se destacan las distintas maneras de responder las consignas, que por *distintas* no significa necesariamente incorrectas. Esto permitió que los estudiantes resolvieran las actividades de diferentes maneras. Esta diversidad no debe considerarse incorrecta, sino como una oportunidad para generar un diálogo enriquecedor en el aula. La función del docente fue precisamente facilitar este intercambio de ideas, valorando las distintas aproximaciones y reflexiones de los estudiantes, y no simplemente señalar cuáles eran las respuestas correctas y cuáles las incorrectas.

Por último, el aula en modo invención resultó esencial para complementar el análisis literario. La tarea de reescribir no fue solo una actividad lúdica, sino un ejercicio de aprendizaje en el que los estudiantes se apropian de todo lo trabajado en el aula en modo estudio.

A pesar de que consideramos necesarias algunas modificaciones en las actividades o en la manera en que llevamos a cabo la clase, consideramos en líneas generales y a grandes rasgos que las prácticas docentes con este curso resultaron exitosas.

APUNTES SOBRE TRES ADAPTACIONES DE *LA ILÍADA* DESTINADAS A ADOLESCENTES

NOTES ON THREE TEEN-ORIENTED ADAPTATIONS OF *THE ILIAD*

Maldonado Farias, Facundo Ezequiel

Universidad Nacional de General Sarmiento

Resumen

La Iliada de Homero es un poema mítico-épico de más de 2500 años de antigüedad. Pese a esta presencia de larga data, su vigencia en nuestra cultura es incuestionable y, también, su vigencia en las aulas. De hecho, el diseño curricular de Provincia de Buenos Aires la incluye entre sus lecturas recomendadas de "Relatos mitológicos de diversas culturas. Libros sagrados. Clásicos y épicos" para 1er año. Sumado a este hecho, desde el año 2006 la Ley 26150 establece la transversalidad de la educación sexual en todos los niveles educativos obligatorios.

Entonces, con la tensión existente entre las prescripciones y el trabajo transversal con la ESI, en esta ponencia se propone la comparación de tres versiones del poema homérico, enfocando el análisis en las estrategias del dispositivo de sexualidad presentes en los textos, pero también en las formas en que presentan y construyen el texto para un público juvenil, no familiarizado con la cultura helénica.

Las versiones seleccionadas son: En primer lugar, *La Iliada*, de la Editorial Andres Bello, distribuida en Hispanoamérica. Esta versión -en la que no figura quien estuvo a cargo de la adaptación- salió al mercado en 1979 y fue reeditada sucesivas veces en las siguientes décadas. En segundo lugar, *Iliada*, de la colección Los anotadores de la editorial La Estación. Esta versión fue adaptada por Nicolás Schuff en 2014. Por último, *Mitos en Acción 1. La guerra de Troya*, adaptada por Guillermo Cácharo en 2009 para la colección Los anotadores de la editorial La Estación.

Palabras clave

Mitos griegos – ESI – Adaptaciones escolares – Literatura juvenil

Abstract

Homer's *Iliad* is a mythical-epic poem of more than 2500 years old. Despite this long-standing presence, its relevance in our culture is unquestionable and, also, its relevance in the classroom. In fact, the curriculum design of the Province of Buenos Aires includes it among the recommended readings of "Mythological stories from different cultures. Sacred books. Classics and epics" for 1st year. In addition to this fact, since 2006 National Law 26150 establishes the transversality of sex education in all mandatory educational levels.

Then, with the existing tension between the educational prescriptions and the transversal work with sexual education, this paper proposes the comparison of three versions of the Homeric poem, focusing the analysis on the strategies of the sexuality device present in the texts, but also on the ways in which they present and construct the text for a young audience, unfamiliar with Hellenic culture.

The selected versions are: First, *La Iliada*, from Editorial Andres Bello, distributed in Spanish speaking countries of America and in Spain. This version - which does not specify who was in charge of the adaptation- was released in 1979 and was republished several times in the following decades. In second place, *Iliada*, from the collection Los anotadores from the publishing house La Estación. This version was adapted by Nicolás Schuff in 2014. Lastly, *Mitos en Acción 1. La guerra de Troya*, adapted by Guillermo Cácharo in 2009 for the collection Los anotadores from the publishing house La Estación.

Keywords

Greek Myths – Sexual Education – Books adapted for school – Youth literature

La Iliada de Homero es un poema mítico-épico de más de 2500 años de antigüedad. Pese a esta presencia de larga data, su vigencia en nuestra cultura es incuestionable en videojuegos, películas, e incluso en las aulas y el canon escolar. De hecho, el Diseño Curricular de 1er año de Provincia de Buenos Aires (2006) la incluye entre sus lecturas recomendadas de "Relatos mitológicos de diversas culturas. Libros sagrados. Clásicos y épicos". Sin embargo, es cuanto menos ambicioso pensar que estudiantes de entre 12 a 15 años puedan leer con facilidad los más de quince mil versos distribuidos en 24 cantos que ocupan, en la edición de Gredos (2000), un poco más de 500 páginas. Incluso es más arriesgado pretender que logren disfrutar la potencia verbal de la poética del texto, aun en la traducción de Emilio Crespo Güemes para la mencionada editorial. Respecto a la enseñanza de mitología grecolatina en el aula, el grupo de investigadoras liderado por la doctora en letras Jimena Palacios *et al* (2023), en una publicación en *El Toldo de Astier*, se preguntan cómo evitar que las obras les resulten ajenas y tediosas a los estudiantes y abren el debate sobre si se debe priorizar la fidelidad a los argumentos clásicos o la riqueza de la expresión verbal, e incluso si esto no lleva a trabajar con textos que se limitan a resumir eventos con escaso valor literario. Teniendo en cuenta este planteo, en el presente trabajo, enmarcado en el proyecto de investigación *Literatura y ESI: Análisis, Diseño y Uso de Materiales Didácticos*, se analizarán las formas en que el texto es presentado y construido en tres versiones de *La Iliada* pensadas para ser leídas por adolescentes en la escuela secundaria, es decir, textos pertenecientes a colecciones literarias escolares cuyo destinatario es un público

juvenil no familiarizado con la cultura helénica. Nuestro análisis se centra especialmente en el modo en que cada adaptación trabaja temas de la ESI relativos a la representación del género y de las disidencias sexo-genéricas.

El corpus de adaptaciones seleccionadas está compuesto, como ya se dijo, por tres libros. En primer lugar, *La Ilíada*, de la Editorial Andrés Bello, radicada en Chile pero distribuida en Hispanoamérica y España. Esta versión salió al mercado en 1979 y fue reeditada sucesivas veces en las siguientes décadas. No figura en los paratextos quien o quienes estuvieron a cargo de la adaptación o la traducción. En segundo lugar, *Ilíada*, adaptada por Nicolás Schuff para la colección Los Anotadores de la editorial La Estación, publicada en 2015. Por último, *Mitos en Acción 1. La guerra de Troya*, adaptada por Guillermo Cácharo para la misma colección de la misma editorial que Schuff, publicada por primera vez en 2009.

Las adaptaciones de textos escolares

Estos libros tienen algunas especificidades ya que la adaptación de textos para el aula de nivel secundario es un tema problemático. Facundo Nieto (2021) retoma los postulados de la teórica canadiense Linda Hutcheon en su ensayo *A Theory of Adaptation* sobre las adaptaciones en general -no necesariamente destinadas a la escolaridad-, y establece que no son versiones menores de un texto original, sino que son obras basadas en una fuente de la que se apropian y a la que transforman en base al contexto en que será leída. Sumado a esto, el escritor y adaptador Franco Vaccarini (2021) expone que, contrariamente a ciertos prejuicios que pueden provenir del ámbito académico, los autores de adaptaciones, ya sea pensadas para leerse en el aula o por un público juvenil de manera autónoma, toman en consideración un gran bagaje de fuentes y traducciones previas a la hora de escribir una variación, no es una mera simplificación del texto original. No obstante, por tratarse de adaptaciones con destinatarios muy específicos y realizadas por razones pedagógicas, este tipo de adaptaciones tienen características editoriales fácilmente reconocibles. De hecho, Carola Hermida (2019) considera la mediación editorial que atraviesa a los libros pensados para leerse en el aula como un proceso de ‘hipermediación’ que fuerza al lector y al texto (y en ocasiones, al docente), a ciertas formas de lectura. Dependiendo de la colección y la editorial, esta implica darle a un lector que está obligado por la institución escuela a leer: información sobre el texto, su autor y sus interpretaciones, glosario de palabras puntuales y actividades para resolver. A continuación se compararán dos aspectos en estas adaptaciones. En primer lugar, el recorte de la historia narrada. En segundo lugar, el plano paratextual.

En cuanto al recorte del poema original en el corpus seleccionado, la versión de Schuff respeta de manera directa los 24 cantos del poema original, incluso está separada en, justamente, 24 ‘cantos’ en vez de usar el término ‘capítulos’. No narra ninguno de los eventos previos a la Guerra de Troya, como el abandono a París de bebé, el juicio que realiza entre las diosas o la captura de Helena, ni tampoco los sucesos posteriores, como la muerte de Aquiles o el ingreso del caballo de madera a la ciudad. Esta fidelidad al contenido del poema original puede ir en desmedro de la comprensión de un estudiante de nivel medio de los hechos, ya que el texto arranca en el noveno año de la guerra con el conflicto entre Aquiles y Agamenón al igual que el poema original, y requeriría de una fuerte mediación docente para orientar a los lectores. Del mismo modo, la fidelidad puede ser contraproducente en el final de la obra, ya que la narración concluye con los funerales de Héctor, y la guerra queda sin resolución.

La versión de la Editorial Andrés Bello, en la que reiteramos no figura quien estuvo a cargo de la adaptación, intenta evitar estos posibles problemas de comprensión en un lector juvenil, pero de todos modos las decisiones tomadas por su editor resultan problemáticas. El texto inicia narrando el sueño profético de Hécuba, la vida de París como pastor y el juicio que realizó sobre la belleza de las diosas. No obstante, hay una elipsis que puede resultar confusa entre el momento en el que Paris elige a Venus como ‘la más hermosa’ y su viaje a Esparta a robar a Helena, ya que es tratado como príncipe sin que se narre en el texto el momento en que es reconocido como príncipe troyano por Príamo y Hécuba, en una escena es un pastor y en la siguiente un noble, causante de una guerra. Otro elemento a destacar es que Afrodita es denominada Venus porque esta versión toma los nombres romanos de los dioses, en lugar de sus nombres griegos. En cuanto al final de la obra, luego de los funerales de Héctor, se narra el final de la guerra en unos 4 párrafos que ocupan media carilla.

Mitos en Acción 1. La guerra de Troya, adaptación de Guillermo Cácharo, profundiza en el ‘antes’ y ‘después’ de los hechos narrados en el poema homérico, se toma su tiempo para desarrollar los eventos, sin intentar resumirlos apresuradamente. Esta adaptación tiene 87 carillas, de las cuáles sólo 40 están dedicadas a los eventos en torno a La cólera de Aquiles del noveno año de la guerra. Se dedican 30 páginas a narrar cómo se llegó hasta ese punto, partiendo de la profecía de que París será el causante de la destrucción de la ciudad, su regreso a Troya y su reconocimiento como hijo de Príamo y Hécuba, el juicio sobre la belleza de las diosas y el rapto de Helena. Pero también se dedican páginas a narrar los primeros 9 años de la guerra, y a aludir a otras obras clásicas no atribuidas a Homero, como *Ifigenia* de Eurípides. Del mismo modo, se dedican unas 14 páginas a cerrar la historia de la guerra luego de los funerales de Héctor, en las que se narran las muertes de Aquiles y Paris, el ingreso del caballo de madera a la ciudad y su caída, y la partida de Eneas.

Respecto a los paratextos, propios de la mediación editorial de esta clase de libros, el texto de la Editorial Andrés Bello tiene muy pocos: un breve Prólogo de 2 carillas, algunas ilustraciones a lo largo del libro que intentan imitar el estilo de las vasijas de cerámica griegas, un glosario de personajes y un corpus de actividades. Las actividades ocupan 4 carillas y están enfocadas en ‘investigación’ sin dar mayores pautas que “investiga más antecedentes” (Homero, 1999, p.80) en torno al autor o los dioses, ‘comprobación de lectura’ y ‘vocabulario’.

Sobre este tema, los textos de la editorial La Estación tienen una mediación editorial mucho más marcada, y ambos tienen una edición personalizada pese tratar el mismo poema y a estar construida de manera similar por ser de la colección Los Anotadores. Esto se debe a que *Iliada* fue adaptada por Nicolás Schuff, mientras que la introducción, notas y actividades están a cargo de Graciela Balseiro y Ofelia Lértora, mientras que en *Mitos en Acción 1. La guerra de Troya* Guillermo Cácharo está a cargo no sólo de la versión del poema homérico, sino también de los paratextos. *Iliada* de Nicolás Schuff tiene 171 glosas en los márgenes, mientras que *Mitos en Acción 1. La guerra de Troya* tiene 144. En cuanto al prólogo, ambos tienen 14 páginas pero contrario a lo esperable no son el mismo texto aunque tocan ciertos elementos comunes como el vínculo entre la obra y las ruinas atribuidas a Troya, la vinculación con otros lenguajes artísticos o características de la epopeya clásica. Pero la versión de Schuff da importancia a la autoría cuestionada de Homero, mientras que la de Cácharo se centra en la mitología griega. Del mismo modo, los textos tienen ilustrador propio en vez de reusar las de una versión.

El tratamiento de los temas de la ESI

En cuanto al otro eje de este trabajo, el abordaje de una obra canónica con una perspectiva de género, unas breves palabras en torno al debate sobre el canon literario escolar. La tensión entre las prescripciones de los Diseños Curriculares y el trabajo transversal con la ESI generó discusiones en torno a la selección de textos. Por una parte, Romina García Hermelo (2019), docente sancionada en la provincia de San Luis en 2013 por llevar al aula una novela de temática lésbica, cuestiona el canon del nivel secundario a propósito de la ausencia de la palabra ‘lesbiana’ del currículo. La autora señala que los “clásicos” literarios presentan mayormente protagonistas masculinos heterosexuales, mientras que los personajes femeninos suelen ser secundarios o inexistentes. Añade que, cuando sí aparecen, reproducen sentidos y roles hoy en día cuestionados sobre las mujeres como madres, esposas o hijas y sobre la asociación aparentemente indisoluble entre lo femenino y lo heterosexual. De esta forma se borran o estigmatizan formas no heterosexuales de habitar la escuela.

Por otra parte, Sardi (2019) cuestiona una suerte de sentido común vigente en los docentes, que establece que a la hora de seleccionar textos para trabajar ESI en el aula, deben tratar sobre masculinidades y feminidades que se salgan abiertamente de la heteronorma, o bien, que explícitamente rompan con los sentidos androcéntricos imperantes. Pese a que la autora no se opone a la propuesta de un contra-canon construido con cuentos y novelas que tengan *conciencia de género*, sí señala que de hecho cualquier clase de texto literario, incluso los clásicos, puede leerse con perspectiva de género. Esto es realizable si se propician el diálogo y la reflexión de los estudiantes, ya que la clave para lograrlo es la mediación docente. Sobre este mismo debate y a propósito del trabajo en el aula con *Martín Fierro* de José Hernández y *La Metamorfosis* de Kafka, Bonatto y Abel (2017) comentan que problematizar la forma en que es representado el género en cualquier obra es un posicionamiento político que debe tomar el docente, pues la idea de que hay un corpus acotado de textos con los que trabajar temas de ESI limita la posibilidad de mediación e intervención.

Una pequeña nota sobre esto. Si bien ambas posiciones tienen puntos válidos, debemos reconocer una postura intermedia, ya que hay textos clásicos en los que el análisis con perspectiva de género se dificulta o se vuelve repetitivo, y otros más abiertos a una lectura abordada por la ESI. Entonces, esta ponencia es más cercana a la posición de Sardi (2019) y de Bonatto y Abel (2017). Al respecto, debe señalarse que leer *La Ilíada* con una perspectiva de género no es ninguna novedad, Gonzalo Aguilar (2023) indica que narra una guerra iniciada porque un rey se siente ofendido por el robo de una de sus pertenencias, su esposa. En otro aspecto, William Clarke (1978) aborda distintos debates sobre las lecturas de la relación de Patroclo y Aquiles como personajes homosexuales en el poema homérico. Fátima Argüello (2023) explica respecto del mito de Apolo y Jacinto que en el lenguaje griego no existían las palabras ‘homosexual’ ni ‘heterosexual’, pero que de todas formas los mitos grecolatinos permiten abordar afectividades de la diversidad sexogenérica. Al respecto, Duce Pastor (2017) retoma *El Banquete* de Platón, donde Fedro habla del amor entre hombres como el más puro, en el que hay un *erastes* -hombre adulto, ciudadano- y un *eromenos* -joven a punto de alcanzar la madurez-. Al respecto de esto, Fedro señala a Aquiles y Patroclo como representantes de este modelo de amor ideal, Aquiles como el *eromenos* y Patroclo como el *erastes*. Esta denominación no está libre de polémicas pero estos debates no son el tema de este trabajo, se pretende ilustrar el hecho de que leer la relación entre ambos guerreros como homosexual no es propio de la contemporaneidad, sino que se remonta a la antigua Grecia.

Se realizará un breve análisis de las formas en que aparecen representadas las mujeres y las disidencias en estas adaptaciones. En cuanto a esto último, se prestará atención a elementos de la relación entre Aquiles y Patroclo leídos como propios de una pareja homosexual.

En la adaptación de la Editorial Andrés Bello, las mujeres tienen un rol reducido y no cuentan con una agenda propia. Como ejemplo, el rapto de Helena se narra así: “La reina sucumbió al mágico influjo de Venus. Apenas vio a Paris olvidó el cariño que profesaba a Menelao, olvidó a su hijita Hermiona, olvidó sus deberes de esposa, de madre y de reina” (Homero, 1999, p.9). Es atribuido enteramente al accionar de la diosa Venus sobre ella, tal es así que la hace olvidar de su lugar pasivo natural como madre y esposa. De la misma forma, tampoco tiene un rol activo una vez que concluye la guerra, ya que se menciona simplemente que Menelao la ‘recuperó’, los lectores ignoran si ella deseó volver con él o la forzó y la tomó como a un objeto. En este sentido, es interesante el contraste con la adaptación de Cácharo, ya que estos dos momentos, previo y posterior a la guerra, no aparecen en la versión de Schuff. En *Mitos en Acción 1. La guerra de Troya* es ambiguo si Helena se va con Paris debido a que la diosa Afrodita la condiciona a hacerlo o si es su propio deseo y voluntad. De la misma manera, una vez que Troya cae, Helena le pide activamente a Menelao que la mate. Se da a entender que él no lo hace, pero no se explicita si se reconcilian como pareja.

En cuanto a las otras mujeres, la adaptación que más las desarrolla es de nuevo la de Cácharo. Como ejemplo, veamos a Casandra, hija de Príamo, hermana de Paris y Héctor. En el poema original Casandra tiene un rol menor, ya que es mencionada dos veces en todo el texto. Debido a esto, está ausente en la versión de Schuff. Sin embargo aquí aparece, en los hechos previos a la guerra, como sacerdotisa del templo de Zeus y es clave en el reconocimiento de Paris como miembro de la familia real troyana. En la adaptación de la Editorial Andres Bello, salvo Helena, Hécuba y Andrómaca -todas esposas de un personaje masculino- ninguna mujer tiene diálogos ni iniciativa propia, todas están sumisas a los designios de sus parejas.

En cuanto a la relación de Patroclo y Aquiles, mi interés en este vínculo surge a partir de una lectura de estudiantes de 4to año de una escuela privada de General Pacheco durante una suplencia realizada en 2023. Ellas teorizaron, a partir de la lectura de la adaptación de Schuff, que la relación entre Aquiles y Patroclo tenía tintes románticos pese a que esto no se explicita en ningún momento en el texto. Ahora bien, en las tres versiones, al igual que en el poema clásico, Aquiles presta su armadura a Patroclo, este es asesinado por Héctor en combate. Esto desata la furia de Aquiles que decide vengarlo y ultrajar el cuerpo del príncipe troyano. Tras el pedido de Príamo, el cuerpo de Héctor regresa a su ciudad para ser enterrado.

Acá es el punto final de *La Iliada* de Homero. En la de la Editorial Andres Bello, una vez que Héctor muere se pasa directo al pedido de Príamo a Aquiles para que le restituyan sus restos. Pero en las versiones de Schuff y Cácharo se remarca que Aquiles sigue triste por la muerte de Patroclo pese a que logró vengarlo y pide que mezclen las cenizas de ambos una vez que él también fallezca. Sin embargo, Schuff al mantener linealmente la estructura original de *La Iliada*, dedica un capítulo entero de su narración, el 23, a los funerales de Patroclo. En este, Aquiles se encuentra con el alma de su amado, este le pide que lo cremen y que los restos mortales de ambos estén juntos una vez que Aquiles perezca e intenta abrazarlo antes de que Patroclo se disipe. Como se aprecia, la forma en que Aquiles expresa el amor que siente durante el duelo varía según la versión.

A modo de cierre

Se han compartido los primeros avances de una investigación en curso en torno a la lectura de mitos grecolatinos destinados a adolescentes en el aula. La editorial La Estación tiene una mediación editorial más fuerte que la edición casi 50 años previa de la Editorial Andres Bello. En cuanto a los dispositivos de sexualidad, Cácharo al no limitarse a la estructura del poema, pese a adaptar un texto clásico, logra darles agenda y voz a los personajes femeninos. La versión de Schuff está más limitada en este aspecto por respetar linealmente el poema homérico. La adaptación de la Editorial Andres Bello, propia de la época en que fue redactada, parecería tener una visión más conservadora sobre el rol femenino. En cuanto a la relación entre Aquiles y Patroclo, Schuff y Cácharo mantienen escenas del texto original que contribuyen a la lectura de la relación homosexual implícita para nuestra contemporaneidad, que la versión de la Editorial Andres Bello decide suprimir.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, G. (2023). *¿Qué es más macho? Ensayos sobre las masculinidades*. Fondo de Cultura Económica
- Argüello, F. (29-31 de mayo de 2023). *Diversidad sexual y reescritura de mitos: 'Apolo y Jacinto' de Ana María Shua en las clases de lengua y literatura* [Ponencia]. XV Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y X Congreso Iberoamericano de Estudios de Género, Universidad Nacional de Jujuy.
- Bonatto, V. y Abel, S. (2017). El *Martín Fierro* de José Hernández y *La metamorfosis* de Franz Kafka, desde una perspectiva de género. Dos registros de clase. En V. Sardi (coord.). *Jóvenes sexualidades y saberes en la escuela secundaria: Prácticas*

- generizadas en la enseñanza de la lengua y la literatura (pp. 93-110). Grupo Editor Universitario.
- Cácharo, G. (2009). *Mitos en Acción 1. La guerra de Troya*. La Estación.
- Clarke, W. (1978). Achilles and Patroclus in Love. *Hermes*, 106(3), 381-396.
<https://www.jstor.org/stable/4476069>
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1° año ESB*.
- Duce Pastor, E. (2017). Expresando el amor: La afectividad en el mundo griego antiguo. *Antesteria: debates de Historia Antigua*, 1(6), 77-94.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7631634>
- Castañeda Naranjo, L. A. y Palacios Neri, J. (2015). Nanotecnología: fuente de nuevos paradigmas. *Mundo Nano. Revista Interdisciplinaria en Nanociencias y Nanotecnología*, 7(12), 45-49.
<https://doi.org/10.22201/ceiich.24485691e.2014.12.49710>
- García Hermelo, R. (2019). Lesbianas como alienígenas de la trama escolar: cuando ciertos silencios alimentan prejuicios. En L. Arnés y F. Saxe (comps.), *Escenas lesbianas. Tiempos, voces y afectos disidentes* (pp. 63-82). La Cebra.
- Hermida, C. (2019). Literatura con guardapolvo. La mediación en los libros escolares. *Telar: Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos*, 1(23), 71-89.
<http://revistatelar.ct.unt.edu.ar/index.php/revistatelar/article/view/447>
- Homero (1999). *La Iliada*. Editorial Andres Bello.
- Homero (2000). *Iliada*. Gredos.
- Nieto, F. (14-16 de octubre de 2021). *Coronistas desta peregrina historia: el Quijote contado por escritoras de literatura infantil y juvenil* [Ponencia]. Jornadas Educativas Cervantinas de Azul, en el marco de las II Jornadas Pedagógico-Didácticas del 15° Festival Cervantino de Argentina, Azul, Provincia de Buenos Aires.
- Palacios, J., Iribarne, F., Amoroso, L., Cortez, P., Pavon, A., y Ferdman, L. (2023). La enseñanza de la literatura grecolatina: estado de situación y actividades para el aula de escuelas secundarias. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 14 (26), 31-48.
<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero26/pdf/LGDPalacios.pdf>
- Sardi, V. (2019). Lengua y literatura. *Cuadernos del IICE*, 1(3), 79-97.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr11479>
- Schuff, N. (2015). *Iliada*. La Estación.

Vaccarini, F. (2021). De Transilvania al Olimpo. *Umbral*, 1(2).
<https://umbral.ungs.edu.ar/2021/12/21/de-transilvania-al-olimp/>

TEXTOS ESCOLARES Y RENOVACIÓN PEDAGÓGICA. LOS USOS DE LA ESCRITURA DE LA MAESTRA
JULIA CRESPO (1927-1937)

SCHOOL TEXTS AND PEDAGOGICAL RENEWAL. THE USES OF JULIA CRESPO'S WRITING
(1927-1937)

Mariano Ricardes

Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación

Programa HISTELEA, Museo de las Escuelas, Ministerio de Educación GCABA

Resumen

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación *Maestros y maestras: partícipes y artífices de la cultura escrita en la ciudad de Buenos Aires en la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX* (HISTELEA - UNLu).

A partir del corpus documental y bibliográfico, conservado en el Museo de las Escuelas, buscamos analizar la trayectoria de la Profesora Julia María Crespo centrandó nuestro interés en los usos dados a la escritura desde las experiencias pedagógicas renovadoras desarrolladas en la escuela de aplicaciones de la Escuela Normal de Profesoras N°1 de la Capital entre mediados de las décadas de 1920 y 1930.

La recepción y el amplio conocimiento de las propuestas desarrolladas por el movimiento Escuela Nueva por parte de Julia Crespo, se manifestaron en la traducción y adaptación al escenario local convirtiéndolas en prácticas de experimentación que dieron sustento a potentes acciones de difusión a través de la escritura. En este sentido, además de la elaboración de materiales didácticos, el diseño de mobiliario y el dictado de conferencias, esta maestra escribió el libro de Lectura *Motivos de la Granja*, la guía metodológica *Centro de Interés: La Granja. Sugestiones para el maestro* y posteriormente varios cuadernos de tareas basados en el Plan Dalton, todos publicados por la editorial Kapelusz.

Nos interesa estudiar los modos de intervención en los debates del campo pedagógico realizados por Julia Crespo a partir de su posicionamiento como autora de textos escolares y de innovación pedagógica en un mercado editorial en expansión.

Palabras clave

Cultura escrita – Maestras – Centros de Interés – Plan Dalton.

Abstract

This paper is part of the research project: *Teachers: Participants and Architects of Written Culture in the City of Buenos Aires in the Second Half of the 19th Century and the First Decades of the 20th Century* (HISTELEA - UNLu).

Based on the documentary and bibliographical corpus preserved in the Museum of Schools [Museo de las Escuelas], we seek to analyze the career of Professor Julia María Crespo, focusing on the uses given to writing from the innovative pedagogical experiences developed at the applications school of the Teachers' Teacher Training School No. 1 in Buenos Aires between the mid-1920s and 1930s.

Julia Crespo's reception and broad understanding of the proposals developed by the New School [Escuela Nueva] movement were reflected in their translation and adaptation to the local setting, transforming them into experimental practices that supported powerful dissemination efforts through writing. In this regard, in addition to developing teaching materials, designing furniture, and giving lectures, this teacher wrote the reading book *Reasons for the Farm* [Motivos de la Granja], the methodological guide *Center of Interest: The Farm. Suggestions for the Teacher* [Centro de Interés: La Granja. Sugestiones para el maestro] and subsequently several homework books based on the Dalton Plan, all published by Kapelusz.

We are interested in studying Julia Crespo's modes of intervention in debates in the pedagogical field based on her positioning as an author of textbooks and pedagogical innovation in an expanding publishing market.

Keywords

Written culture – Teachers – Centers of Interest – Dalton Plan.

Presentación

El complejo movimiento de la Escuela Nueva estuvo constituido por propuestas y métodos heterogéneos surgidos en el marco del escenario pedagógico internación, en nuestro medio el desarrollo de estas ideas se puede ubicar entre las décadas de 1920 y 1940. El heterogéneo grupo de educadores que adscribía a ellas impulsaban prácticas de enseñanza no-verbalistas y se expresaban a favor del reemplazo de la autoridad impositiva por el sentido crítico, la autonomía y libertad de elección de los alumnos. También proponían la supresión del estrado, la imprenta en la escuela, el dibujo y la composición libre, el autogobierno escolar y la integración con el medio local. Como testimonio de las innovaciones muchos docentes registraban su trabajo en diarios de clase (Puiggrós, 1992; Gvirtz, 1996; Frechtel, 2018; Trejo, 2023).

La recepción e implementación del ideario escolanovista en Argentina se llevó a cabo desde diversas posiciones respecto a las instancias oficiales del gobierno educativo (Puiggrós, 1992) y presentó fricciones internas expresadas en la convergencia de tradiciones pedagógicas europeas y norteamericanas difícilmente compatibles (Casuso, 2001). Desde perspectivas y prácticas diferentes, algunas/os de sus defensores más reconocidas/os fueron Olga y Leticia Cossetini, Luis Iglesias, José Rezzano, Clotilde Guillén de Rezzano, Celia Ortiz de Montoya, Bernardina Dabat de López Elitchery, Florencia Fossati. Estas/os docentes llevaron adelante propuestas pedagógicas renovadoras, aunque generalmente fueron experiencias muy puntuales y acotadas en el tiempo, además de involucrar solo algunos grados de primaria y/o salas de Jardín de Infantes (Puiggrós, 1992; Gvirtz, 1996, Rodríguez y Petitti, 2021). Ubicamos la labor de Julia Crespo en esta corriente reconociendo que su iniciativa pedagógica fue poco estudiada, solo dos artículos de los trabajos analizados mencionan su trayectoria (Cucuzza, 2017 y Rodríguez y Petitti, 2021).

Entre los años 1920 y 1940 se implementaron diversas reformas escolanovistas desde organismos estatales. El Sistema de Labor y Programas del Consejo Nacional N° 1 para las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, impulsado en 1926 por José Rezzano, entonces Inspector Técnico General de la Capital y la implementación de los programas por Asuntos o Conocimientos a partir de 1936, son ejemplos de ello (Gvirtz, 1996; Palamidessi, 2006; Frechtel, 2021a).

En esos años, junto al avance de la Iglesia Católica en el campo de la educación y el auge de la filosofía espiritualista, es posible identificar a funcionarios que impulsaron las propuestas escolanovistas, en tanto representaban una reacción al positivismo en la enseñanza, que asociaban al “laicismo” y al “ateísmo” (Cucuzza, 2017, Frechtel 2018 y 2021b, Rodríguez y Petitti, 2021), e institucionalizaron verticalmente ciertas renovaciones que venían circulando previamente, entre ellas, la integración de contenidos en asuntos o centros de interés (Trejo, 2025).

La Reforma de los programas para el nivel primario fue sancionada por el Consejo Nacional de Educación en el año 1936 e implementada como Programa de Asuntos tanto en las escuelas de la Capital como de los Territorios Nacionales. Ignacio Frechtel (2020) retomando lo planteos de Palamidessi (2006), destaca que, si bien no hubo “alteraciones significativas” de los núcleos curriculares fundamentales del sistema escolar, a partir de ese momento se flexibilizaron el orden disciplinar y los horarios rígidos, con la implementación de los asuntos inspirados en los centros de interés

decoloryanos, en los que la “actividad del niño” prevalecía por sobre las “lecciones” y los “ejercicios” (Frechtel, 2020, p. 10).

En ese marco discusión y negociación, se observa la constitución de un grupo de mujeres como autoras de libros escolares (Mosso, 2019 y 2022; Trejo, 2023), en muchos casos prevenían del circuito de formación docente, espacios donde habían adquirido saberes didácticos y experiencia áulica, y desde donde pudieron proyectar y gestionar su ingreso al mercado editorial (Trejo, 2025).

En este trabajo nos interesa estudiar los modos de intervención realizados por Julia Crespo a partir de su posicionamiento como autora de textos escolares, en un campo pedagógico tensionado por las ideas que sustentaron las dos reformas anteriormente mencionadas. Buscamos analizar su trayectoria centrandó nuestro interés en los usos dados a la escritura desde las experiencias pedagógicas desarrolladas en la escuela de aplicaciones de la Escuela Normal de Profesoras N°1 de la Capital entre mediados de las décadas de 1920 y 1930.

En el Proyecto de investigación¹ en el que se inscribe este trabajo nos proponemos analizar la relación de las/os maestras/os con la cultura escrita, estudiar las situaciones de lectura y escritura en las que participan maestros y maestras, y establecer posibles vinculaciones entre estos usos sociales y las transformaciones producidas en la cultura escrita. A los fines de este trabajo analizaremos el corpus documental y bibliográfico conservado en el Museo de las Escuelas y en el Archivo de la Escuela Normal Superior N°1 “Roque Sáenz Peña”. A partir de dicho corpus, compuesto por libros de lectura escolar, certificados, recortes periodísticos y de publicaciones periódicas, maquetas de impresión, fotografías, diseños de mobiliario, conferencias, etc. que la muestran en su labor como maestra, buscaremos reconstruir algunos trazos de la figura de Julia Crespo para dar cuenta de la recepción y amplio conocimiento de las ideas escolanovistas y de su intensa acción de difusión a partir de la práctica de la escritura.

Centro de Interés La granja

Julia Crespo estudió en la Escuela Normal de Maestras N° 9 “D. F. Sarmiento” y egresó en 1920 con el título de Maestra Normal Nacional. Posteriormente, cursó el

¹ Proyecto de investigación *Maestros y maestras: partícipes y artífices de la cultura escrita en la ciudad de Buenos Aires la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX*. Directora: Roberta Paula Sprengelburd. DISPDD-ELUJ: 0000122-20 Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján

Profesorado en la Escuela Normal Profesoras N°1 “Roque Sáenz Peña”, institución en la que obtuvo el título de Profesora en Ciencias (1923) y en la que se desempeñó como maestra en distintos cursos de la Escuela de Aplicación. A partir del año 1927, como colaboradora de la Regente María de la Paz Pita de Vergara, emprendió una reforma de la escuela inspirada en “El método Decroly aplicado a la Escuela activa” (Crespo, 1933a, p. 4).

Desde ese lugar, recuperando la práctica de trabajo en Primer Grado Superior y tratando de ensayar un sistema de enseñanza en base a los “centros de interés”, escribió el Libro de lectura para primer grado superior “Motivos de la Granja”² [Figura 1] publicado por editorial Kapelusz en 1933.

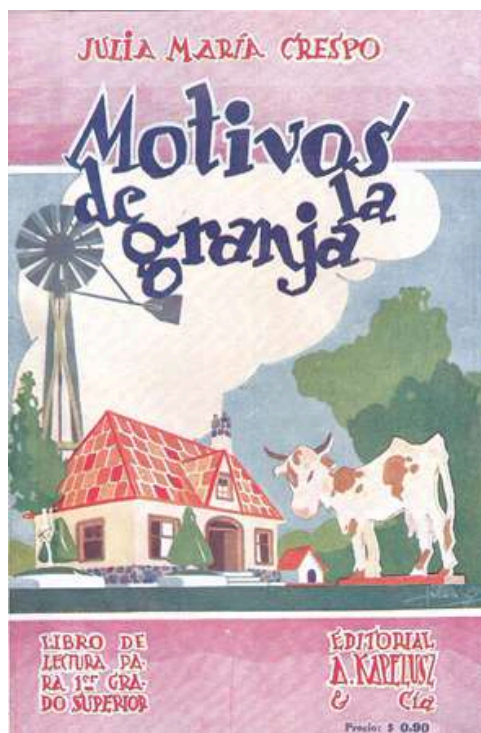


Figura 1



Figura 2

El libro fue aprobado por el Honorable Consejo Nacional de Educación y por el Honorable Consejo General de Educación de Mendoza, Santa Fe, etc. En la portada indica que está adaptado a la Escuela Activa. Para el presente análisis contamos con un ejemplar de la décima cuarta edición de la obra, el hecho de que haya tenido tantas

² Se puede consultar en línea en el repositorio de la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/libros/00078807/00078807.pdf>

ediciones permite intuir el éxito que tuvo esta obra. El prólogo está firmado por la autora, pero no indica su fecha, según pudimos comprobar es el mismo texto que presenta la cuarta edición de la obra.

El libro “comprende 71 lecciones sobre asuntos variados, sencillos, oportunos y prácticos que, relacionados en su esencia con el centro de interés “La Granja” abarcan la generalidad de los temas propios para el primer grado superior” (S/R, 1933). En él proponía dividir el día escolar en cuatro clases: Primera hora, Aritmética y Geometría; Segunda hora, Observación (que podía referirse a diversas asignaturas: Animales, Plantas, Fenómenos, Historia, Geografía, Moral o varias combinadas); Tercera hora, Lectura y Escritura (comprendiendo Ortografía y Redacción) y Cuarta hora, Trabajo Manual, Dibujo, Música, Labor y Ejercicios Físicos (Crespo, 1933a).

Conjuntamente, en las indicaciones generales de la guía metodológica que Crespo preparó con el título “*Centro de Interés: La Granja. Sugestiones para el maestro*” [Figura 2] para el correcto desarrollo del libro *Motivos de Granja*, planteaba:

[T]enemos ya en cuenta el estado actual de nuestros edificios escolares, sin jardín de cultivo, sin campo de arena, con los malos pupitres y los pobres patios de recreo que respiran tristeza... no necesitamos, sin embargo, ni muebles costosos, ni edificios magníficos; para hacer felices a los niños, la reforma debe nacer en el alma de los maestros, que sabrán llevarla a cabo con los más pobres materiales, si verdaderamente trabajan por el bien de la infancia. (Crespo, 1933b, p. 4)

Y en la presentación de venta del libro sostiene que:

Las sugerencias que contiene, relacionadas con el desarrollo del libro para primer grado superior “*Motivos de la Granja*”, hacen de él una verdadera metodología práctica para la enseñanza de la lectura de acuerdo a las normas de la escuela renovada [...]

En él encontrará el maestro: Qué se entiende por centro de interés / Cómo se divide el horario de un día dentro del plan de correlación / Cómo se agrupan las asignaturas en su natural relación de dependencia / Qué función corresponde al maestro en la aplicación de los centros de interés / Cuál es el rol que el alumno juega en el aprendizaje / Beneficios de la acción conjunta de los alumnos o de los alumnos y el maestro / Programa de trabajo correlacionado con motivo de cada lectura / Valor de los trabajos manuales en el aula: ejercitación de la vista y de la mano en el desarrollo de los pequeños cuestionarios que corresponden a las diferentes lecciones o momentos de trabajo / Algunos juegos

relacionados con el centro de interés elegido / Motivos para la ejercitación matemática.
(Crespo, S/r).

En Atenas, revista de información y orientación pedagógica, de octubre de 1933 se publica una crítica de estos dos libros en los que se plantea que son “el resultado de cinco años de experiencia y reflexivos trabajos en la escuela” y que “traduce en realidades de un hacer escolar muchas teorías que se han expuesto sin llevarla a la práctica” (HV-JC f. 36).

En una conferencia dictada posteriormente, Julia Crespo explicó los motivos que la llevaron a escribir y la metodología aplicada en la escritura:

La necesidad de asociar esta materia a los asuntos tratados en clase hizo que emprendiera la tarea de escribir las lecturas. Al principio, manuscritas, eran encarpetadas e ilustradas por las mismas alumnas; después tuve la oportunidad de publicarla y consecuente con la idea de enseñar deleitando, las hice ilustrar en forma amena. Es el 1er libro de lectura editado en nuestro país, que responde a los centros de interés y como complemento de él escribí la guía para el maestro “Centro de interés La granja.” (Crespo, 1936a, p. 13)

En una de las imágenes [Figura 3] de la carpeta de Historia de Vida de Julia Crespo (HV-JC f. 12), se puede observar el ejemplo de una escena de clase en la que se aplica la lección *Una semillería* incluida en el libro de lectura [Figura 4]:

Hay tantas clases de maíz, que se nos ocurrió abrir una semillería para jugar.
Desgranamos maíz colorado, amarillo, morocho, perla, diente de caballo y otros cuyos nombres extranjeros son difíciles de pronunciar y retener.
Los colocamos en bolsitas que nosotros mismos confeccionamos y lo vendimos de acuerdo con el pedido que se nos hacía.
Si el comprador solicitaba maíz para aves de corral, le ofrecíamos maíz colorado común o amarillo.
Si lo destinaba a la alimentación de las personas le vendíamos el llamado perla u otros de los más finos.
Para obtener un buen precio y acreditar nuestro negocio, debemos elegir bien la semilla.
(Crespo, 1933a, pp. 51-52)

En las indicaciones de trabajo para los maestros, propone:

Aritmética: Averiguar el precio del maíz y hacer problemas de suma y resta.

Observación: Distintas clases de maíz: colorado, amarillo, morocho, perla, diente de caballo, etc., etc. (en el Almanaque del Ministerio de Agricultura encontrará otras clases).

Instalar en el aula una semillería para jugar, con bancos y una mesa haga las veces de mostrador. Si es posible una balanza. Colocar el maíz en bolsitas como lo indica la lectura, marcar el precio en cartoncitos.

Vender y comprar.

Esta clase resulta muy interesante para los niños y son de sumo provecho.

Lectura: Una Semillería.

Escritura: Escribir las distintas clases de maíz.

Dibujo: Formar guardas con semillitas de maíz. (Crespo, 1933b, p. 78) [Figura 5]



Figura 3

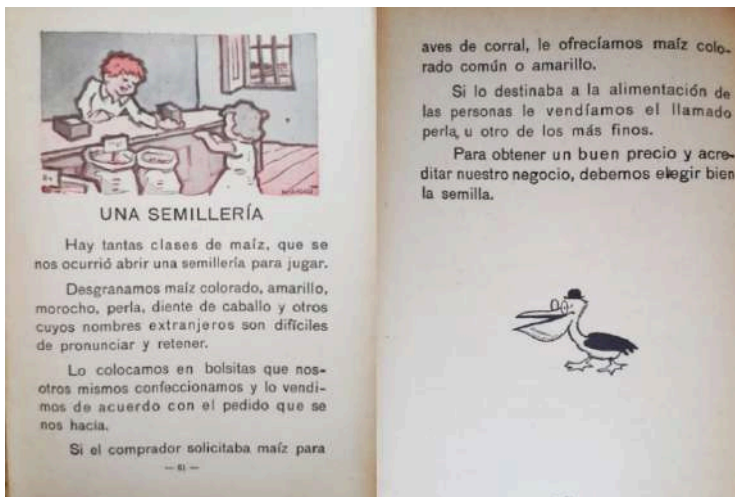


Figura 4

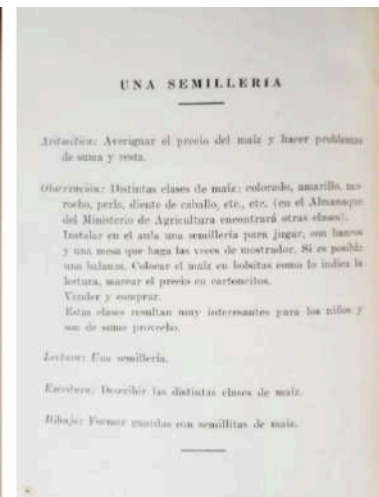


Figura 5

Con motivo de la publicación de sus libros, la editorial Kapelusz le envió a la autora un objeto impreso titulado “Algunos Juicios” en donde se recogían las críticas de personalidades del campo pedagógico “Ellos ponen de manifiesto los valores generales, la concepción metodológica y el espíritu renovador que animan a estas producciones didácticas, las primeras en el país basadas en los centros de interés, ejes cardinales de la escuela activa” (HV-JC, f. 96-112).

Entre los nombres que figuran en el documento se encuentran: Juan Mantovani, Teresa Carlevato, Antonio Sagarna, Juan Cassani, Víctor Mercante, María de la Paz Pita de Vergara, María Barillatti, Josefina Gazaniga, Adolfinia Risolía, Isabel Belsunce, Luisa de Pascale, Adolfinia Risolía y Lili Loudet. Algunos de estos nombres como el de Mantovani o Cassani, aparecen nuevamente en las cartas recibidas por Julia Crespo a raíz de sus publicaciones o en sus conferencias como referencia pedagógica. Retomaremos este tema más adelante para pensar las redes de sociabilidad de la maestra Crespo.

Rondas escolares

En las indicaciones generales del libro “*Centro de Interés: La Granja. Sugestiones para el maestro*” Julia Crespo indica que “cuando se note la falta de atención en muchos alumnos, los ejercicios físicos presentarán valiosa ayuda” (Crespo, 1933b, p. 13). Siguiendo esta premisa, a la par de la producción de las publicaciones mencionadas, Julia Crespo escribió las letras y concibió la realización pedagógica para el folleto que publicó junto al músico Raúl H. Esposito “Rondas breves y Juegos

imitativos para grados infantiles” (Espoile, S/r) [Figura 6].

En el artículo publicado en el año 1934, el diario La Nación con motivo de los festejos por el 60° aniversario de la Escuela Normal de Profesoras N° 1, se puede ver una imagen de las alumnas llevando a cabo algunos de los temas elaborados para el libro: “Ronda La granja y Ronda Las langostas” (HV-JC f. 21-24).

La propuesta pedagógica de las rondas escolares no era una novedad en las escuelas de la época, Bertolotto y Galak (2025) señalan que la iniciativa había sido desarrollada por Enrique Romero Brest como parte de su Sistema de Educación Física argentino a partir de 1910, con un diseño de clases escolares que combinaba música, gimnasia rítmica esquematizada y canto, siguiendo una detallada progresión didáctica (p. 4). Romero Brest propuso ocho juegos de ronda escolares que estaban diseñadas para niños menores de 10 años y empleaban ejercicios específicos organizados en círculo y acompañados de canciones para alcanzar objetivos higiénicos, educativos, estéticos, fisiológicos y psicológicos (Bertolotto y Galak, 2025, p.8).



Figura 6

Lo novedoso en la propuesta de Crespo es que no persigue los objetivos fisiológicos que constituyeron la base de la propuesta de Romero Brest, sino que busca adaptarlos a los centros de interés. Así se observa en la obra que, en el año 1934, publicó por la editorial Kapelusz & Cía, con el mismo título “Rondas breves y juegos imitativos para grados infantiles”. En las primeras catorce páginas, la autora explica el modo de realización:

Tanto las rondas como los juegos imitativos se pueden recitar o bien cantar adaptándoles una melodía sencilla ideada por el mismo maestro o sacada de temas populares. Como las rondas se realizan al aire libre no es necesario acompañamiento. (Creso, 1934, p. 5)

La publicación cuenta con cinco rondas y juegos con temas del centro de interés La Granja: Las langostas (ronda); Los molineros (ronda); Los caballos (juego); Los cabritos (juegos); El castillo de cera (juego). Cada uno contiene una breve explicación y se ilustra con fotografías de sus alumnas realizando los ejercicios [Figura 7].

Siguiendo nuevamente a Bertolotto y Galak (2025), es preciso destacar que el uso de imágenes para ilustrar el movimiento de los cuerpos no era un recurso novedoso. En su propuesta pedagógica, Romero Brest ya había recurrido, dos décadas antes, a la articulación de imágenes, movimiento, música y cuerpos representando una innovación curricular que desafió las normas y tradiciones establecidas (Bertolotto y Galak, 2025, p.10).

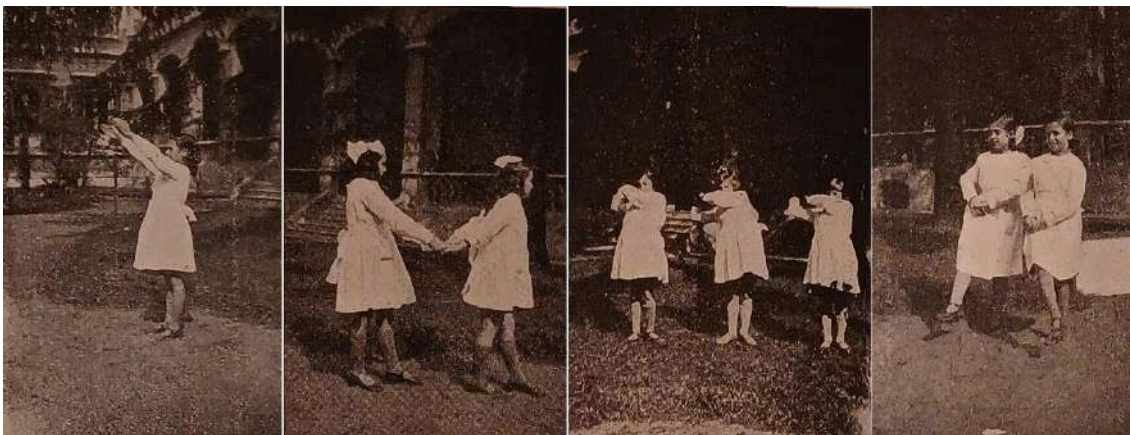


Figura 7

Daltonizando la Escuela

María del Mar del Pozo Andrés y Sjaak Braster (2017) señalan que la recepción y circulación del Plan Dalton en España, siguió un modelo similar al realizado por el método de Decroly o de proyectos. Este modelo es caracterizado por los autores por seguir las siguientes fases, no necesariamente sucesivas:

-Observación de la puesta en práctica de las nuevas ideas y métodos en las escuelas

extranjeras a través de las visitas de los que podemos denominar “exploradores pedagógicos”.

-Traducción de las obras “clásicas” del movimiento, tanto de los pensadores como de los creadores de un método específico. Estas eran las obras de la “alta” cultura pedagógica, publicadas en editoriales y revistas especializadas.

-Interpretación de las ideas o propuestas metodológicas del autor/a, expuesta en obra independiente, casi siempre escrita por el traductor al castellano de dicho pedagogo/a .

-Adaptación de los conceptos o del desarrollo de un método, entendiendo como tal las explicaciones que de viva voz se daban en las Escuelas Normales o en los cursillos de perfeccionamiento para maestros/as y los artículos, escritos casi siempre por docentes, que se publicaban en revistas profesionales.

-Apropiación de las ideas recibidas por parte del profesorado, convirtiéndose en elementos de la cultura pedagógica compartida y popular. (pp. 115 a 117)

El Plan Dalton, fue un sistema de enseñanza individualizada ensayado por primera vez en 1920 en la High School de Dalton, Massachussets, por una educadora, Helen Parkhurst. Entre los elementos que caracterizan al método, se cuentan la reconversión del aula de clase en un laboratorio especializado para cada materia; la transformación de las lecciones en actividades realizadas por cada estudiante individualmente; la firma de contratos por el alumnado en los que se especificaban las tareas que se comprometía a realizar en un periodo determinado de tiempo; y la elaboración de un sistema de gráficas y test para medir el progreso individual y grupal. (Del Pozo Andrés y Braster, 2017)

En nuestro medio, se puede identificar recorridos de circulación y apropiación similares a los señalados por los autores. En principio, desde las primeras décadas del siglo XX, hubo un proceso de movilidad internacional en el que pedagogas/os realizaron viajes desde y hacia distintas partes del mundo. Una circulación internacional a través de la cual se buscó conocer y estudiar los sistemas de vanguardia en los centros de producción e innovación, entre ellos por ejemplo se puede contar el Instituto Rousseau de Ginebra, o instituciones como la Escuela Normal N° 5, con las experiencias de Clotilde Guillén de Rezzano, o de la pedagoga Celia Ortiz A. de Montoya en 1931 y de María del Carmen Rodríguez en la Escuela Normal de Paraná entre 1932 y 1937 (Flechtel, 2021b, Dono Rubio, 2024, Rodríguez y Pettiti, 2021).

El informe de Regencia de María del Carmen Rodríguez describe una trayectoria similar a la realizada por Julia Crespo. De acuerdo a Rodríguez y Pettiti (2021), en 1932

en la Escuela de Aplicaciones de la Escuela Normal de Paraná se “adaptaron y desarrollaron los siguientes “centros de interés” de Decroly: “La ciudad de Paraná” (primero y segundo grados) y “El Río Paraná” (tercer grado [...] en quinto grado se comenzó a aplicar una versión del Plan Dalton” (Rodríguez, 1934 como se citó en Rodríguez y Pettiti, 2021, p. 12) que había conocido a partir de la difusión que le daba la revista La Obra y los facsímiles publicados por la editorial Kapelusz (p.13).

Julia Crespo también conoció las propuestas del Plan Dalton a través de la circulación de distintas publicaciones y, junto a los escritos anteriormente mencionados y esta vez sintetizando el trabajo que venía realizando con sus alumnas de Cuarto Grado, elaboró un cuestionario para la enseñanza activa de la botánica tomando la experiencia desarrollada por Helen Parkhurst, adaptándola a su medio, que llamó “Algunos conceptos y resultados prácticos de la aplicación de *Daltonizando la escuela. Temas interesantes de botánica* Cuestionario para la enseñanza de la botánica en cuarto grado, mediante la observación sistematizada y la ayuda subsidiaria de textos de consulta (Crespo, 1933c) [Figura 8]. En la presentación explica:

Hace años leí algunas obras y títulos interesantes sobre el plan Dalton. No tuve oportunidad de llevar a la práctica las ideas que me sugirieron por hallarme al frente del Primer Grado Superior y considerar a los alumnos demasiado pequeños para dejarlos trabajar casi solos, pero en 1932, ya como maestra de cuarto grado, me puse a la obra, tratando de adaptar a las circunstancias el mencionado plan.

Dos motivos me incitaron al ensayo:

1° Los programas, muy interesantes, pero creo que no se podían desarrollar sino con el concurso de varios textos por materia, o a base exclusiva de apuntes. Exigir a las alumnas la adquisición de los primeros era imposible por razones obvias; darles los apuntes hechos resultaba factible, pero menos interesante.

2° a una maestra que ha trabajado al margen de los viejos moldes, le es casi imposible pretender encerrarse nuevamente en ellos. Por eso traté de buscar algo que en mi concepto fuera mejor y llenara las necesidades del momento sin desechar lo que de bueno habíamos conquistado ya. (Crespo, 1933c, p.1)

El plan Dalton ofrecía campo para su tarea, pero era necesario salvar las dificultades:

1° La señorita Parkhurst, dice: “En lugar de aulas, tengamos laboratorios o salas de

aritmética, geografía, de historia, de química, donde el niño encuentre elementos para realizar su experiencia y elaborar su pensamiento”.

No contamos más que con mi aula, pensé: ella se transformará ajustándose en lo posible a la materia que indique el horario. Las ilustraciones reales, plásticas y pictóricas, formarán el ambiente. El armario será un pequeño museo y cada estante estará destinado a una asignatura.

2° De acuerdo con el plan, los niños deben adquirir cierto número de conocimientos en un tiempo determinado pero dándoles libertad para realizar las tareas, según su criterio.

Yo no podía dejarlos absolutamente librados a su capricho, porque me exponía a no llenar los consabidos programas. Luego, fijé un tiempo para cada tarea, desarrollada en forma de cuestionario. Una semana era suficiente.

3° Tampoco podía dejar que cada niña estudiara tal o cual tema, sin seguir un plan, porque ello significaba una pérdida de tiempo enorme y una multiplicación de la tarea del maestro que debe responder a la misma pregunta infinidad de veces. Por otra parte, los asuntos siguen un orden lógico que muchas veces no alcanzan a distinguir el educando. Salvé tal dificultad asignando una tarea semanal (Cuestionario).

4° La señorita Parkhurst dice, que en toda colectividad, hay una fuerza de arrastre; los alumnos podrán ayudarse mutuamente y rivalizar en el andar de las investigaciones [...] ¿Cómo conseguirlo? Las dejé en libertad para agruparse según sus afinidades. Las más capaces discutían y corregían los errores de las otras. (Crespo, S/r)

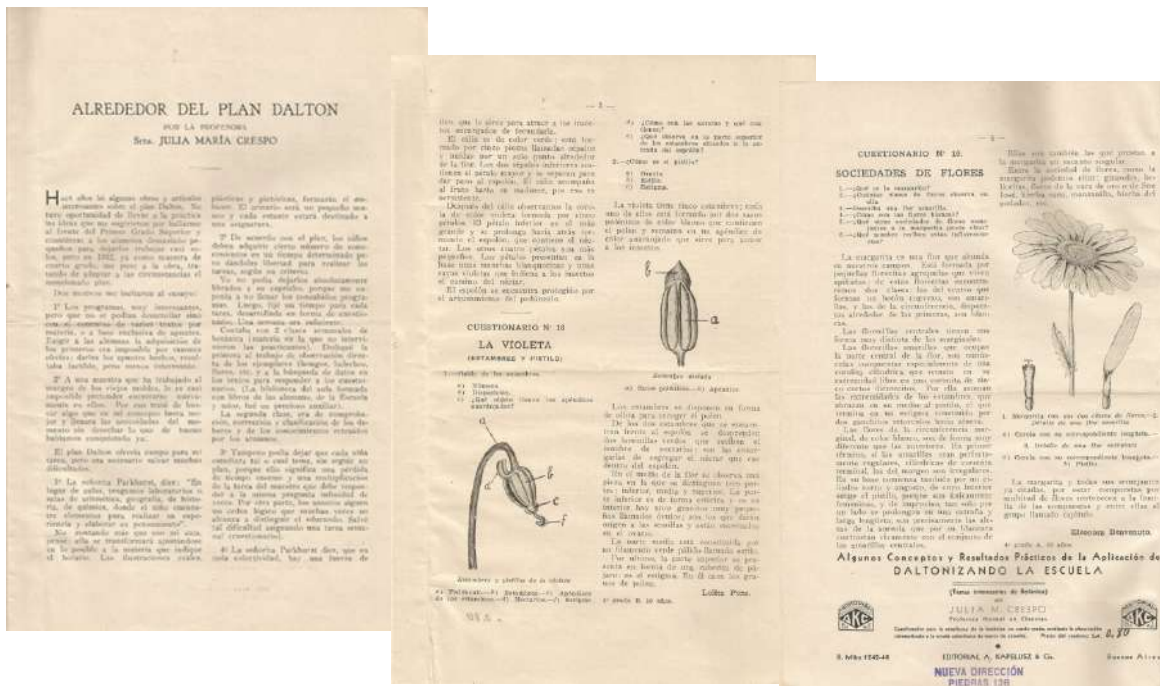


Figura 8

Redes de sociabilidad y circulación de ideas

En el contexto político ideológico reseñado anteriormente, en enero de 1933 se realizaron “Los cursos de Escuela Activa para maestros” bajo la organización de la Liga de la Nueva Educación y el Instituto de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires que dirigía el Dr. Juan E. Cassani. De allí provienen las consideraciones “nacionalistas”, recogidas por Rubén Cucuzza (2017), que ofrece José Rezzano en la apertura de un curso:

El objetivo concreto a que apuntan estos cursos es el de facilitar en forma ordenada y sistemática la iniciación de parte de nuestros maestros de esa tarea nacional, vale decir, propia de nuestro pueblo, que llegue en definitiva a darnos la elaboración y la aplicación de un sistema educativo encuadrado en los principios generales de la nueva educación, pero con las características y relieves propios de nuestra personalidad nacional. (Cucuzza, 2017, p. 319)

Nos interesa detenernos en estos cursos para maestros que Rubén Cucuzza (2017) recupera en su artículo. Según el autor, tanto los contenidos como los docentes que llevan a cabo los distintos cursos demuestran la existencia de un grupo crítico escolanovista y espiritualista que ya ocupa cargos de relevancia en el sistema: Dr. Juan E. Cassani, “Los tests en la escuela primaria”; Prof. Oscar Tolosa, “El plan Dalton y nuestra escuela”; Clotilde Guillén de Rezzano, “Los centros de interés y la técnica de la escuela activa”; José Mas, “Renovación de nuestro trabajo escolar”; Juan Mantovani, “El Plan Jena y la reforma escolar alemana”; Salvador Aloise, “Algunas anomalías psíquicas del escolar”; José Rezano, “La didáctica de la escuela nueva” (Cucuzza, 2017, p. 320).

Como señalábamos anteriormente, muchos de estos nombres aparecen en las críticas sobre sus libros recogidas por la editorial Kapelusz y figuran como referencias en las lecturas y saberes pedagógicos de Julia Crespo en las Conferencias que dicta en la Escuela Normal de San Nicolás en 1936, con el objeto de difundir el trabajo realizado en la Escuela Normal de la Capital. En su primera conferencia respecto a Juan Cassani, Julia Crespo menciona:

Hace unos años llegó a la Escuela Normal N°1 de Profesoras Presidente Roque Sáenz Peña, donde me recibí e hice mis primeras armas, un Inspector aureoleado (sic) con la fama de intransigente, que después de reunirnos dijo: “Es necesario que trabajen siguiendo las nuevas orientaciones”. Tímidamente nos atrevimos a preguntar en qué fuentes beberíamos y el Dr. Cassani con esa parquedad que lo caracteriza, indicó algunos libros y nos sugirió la conveniencia de adaptar a la psicología de nuestros niños, lo más interesante que ellos nos brindasen. [...] Terminamos por ver al intransigente como en realidad era: comprensivo guía y más que inspector, colaborador y camarada. (Crespo, 1936a.11)

A continuación, describe los ensayos pedagógicos que venía realizando en el primer grado superior a su cargo en la escuela y definió lo que ella entendía por Escuela Activa:

Es la escuela a la que el niño concurre con gusto porque no se le somete a la tortura del trabajo forzado y monótono (cuentas, problemas, copias y dictados fuera de los cuales no hay nada más). Es la escuela en la que impera la disciplina de la atención, que depende de la forma en que presenta los temas el maestro que estudia los intereses del niño. Activa porque el alumno deja de ser simple receptor, para convertirse en personaje alrededor del cual gira y se subordina todo: programa, horario, e intereses personales. (HV-JC f. 51-69 p. 4)

También en ella da indicios de los autores que lee y sobre los que sustenta su práctica pedagógica:

Recuerdo haber leído en un artículo publicado por La Prensa y del que es autora la Sta. Ana Berry, lo siguiente: “Al niño, lo que le interesa, ante todo, es la acción, algo que tenga un argumento, un cuento. Pero hay que presentarle la acción en forma clara, precisa, para que su pensamiento pueda “alzar el vuelo”

Bien dice Juan Mantovani en su libro “Educación y plenitud humana”: “El mundo del niño es de absoluta inestabilidad. La esencia de ese mundo es el juego. Y el juego es una actividad infantil que vuela de cosas en cosas, de goce en goce, de lugar en lugar y de tiempo en tiempo”

No necesitaría repetir la opinión de pedagogos como el autor del Emilio cuando decía: “La naturaleza quiere que los niños sean niños antes que hombres” o la de Piaget: “El juego es una realidad en la que el niño solo cree”

Dando fin a la conversación de hoy permitidme que repita lo que leí en una de las tantas obras que se refiere al método Decroly: “La pedagogía Decroly no solo es ciencia y conocimiento del niño, también es amor, es obra del corazón.” (Crespo, 1936a)

La segunda conferencia es de carácter práctico y en ella describe los procedimientos de enseñanza de las nociones de Aritmética y Geometría. Algunos autores en los cuales se apoya para su trabajo son “L. Artus Perelet en su interesante libro “El dibujo al servicio de la educación”; Sr. Gravis, profesor de la Universidad de Lieja; Geard Bonn, Montessori, (Crespo, 1936b)

Estimamos que estas tramas de relaciones podrían permitirnos identificar las redes de sociabilidad de Julia Crespo y la circulación de ideas y propuestas pedagógicas renovadoras a las que accede a través de ellas.

A modo de cierre

El estudio de la intensa labor desarrollada por Julia Crespo entre los años 1927 y 1937 en primer lugar permite observar una fuerte recepción de las ideas escolanovistas europeas y norteamericanas que circulaban en el país. En un principio como maestra del Primer Grado Superior, aplicando un sistema de enseñanza en base a los “centros de interés” postulados por Decroly y, luego, como maestra de Cuarto Grado de la misma escuela de aplicaciones, ensayando actividades propuestas por el Plan Dalton. El amplio conocimiento de estas propuestas escolanovistas no se agota en su traducción y adaptación de estas ideas al escenario local (Rodríguez y Petitti, 2021), sino que se convierten en prácticas de experimentación que dan sustento a potentes acciones de difusión a través de la escritura por medio de publicaciones y conferencias.

Los recorridos que mencionamos nos permiten inferir que Julia Crespo conoció estas experiencias y propuestas innovadoras a través de la circulación de obras especializadas, extranjeras y nacionales, y fundamentalmente por medio de sus redes de sociabilidad entramadas en los puestos directivos del sistema. Nos interesa remarcar la acción de esta maestra, como el de otras y otros docentes, en tanto productora y difusora de las ideas y prácticas, entendiendo que desde la experimentación pedagógica que llevó a cabo desde la escuela dispuso el escenario para que luego esos cambios se oficializaran en el sistema.

Podríamos afirmar que Julia Crespo a través del uso de la escritura, por un lado, intervino indirectamente en los debates del campo pedagógico en el marco de la reforma

de los planes de estudios y, por otro, se posicionó como autora de textos escolares y de innovación pedagógica en un mercado editorial en expansión.

Referencias bibliográficas

- Bertolotto, A. y Galak, E. (2025) The forgotten reform. On the initiative, success and absence of the school round games (“rondas escolares”) as a musical proposal for Physical Education classes (Argentina, 1910s) *Paedagogica Historica*; p. 1 - 21 DOI: 10.1080/00309230.2025.2474646
- Caruso, M (2001) ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del Movimiento de la Escuela Nueva. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar* (pp. 93-134). Paidós.
- Carli, S. (2004) Escuela Nueva, cultura y política. En H. E. Biagini, (dir.) *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX*. Tomo I. Identidad, utopía, integración (1900-1930). pp. 363-371.
- Cucuzza, H. R. (2017) Desembarco de la escuela nueva en Buenos Aires: heterogéneas naves atracan en puertos heterogéneos. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, v. 02, n. 05, p. 310-329, maio/ago. Salvador, Brasil.
- Del Pozo Andrés, M. del M. y Braster, S. (2017) El Plan Dalton en España: Recepción y Apropiación (1920-1939) *Revista de Educación*, 377. Julio-septiembre, pp. 113-135.
- Dono Rubio, S. (2024) *Obras maestras. Rosario Vera Peñaloza y Clotilde Guillén de Rezzano. Experiencias alternativas de formación y prácticas docentes a principios del siglo XX*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Frechtel, I. (2018). El maestro como sujeto de la renovación escolar en la reforma de los programas de 1936: crear consensos, formar una comunidad emocional. En P. Pineau, M. Serra y M. Southwell (eds.), *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II* (pp. 95-107). Buenos Aires: Biblos
- Frechtel, I. (2020) La reforma de programas escolares de 1936 en Argentina: prensa pedagógica y Escuela Nueva. *Tempos e Espaços em Educação*, São Cristovão, SE, v. 13, n. 32, p. 1-18.
- Frechtel, I. (2021a) Formas de circulación del conocimiento pedagógico renovador en la Argentina: revistas, visitas pedagógicas y exilios. En E. Galak, A. Abramowski, A. Assaneo y I. Frechtel (comp.) *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la*

- historia de la educación*. UNIPE Editorial Universitaria. pp. 19-34
- Frechtel, I. (2021b) *La construcción de una sociabilidad pedagógica renovadora en la primera mitad del siglo XX en la Argentina. Conflictos, disputas y negociaciones en la circulación de la Escuela Nueva a través de la revista La Obra*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Buenos Aires
- Gvirtz, S. (comp.) (1996) *Escuela nueva en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Milton, N.; Piriz, M. I. y Pallma, S. (2022) Escenas de infancia en los libros de lectura de los primeros grados durante el desarrollismo (1957-1968). En R. Bottarini, M. C. Linares y R. P. Spregelburd (comp.) *Libros, sujetos y saberes. Aportes para una historia de las escenas de lectura en Argentina*. Buenos Aires: EdUNLu. pp.127-148.
- Mosso, A. (2019) Maestras que escriben libros para sus alumnos. Argentina, principios del siglo XX. *Revista Páginas de Educación*. Vol. 12, Núm. 2. pp.89-106.
- Mosso, A. (2022) *Maestras productoras de saberes. Prácticas de escritura, trabajo editorial y disputas intelectuales. Argentina, primeras décadas del siglo XX*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Buenos Aires
- Palamidessi, M. (2006) El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo. En F. Terigi (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp.131-155). Buenos Aires. Siglo XXI.
- Puiggrós, A. (dir.) (1992) *Escuela, Democracia y Orden*. Buenos Aires: Galerna.
- Rodríguez, L. y Petitti, E. M. (2021) La Escuela Nueva en la Normal de Paraná: circulación transnacional de ideas y adaptaciones locales (1931-1937). *Educación en Revista*, v. 37, Curitiba, Brasil.
- Trejo, M. B. (2023) Escuela Nueva y relato autobiográfico. Análisis de la trayectoria de Gerarda Scolamieri, una docente argentina. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(22), 31-49. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v11i22.496>
- Trejo, B. (2025) Gestión estatal de la lectura y participación docente. Un análisis de la elección de libros escolares para 1934 (Consejo Nacional de Educación - Argentina) *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(20) 64–78

Fuentes Primarias

- Crespo, J. M. (1933a) *Motivos de la granja: libro de lectura para primer grado superior*. Kapelusz & Cía., Buenos Aires.

- Crespo, J. M. (1933b) Centro de Interés: La Granja. Sugestiones para el maestro. Kapelusz & Cía., Buenos Aires.
- Crespo, J. M. (1933c) Daltonizando la escuela. Temas interesantes de Botánica. Kapelusz & Cía., Buenos Aires.
- Crespo, J. M. (S/r) Alrededor del Plan Dalton.
- Espoilé, R. (S/r) Rondas breves y juegos imitativos para grados infantiles. Letra y realización pedagógica de Julia María Crespo. Kapelusz & Cía., Buenos Aires.
- Crespo, J. (1934) Rondas breves y juegos imitativos para grados infantiles. Kapelusz & Cía., Buenos Aires.
- Crespo, J. M. (1936a) Conferencia del 5 de agosto. Escuela Normal de San Nicolás, Provincia de Buenos Aires. Museo de las Escuelas. HV-JC f. 51-69
- Crespo, J. M. (1936b) Conferencia del 6 de agosto. Escuela Normal de San Nicolás, Provincia de Buenos Aires. Museo de las Escuelas HV-JC f. 70-80
- Atenas. Revista de información y orientación pedagógica. Octubre de 1933. Año V. Número 33. Madrid. Museo de las Escuelas HV-JC f. 36
- S/R Motivos de la Granja, Kapelusz & Cía., 1933, Buenos Aires. Museo de las Escuelas HV- JC, f. 06-07.
- S/R. Algunos Juicios, Kapelusz & Cía., 1933, Buenos Aires. Museo de las Escuelas HV- JC, f. 96-112.

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN EL POSGRADO: EXPERIENCIAS DE TESIS EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

TEACHING PRACTICES FOR ACADEMIC WRITING IN POSTGRADUATE STUDIES: EXPERIENCES OF STUDENTS IN SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES

Nadia Soledad Schiavinato

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de General Sarmiento Universidad de Buenos Aires

Resumen

Este trabajo analiza resultados parciales de una investigación orientada a conocer las prácticas de enseñanza de la escritura en el nivel de posgrado desde la perspectiva de tesis en Ciencias Sociales y Humanidades. Específicamente, se enfoca en las estrategias didácticas implementadas en espacios curriculares, el rol de directores y codirectores en la enseñanza de la escritura y dispositivos complementarios considerados valiosos por los tesis. El estudio adopta un enfoque cualitativo de corte exploratorio, cuyos datos se recabaron mediante un cuestionario administrado a estudiantes de posgrados en Ciencias Sociales y Humanas de universidades públicas argentinas. Los resultados preliminares señalan que los estudiantes valoran los espacios curriculares que adoptan metodologías tipo taller, además de los seminarios específicos de cada área que integran la escritura de manera transversal. Sobre el rol de los directores, se destaca la importancia de la retroalimentación dialógica y el apoyo socio afectivo en el proceso de escritura. Por último, respecto de los dispositivos complementarios, es decir, que no forman parte del programa de posgrado, se mencionan grupos de escritura auto-gestionados y espacios horizontales de intercambio como apoyo clave para la escritura de tesis.

Palabras clave

Prácticas de enseñanza – escritura de la tesis – estudiantes de posgrado – enfoque dialógico

Abstract

This paper analyses partial results from a research study aimed at understanding teaching practices for academic writing at the graduate level from the perspective of students in Social Sciences and Humanities that are currently writing their thesis. Specifically, the research focuses on didactic strategies implemented in curricular spaces, the role of advisors and co-advisors in

teaching writing, and complementary initiatives considered valuable by students. The study adopts an exploratory qualitative approach, with data collected through a questionnaire administered to graduate students in Social Sciences and Humanities at public universities in Argentina. Preliminary results indicate that students value curricular spaces that adopt workshop-based methodologies, as well as area-specific seminars that integrate writing transversally. Regarding the role of advisors, students emphasized the importance of dialogic feedback and socio-affective support in the writing process. Finally, in terms of complementary initiatives—those not formally part of the graduate program—self-managed writing groups and horizontal exchange spaces are highlighted as key support mechanisms for thesis writing.

Keywords

Teaching practices – thesis writing – graduate students – dialogic approach

Introducción

Esta ponencia presenta resultados preliminares de una investigación doctoral titulada “Enseñanza presencial y virtual de la escritura y su relevancia para el proceso de tesis. Un análisis desde el punto de vista de tesistas de posgrado en Ciencias Sociales y Humanas”.¹ El objetivo de la investigación es identificar y comprender qué prácticas presenciales y virtuales de enseñanza de la escritura son valoradas por tesistas en Ciencias Sociales y Humanas de universidades públicas argentinas en función de la elaboración de su tesis de posgrado. Específicamente, se focaliza en tres instancias de acompañamiento a la escritura: estrategias que se desarrollan en los espacios curriculares de las carreras de posgrado; iniciativas didácticas llevadas a cabo por los directores² y codirectores en función de la enseñanza de la escritura y dispositivos complementarios que los tesistas señalan como valiosos en lo que respecta al proceso de escritura de la tesis.

La relevancia del estudio se justifica desde diferentes puntos de vista: en primer lugar, este proyecto de investigación se enmarca en el crecimiento de la matrícula de las carreras de posgrado a nivel global. A partir de mediados de la década de 1990, y con mayor énfasis a partir

¹ Se trata de la tesis doctoral de Nadia Soledad Schiavinato, dirigida por la Dra. Guadalupe Alvarez y codirigida por la Dra. María Beatriz Taboada, financiada mediante una Beca Interna Doctoral del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas radicada en el Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

² Sin desatender los debates actuales en torno a los usos del lenguaje inclusivo como forma respetuosa de nombrar los diversos géneros, dado que no existe un consenso unívoco al respecto se ha elegido la utilización del masculino genérico para una mayor fluidez en la lectura.

de la década del 2000, se ha experimentado un aumento exponencial en la oferta de posgrados tanto en Argentina como en América Latina (Barsky y Dávila, 2004, 2012, 2016; De la Fare, 2008; De la Fare y Lenz, 2010; De la Fare y Rovelli, 2021; Zelaya *et. al.*, 2016). En este marco, datos proporcionados por la Subsecretaría de Políticas Universitarias perteneciente a la Secretaría de Educación indican que las ramas de estudio más elegidas por los estudiantes de posgrado son las Ciencias Sociales y las Ciencias Humanas, mientras que el sector estatal concentra cerca del 70% de la matrícula total de los posgrados en Argentina.³

Sin embargo, las tasas de terminalidad en las áreas de nuestro interés son sustancialmente menores que en las Ciencias Exactas y Naturales, debido principalmente al fenómeno conocido como Todo Menos Tesis (Del inglés *All But Dissertation*) (Wainerman, 2017, 2020; Wainerman y Matovich, 2016). La escritura de la tesis constituye un gran desafío para los estudiantes, quienes para culminar de manera exitosa sus posgrados deben ingresar al campo académico en calidad de interlocutores válidos (Alvarez y Difabio de Anglat, 2020; Difabio de Anglat, 2013). En las Ciencias Sociales y Humanidades, a diferencia de las Ciencias Exactas y Naturales, el recorrido del tesista suele ser más solitario y poco estructurado, ya que el principal dispositivo de formación sigue siendo la relación director-tesista, con ausencia de espacios compartidos de trabajo y horarios fijos (Bertolini, 2020; Fernández Fastuca, 2018, 2024; Mantai, 2015). Por este motivo, la investigación concentra su mirada en las prácticas de enseñanza que los tesistas de Ciencias Sociales y Humanidades consideran valiosas a lo largo de sus trayectos formativos.

Marco teórico y antecedentes

De la mano de lo anterior, recuperar la voz de los tesistas permite conocer un aspecto de la problemática de la escritura de la tesis aún poco explorado. La pedagogía de posgrado como campo disciplinar dentro de las Ciencias de la Educación constituye un espacio relativamente joven, aún en construcción. Dentro de las diferentes dimensiones estudiadas respecto de la formación posgradual es posible mencionar las iniciativas e intervenciones pedagógicas que alientan la escritura de la tesis de posgrado (Alvarez y Colombo, 2021; Alvarez *et al.*, 2021; Martín Torres, 2012; Starfield, 2016), las emociones implicadas en el proceso de escritura de la tesis (Cotterall, 2013; Lonka *et al.*, 2019; Wilson y Cutri, 2019), el uso de la tecnología (Bell,

³ Al respecto, se sugiere consultar la Síntesis de Estadísticas Universitarias y los Anuarios Estadísticos elaborados por la Subsecretaría de Políticas Universitarias dependiente de la Secretaría de Educación del Ministerio de Capital Humano, disponibles en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones>

2021; Dowling y Wilson, 2017; Gouseti, 2017; Guerin *et al.*, 2019); los intercambios con expertos y pares dentro de espacios curriculares orientados a la escritura de la tesis (Alvarez y Difabio de Anglat, 2017a, 2017b, 2018, 2019a, 2019b; 2021); y la importancia de las relaciones interpersonales (Colombo, 2014; Colombo *et al.*, 2020, 2022; Fernández Fastuca, 2017; Mancovsky y Colombo, 2022), entre otros aspectos.

Así entonces, reconstruir la voz de los tesisistas permitirá desarmar la “caja negra” que suele ser la escritura en el nivel de posgrado (Kamler y Thomson, 2007; Moss *et al.*, 2005): se da por sentado que los estudiantes ya saben cómo escribir una tesis, por lo cual no se explicitan las características y procedimientos de este género académico y de las prácticas de escritura que involucra (Vargas, 2016). Esto hace que los estudiantes sientan temor de manifestar sus dudas o inquietudes, generando un “pacto de silencio” (Dysthe, 2002) que los perjudica, porque no evidencia la necesidad de generar dispositivos que les permitan familiarizarse con las prácticas propias de la comunidad académica y científica. Hasta el momento, el grueso de las investigaciones realizadas tanto en el contexto latinoamericano como internacional se orientaron a conocer las características de estas iniciativas desde un punto de vista institucional (Dysthe *et al.*, 2006; Villabona Osorio, 2019), documental (Calle Arango y Ávila Reyes, 2023; Chois Lenis y Jaramillo Echeverri, 2022) o tomando en cuenta solamente la mirada de los docentes (Basturkmen e East, 2010; Basturkmen *et al.*, 2014; Chois Lenis *et al.*, 2020). Por tal motivo, conocer el punto de vista de los tesisistas de posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades puede aportar una perspectiva novedosa a la pedagogía del nivel.

En lo que respecta a la mirada de los tesisistas, si bien la misma es incipiente, se han podido relevar estudios que toman en cuenta este punto de vista, pero en su mayoría estas investigaciones apuntan a estudiar un dispositivo específico (ya sea institucional, curricular o extracurricular) a partir de la experiencia de estudiantes de posgrado. Algunos estudios publicados muestran hallazgos acerca de qué es lo que funciona para los tesisistas respecto de la escritura de su tesis (Jeyaraj *et al.*, 2020; Odena y Burgess, 2015; Sian, 2014; Terrenal Ballena y Liwag, 2019) pero estas investigaciones dan cuenta de aspectos generales como el manejo del tiempo, las cuestiones medioambientales, la relación con los directores y las características individuales, sin poner el foco en la prácticas de enseñanza específicas orientadas a la escritura de investigación. Según Alvarez *et. al* (2021), incorporar la voz de los estudiantes a la

investigación de los dispositivos pedagógicos permite ampliar la mirada sobre la enseñanza y el aprendizaje en la universidad.

Por lo tanto, este trabajo busca ubicarse en la intersección de dos líneas de análisis; la perspectiva de tesis sobre su proceso de escritura de la tesis y las prácticas pedagógicas específicas, sean estas curriculares o no, orientadas a la enseñanza de la escritura. La perspectiva que se adopta es diacrónica antes que sincrónica: en lugar de estudiar los resultados concretos de un dispositivo pedagógico exclusivo, se estudian las trayectorias de los tesis de posgrado para conocer qué prácticas de enseñanza de la escritura les han resultado útiles o valiosas. Se considera que la combinación de estos dos criterios permite delimitar un objeto de estudio novedoso, cuyos resultados habilitarán un conocimiento más profundo de los procesos de escritura de investigación.

Metodología

Para alcanzar los objetivos indicados previamente se planteó un diseño de investigación cualitativo de corte exploratorio que buscó acceder a los sentidos construidos por los y las tesis (Hernández Sampieri *et al.*, 2014; Vasilachis de Gialdino, 2006). Para la recolección de datos se realizó un trabajo de campo estructurado en dos etapas. La primera parte del trabajo de campo consistió en la distribución de un cuestionario autoadministrado de dieciocho preguntas abiertas dirigido a tesis de posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades de universidades públicas argentinas que estuvieran cursando el posgrado en la actualidad o que lo hayan finalizado y defendido su tesis en un lapso no mayor a tres años. En esta primera instancia se buscó recopilar información contextual y describir la muestra general para luego seleccionar una muestra final de entre diez y quince casos significativos con quienes, en una segunda etapa, se realizaron entrevistas en profundidad.

La distribución del cuestionario, elaborado, evaluado y testeado al inicio de la investigación, se realizó entre los meses de abril y mayo de 2022. El instrumento fue enviado por correo electrónico a conocidos, colegas y compañeros de equipo de investigación y se publicó en redes sociales y en grupos de Facebook que reúnen a tesis de posgrado. Asimismo, siguiendo la técnica de “bola de nieve” (Goodman, 1961), se pidió a quienes recibían la encuesta que la reenviaran a sus colegas y conocidos. Se partió del total de los casos (99), para luego organizar una muestra inicial formada por 36 tesis de maestría y doctorado en Ciencias Sociales y

Humanas que hayan cursado o estén cursando sus estudios en universidades argentinas de gestión estatal y que estén en proceso de escritura de su tesis, o la hayan completado en un lapso no mayor a tres años.

Para la selección de la muestra final se aplicaron tres criterios de selección, organizados en función de las respuestas de los tesisistas al cuestionario. El primer criterio respondió a las intervenciones didácticas orientadas a la escritura más valoradas en los diferentes espacios curriculares de la carrera de posgrado. El segundo se vinculó con las intervenciones didácticas que involucran a los directores o supervisores de tesis. El tercer criterio se relacionó con las iniciativas didácticas presenciales y virtuales complementarias que se identifican como significativas para el proceso de escritura de la tesis. A partir del análisis de las respuestas de los encuestados, se seleccionaron doce casos con los cuales, en la segunda fase del estudio, se trabajó en la etapa de entrevistas en profundidad. En todos los casos se tuvo en cuenta que el o la tesisista se encuentre en proceso de escritura de la tesis o que la haya finalizado en un lapso de tiempo menor a tres años. También se valoró que la muestra final sea diversa en términos de género, ubicación geográfica y que los tesisistas se encuentren en distintas etapas del proceso de escritura, de manera de trabajar con una muestra de máxima variación (Hernández Sampieri *et al.*, 2014).

Resultados preliminares

Los resultados preliminares de la investigación indican que, con respecto a las instancias curriculares de formación de posgrado, los estudiantes identifican diferentes iniciativas en las cuales se aborda de alguna manera la escritura en sus carreras (taller de tesis, seminario o taller específico de escritura, seminarios disciplinares o sobre metodología) y valoran especialmente aquellas que adoptan la metodología de taller, ya sea que tengan a la escritura como contenido primordial o que trabajen cuestiones ligadas a la escritura científica en forma tangencial. Además, consideran significativas las estrategias pedagógicas que proponen metodologías colaborativas en forma de diálogo entre estudiantes y expertos, y las que trabajan la escritura de forma transversal a otros contenidos disciplinares.

Con respecto a las estrategias llevadas adelante por directores y codirectores, los tesisistas valoran las estrategias de retroalimentación que favorecen el diálogo, conceptualizadas como “retroalimentación sustentable o positiva”. Este tipo de *feedback* busca ir más allá de la

transmisión unidireccional orientada a la corrección para generar un espacio de intercambio en el que los tesistas puedan desarrollar un sentido crítico y conocer las prácticas escriturales propias de la academia. Los resultados indican que este tipo de retroalimentación se desarrolla especialmente a través de la dimensión socio afectiva de la relación entre tesistas y directores, ya que el compartir, el encuentro y el “pensar juntos” facilitan y favorecen la escritura de la tesis y el aprendizaje del oficio de investigador.

En lo que refiere a espacios complementarios que apoyan la escritura de la tesis, los tesistas mencionaron diversos tipos de dispositivos de formación, entre los que se encuentran los grupos de escritura concurrentes, los grupos de escritura de revisión, las clínicas de escritura, los encuentros para tratar temas específicos, entre otros. La característica general de este tipo de dispositivos es que son, en su gran mayoría, autogestionados y que requieren de la participación de sus integrantes en forma dialógica. Todos los dispositivos de formación mencionados por los tesistas revisten la característica de ser un espacio de diálogo horizontal, aun cuando se compartan cuerpos organizados de conocimiento (por ejemplo, las normas de citado).

En definitiva, los resultados preliminares de este estudio doctoral apuntan a la necesidad de desarrollar estrategias didácticas orientadas a la enseñanza de la escritura en el nivel de posgrado que atiendan la concepción sociocultural de la escritura (Lea y Street, 1998; 2006; Lillis, 2003, 2021; Lillis y Scott, 2007). Los enfoques dialógicos, que privilegian el intercambio y la comunicación resultan adecuados para elaborar propuestas pedagógicas que consideren a la escritura de la tesis como una práctica social y situada en la que los tesistas aprenden con y de otros. Este aspecto también se verifica en lo que respecta a los directores y codirectores, de quienes se valora una retroalimentación que habilite el diálogo y la reflexión, más allá de simples correcciones o señalamientos acerca de cuestiones de forma del texto. Además, se destaca en la voz de los tesistas la necesidad de incorporar propuestas de enseñanza de la escritura en forma transversal en los distintos espacios curriculares que los estudiantes de posgrado transitan.

Referencias bibliográficas

Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2017a). Alfabetización Académica en entornos virtuales: estrategias para la promoción de la escritura de la tesis de posgrado. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 97-120.
<http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1066>

- Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2017b). La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de tesis de posgrado. *Perfiles Educativos*, 39(155), 51-67. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n155/0185-2698-peredu-39-155-00051.pdf>
- Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2018). Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis. *Apertura*, 10(1), 8-23. <http://dx.doi.org/10.32870/ap.v10n1.996>
- Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2019a). Formación virtual sobre tesis de posgrado: construcción del conocimiento en actividades con pares y foros. *Revista Panorama*, 13(25), 88-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7151036>
- Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2019b). Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado. *Apertura*, 11(2), 40-53. <http://dx.doi.org/10.32870/ap.v11n2.1540>
- Alvarez, G. y Colombo, L. (2021). Dialogic approaches to writing: student perspectives on two Argentinian doctoral initiatives. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1952566>
- Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2021). Seminario virtual de tesis como microcomunidad de práctica académica. *Panorama*, 15(28), 36–53. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i28>
- Alvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2020). Writing a Dissertation—Expanding the Borders of the Virtual Teaching and Learning Process. En M. G. Di Gesú y M. F. González (Eds.), *Cultural Views on Online Learning in Higher Education. Cultural Psychology of Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-63157-4_9
- Alvarez, G., Colombo, L. y Difabio de Anglat, H. (2021). Peer Feedback in an Online Dissertation Writing Workshop. *Signum: Estudos da Linguagem*, 24(1), 69-84. https://www.researchgate.net/publication/355162908_Peer_Feedback_in_an_Online_Dissertation_Writing_Workshop
- Barsky, O. (1994). *Los posgrados universitarios en la República Argentina*. Troquel.
- Barsky, O. y Dávila, M. (2004). Las carreras de posgrado en la Argentina. En O. Barsky, V. Sigal y M. Dávila (Eds.), *Los desafíos de la universidad argentina*. Siglo XXI Editores.

- Barsky, O. y Dávila, M. (2012). El sistema de posgrados en Argentina: tendencias y problemas actuales. *Revista Argentina de Educación Superior*, 4(5), 12-37.
https://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_5_barsky.pdf
- Barsky, O. y Dávila, M. (2016). El desarrollo de las carreras de posgrado en la Argentina: características generales, problemas recurrentes y desafíos. *Revista de Educación Superior del Sur Global*, 2, 64-86.
<https://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/23>
- Basturkmen, H., y East, M. (2010). The Focus of Supervisor Written Feedback to Thesis/Dissertation Students. *International Journal of English Studies*, 10(2), 79-99.
<https://doi.org/10.6018/ijes/2010/2/119201>
- Basturkmen, H., East, M. y Bitchener, J. (2014). Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations: socialising students into the academic discourse community. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 432-445.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2012.752728>
- Bell, D. (2021). A qualitative investigation of the digital literacy practices of doctoral students. *Journal of Information Literacy*, 15(3). <http://dx.doi.org/10.11645/15.3.2829>
- Bertolini, A. (2020). Las soledades de los doctorandos. Una aproximación pedagógica. *Revista de Educación*, 11(19), 165-185.
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4037
- Calle Arango, L. y Ávila Reyes, N. (2023). Obstacles, facilitators, and needs in doctoral writing: A systematic review. *Studies in Continuing Education*, 45(2), 133-151.
<https://doi.org/10.1080/0158037X.2022.2026315>
- Chois Lenis, P. y Jaramillo Echeverri, L. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, 44(2), 227-259.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792016000200005&lng=en&tlng=es
- Chois Lenis, P., Arenas Hernández, K., Aguilar Arias, A. y Mosquera Becerra, J. (2020). Apoyar la escritura del proyecto de tesis en salud. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 39-58. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.aept>

- Colombo, L. (2014). Los vínculos personales en la producción de tesis doctorales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 81-96.
<http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-colombo.html>
- Colombo, L., Bruno, D. y Silva, V. (2020). Grupos de escritura, vínculos y afectividad en el nivel de posgrado. *Praxis Educativa*, 24(3), 1-13.
<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240310>
- Colombo, L., Iglesias, A. Kiler, M. y Saez, V. (2022). Grupos de escritura en el postgrado: experiencias de tesistas. *Espacios en blanco. Revista de Educación*, 32(1), 163-172.
<https://dx.doi.org/10.37177/unicen/eb32-322>
- Cotterall, S. (2013). More than just a brain: emotions and the doctoral experience. *Higher Education Research and Development*, 32(2), 174-187.
<https://doi-org.eza.udes.edu.ar/10.1080/07294360.2012.680017>
- De la Fare, M. (2008). La expansión de carreras de posgrado en Educación en Argentina. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2(2), 103-120.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3178/pr.3178.pdf
- De la Fare, M. y Lenz, S. (9 y 10 de diciembre de 2010). La política de posgrado en la Argentina y la expansión de carreras. En *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. La Plata, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-027/592.pdf>
- De la Fare, M. y Rovelli, L. (2021). Los doctorados en los posgrados de Argentina y Brasil. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 343-372.
<https://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i1.42596>
- De La Fare, M., Rovelli, L. y Unzué, M. (2021). Formación e inserción de personas doctoradas en ciencias sociales y humanas en América Latina. *Revista mexicana de investigación educativa* 26(91), 999-1005.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.16509/pr.16509.pdf
- Difabio de Anglat, H. (2013). Evaluación de las concepciones de escritura académica en doctorandos en educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 241-261.
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878011.pdf>
- Dowling, R. y Wilson, M. (2017). Digital doctorates? An exploratory study of PhD candidates' use of online tools. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(1), 76-86.
<https://doi.org/10.1080/14703297.2015.1058720>

- Dysthe, O. (2002). Professors as Mediators of Academic Text Cultures. An Interview Study with Advisors and Master's Degree Students in Three Disciplines in a Norwegian University. *Written Communication*, 19(4), 493-544. <https://doi.org/10.1177/074108802238010>
- Dysthe, O., Samara, A. y Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 299-318. <https://doi.org/10.1080/03075070600680562>
- Ehrenberg, R., Jakubson, G., Groen, J., So, E. y Price, J. (2006). Inside the Black Box of Doctoral Education: What Program Characteristics Influence Doctoral Students' Attrition and Graduation Probabilities? *NBER Working Paper N° 12065*. <https://www.nber.org/papers/w12065>
- Fernández Fastuca, L. (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*. UAI - Teseo.
- Fernández Fastuca, L. y Guevara, J. (2017). Los talleres de tesis como aproximación a una comunidad de práctica. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 8(1), 31 - 46. <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2637>
- Fernández Fastuca, L. (2024). ¿El doctorado es siempre un trayecto solitario? Estudio de caso de un doctorado que se piensa como una comunidad de práctica. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 35(70), 1-26. <https://doi.org/10.33255/3570/1699>
- Goodman, L. (1961). Snowball Sampling. *The Annals of Mathematical Statistic*, 32(1), 148-70. <https://www.jstor.org/stable/2237615>
- Gouseti, A. (2017). Exploring doctoral students' use of digital technologies: what do they use them for and why? *Educational Review*, 69(5), 638-654. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1291492>
- Guerin, C., Aitchison, C. y Carter, S. (2019). Digital and distributed: learning and teaching doctoral writing through social media. *Teaching in Higher Education*, 25(2), 238-254. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1557138>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* [6ta edición]. McGraw Hill Education.
- Jeyaraj, J., Too, W. y Lasito, E. (2020). A framework for supporting postgraduate research writing: insights from students' writing experiences. *Higher Education Research & Development*. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020>

- Lea, M. y Street. B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lea, M. R. y Street, B. V. (2006). The "academic literacies" model: Theory and applications. *Theory into practice*, 45(4), 368-377. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11
- Lillis, T. (2003). "Student writing as 'academic literacies': Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. *Language and Education*, 17(3), 192-207. <https://doi.org/10.1080/09500780308666848>
- Lillis, T. (2021). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia. *Enunciación*, 26, 55-67. <https://doi.org/10.14483/22486798.16987>
- Lillis, T. y Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>
- Lonka, K., Ketonen, E., Vekkaila, J., Cerrato Lara, M., Pyhälto, K. (2019). Doctoral student's writing profiles and their relations to well being and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 77, 587-602. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0290-x>
- Mancovsky, V. y Colombo, L. (2022). Pedagogía de la formación doctoral: ¿Quiénes son los otros en la elaboración de una tesis? *Márgenes*, 3(1), 105-114. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.13962>
- Mantai, L. (2015). Feeling like a researcher: experiences of early doctoral students in Australia. *Studies in Higher Education*, 42(4), 636-650. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2015.1067603>
- Martín Torres, G. (2012). La escritura de tesis de posgrado en el área de investigación educativa. El acompañamiento, una pieza clave. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 15, 70-86. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283123579004>
- Moss, T., Smigiel, H., Thomas, S. y Trivett, N. (2005). Making the invisible visible. The Reflective Practitioner. En *Proceedings of the 14th Annual Teaching Learning Forum. Murdoch University*. <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2005/refereed/moss.html>
- Narvaja de Arnoux, E. (Dir.) (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Santiago Arcos Editor.

- Wainerman, C. (2017). La eficiencia de los doctorados en ciencias sociales y en ciencias exactas. En busca de evidencias. *Debate universitario*, 6(11), 17-36. <http://portalreviscienc.uai.edu.ar/ojs/index.php/debate-universitario/article/view/146>
- Odena, O. y Burgess, H. (2015). How doctoral students and graduates describe facilitating experiences and strategies for their thesis writing learning process: a qualitative approach. *Studies in Higher Education*, 42(3), 572-590. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1063598>
- Sian, L. (2014). What works for doctoral students in completing their thesis? *Teaching in Higher Education* 20(2), 183-196. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.974025>
- Starfield, S. (2016). Supporting doctoral writing at an Australian university. *Writing and Pedagogy*, 8(1), 177-198. <https://doi.org/10.1558/wap.v8i1.27632>
- Terrenal Ballena, C. y Liwag, E. (2019). Carpe Diem or Carpe Thesis? How Graduate Students Deal With Their Thesis Writing. *International Journal of Research*, 6(11), 68-76. <https://journals.pen2print.org/index.php/ijr/article/view/19499>
- Vargas, F. (2016). La escritura académica en el posgrado: la perspectiva del estudiante. Un estudio de caso. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 97-126. <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5807>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>
- Villabona Osorio L. (2019). Participación en prácticas de lectura y escritura de maestrías académicas o de investigación. *Signo y Pensamiento*, 38(75). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp38-75.pple>
- Wainerman, C. (2020). El mundo de los posgrados. En C. Wainerman (Coord.), *En estado de tesis. Cómo elaborar el proyecto de tesis en ciencias sociales* (pp. 23-54). Manantial.
- Wainerman, C. y Matovich, I. (2016). El Desempeño en el Nivel Doctoral de Educación en Cifras: Ausencia de Información y Sugerencias para su Producción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-19. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450110.pdf>
- Wilson S. y Cutri J. (2019). Negating Isolation and Imposter Syndrome Through Writing as Product and as Process: The Impact of Collegiate Writing Networks During a Doctoral

Programme. En Pretorius L., Macaulay L., Cahusac de Caux B. (eds) *Wellbeing in Doctoral Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-9302-0_7

Zelaya, M.; García, L. y Di Marco, M. (2016). *Los posgrados en Argentina: escenario actual y desafíos*. En IX Jornadas de Sociología de la UNLP. Ensenada, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9237/ev.9237.pdf

REFLEXIONES EN TORNO A UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DE MEDIADORES DE LECTURA

REFLECTIONS ON A PROPOSAL FOR TRAINING READING MEDIATORS

Mariana Violi¹

Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación, ISFDyT N°55, Buenos Aires

Resumen

En el presente artículo nos proponemos compartir reflexiones en torno a una propuesta de formación, el *Taller Comunidad de mediadores de lectura*. La iniciativa busca conformar un espacio de formación de mediadores de lectura literaria y aportar al encuentro de saberes. Esta propuesta es una Acción no Articulada de Extensión en la que se sostiene un trabajo articulado entre referentes de tres instituciones: Profesorado de Educación Primaria del Instituto de Formación Docente y Técnica N°55 de Escobar, la Biblioteca Popular 20 de Diciembre de Escobar y el Departamento de Educación de la Universidad de Luján. La propuesta de formación se configura a partir de entender que es sustancial la construcción del camino lector del mediador, que la lectura literaria aporta a nuestra construcción como sujetos y que es necesario construir y sostener espacios colectivos de encuentro y reflexión de mediadores/lectores.

Compartimos en este trabajo las macrodecisiones de los encuentros de formación que sostuvimos en el Taller. El mismo se desarrolló en ocho encuentros virtuales sincrónicos entre agosto 2021 y julio 2022, con interacciones en el Aula virtual de la universidad. Además, exponemos algunas reflexiones elaboradas a partir de instancias colectivas de evaluación que resultaron un insumo valioso para la elaboración de la propuesta en nuevas convocatorias.

Palabras clave

Formación– literatura – mediadores – comunidad

Abstract

In this article we propose to share reflections on a training proposal, the *Community of Reading Mediators Workshop*. The initiative seeks to create a space for the training of literary reading mediators and to contribute to the meeting of knowledge. This proposal

¹ Es importante señalar que a lo largo del escrito utilizaré la primera persona del plural pues la propuesta de formación da cuenta de una construcción colectiva y un trabajo colaborativo que permite que la misma se amplíe y potencie en cada instancia.

is a non-articulated Extension Action in which an articulated work is sustained among referents of three institutions: Primary Education Teachers of the Instituto de Formación Docente y Técnica N°55 de Escobar, the Library Popular 20 de Diciembre de Escobar and the Department of Education of the University of Luján.

The training proposal is based on the understanding that the construction of the mediator's reading path is substantial, that literary reading contributes to our construction as subjects and that it is necessary to build and sustain collective spaces for mediators/readers to meet and reflect.

In this paper we share the macro-decisions of the training meetings we held in the Workshop. The workshop was developed in eight synchronous virtual meetings between August 2021 and July 2022, with interactions in the university's virtual classroom. In addition, we present some reflections elaborated from collective evaluation instances that were a valuable input for the elaboration of the proposal in new calls.

Keywords

Training – literature – mediators – community

Introducción

En el presente artículo nos proponemos compartir reflexiones en torno al *Taller Comunidad de mediadores de lectura*, una propuesta de formación orientada a conformar un espacio de formación de mediadores de lectura literaria y aportar al encuentro de saberes entre estudiantes y graduados² de carreras de formación docente, mediadores de lectura de bibliotecas y otras personas interesadas en la lectura y la mediación. Esta propuesta da continuidad a proyectos de extensión realizados desde 2017 entre el Profesorado de Educación Primaria del Instituto de Formación Docente y Técnica N°55 (ISFDyT) y la Biblioteca Popular 20 de Diciembre de Escobar. En la última edición, desarrollada durante el 2021 y 2022, se amplió la convocatoria a estudiantes y graduados de la carrera de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLu) y se presentó formalmente como Acción no Articulada de Extensión. Por lo expuesto, tres instituciones articulan en la dirección y desarrollo de la Acción.

² Aunque adherimos al uso no sexista del lenguaje en este escrito emplearemos el masculino genérico en atención a las normas de la RAE y por economía del lenguaje.

Como integrantes del equipo de extensión y coordinadoras³ de la propuesta de formación estamos convencidas de que es necesario construir/sostener espacios colectivos de encuentro y reflexión de mediadores/lectores. En ese sentido, comprendemos oportuno sostener los encuentros en formato taller pues es un dispositivo pedagógico potente para el desarrollo de procesos de relaciones interpersonales y aprendizajes sociales (Hernández, 2014), que combina actividades individuales y grupales. Es más, el trabajo en taller aporta un espacio de comunicación pedagógica entre coordinadoras y participantes donde construyen/reconstruyen categorías teóricas, interpretaciones, sentidos, entre otras cuestiones. Entendemos que esa definición y organización de la propuesta en taller favorece la conformación de una *comunidad de mediadores*. Asimismo, posibilita intercambios formativos en el contexto de un espacio donde se promueven reflexiones sobre las prácticas de mediación de lectura literaria, articulando distintas experiencias con variedad de referentes teóricos del campo de la lectura y la literatura.

Premisas que configuran la propuesta formativa

Comprendemos que la formación en la mediación de lectura literaria⁴ requiere de un trabajo colectivo que aporte a la construcción de buenas prácticas de mediación situadas. En tal sentido, elaboramos la propuesta sobre tres ideas centrales que la constituyen.

Es sustancial ampliar la construcción del camino lector del mediador

Comprendemos necesario partir de reconocer que un mediador es un lector y que es importante ampliar y enriquecer ese trayecto como lector con nuevas experiencias y en instancias colectivas de lectura para mejorar sus prácticas de mediación. Devetach afirma que “no existen lectores sin camino” (2008, p.17) entendiendo que cada persona tiene un camino, un trayecto de lecturas que conforman su textoteca. Esos textos internos que llevamos dentro pueden ser palabras, canciones, historias, dichos, poemas, piezas del imaginario individual, familiar y colectivo, entre otros. Entendemos que

³ El equipo de extensionistas se conforma por profesoras de Lengua y Literatura que trabajan en formación docente, una graduada del profesorado de Educación Primaria, dos estudiantes avanzadas de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y una profesora en Ciencias de la Educación con doble pertenencia institucional, el ISFDyT y la UNLu. En la edición 2025 se han incorporado nuevas compañeras: mediadoras de la Biblioteca Popular, algunas de ellas participantes en ediciones anteriores del Taller y una profesora del ISFDyT.

⁴ Aclaremos que por lectura literaria referimos a la lectura de textos literarios y no a un análisis académico desde la teoría literaria.

como mediadores es importante tomar conciencia de ese bagaje, de ese entramado de textos que vamos guardando y donde hacemos pie para ampliarlo con nuevas lecturas. Es desde ese patrimonio personal que establecemos relaciones con lo que hay en la biblioteca. Por tanto, ese camino está en construcción y se da en el encuentro de los trayectos personales y colectivos.

Nuestra hipótesis de trabajo sostiene que integrar una comunidad de lectores (Lerner, 2001) contribuye a la formación del lector y a enriquecer su textoteca, pero a la vez habilita a la reflexión sobre las prácticas de mediación. A la vez, al sostener espacios colectivos de lectura literaria los mediadores comparten sus interpretaciones y así se benefician de la competencia de los otros para construir sentido y obtener el placer de entender más. En esas instancias de lectura se amplía el gusto y el juicio de valor de los textos literarios, aspectos que se forman en la misma práctica de lectura (Colomer, 2005). Enfatizamos que las prácticas de lectura se enriquecen cuando se comparte con los demás. Por ello, es importante sostener itinerarios de lectura personales, pero ampliarlos, compartirlos, discutirlos y conversarlos con otros, en comunidad.

Asimismo, en esos trayectos de lectura el mediador, que lee por placer/por convicción, conoce una diversidad y variedad de textos literarios que le permiten construir criterios de selección. Comino (2009) sostiene que el criterio de selección en el mediador es fundamental⁵ para convidar buenos textos literarios, atendiendo a sus propósitos y al camino lector de los niños, jóvenes o adultos.

La lectura literaria aporta a nuestra construcción como sujetos

“el arte nos ayuda a entender la vida.”

(G. Montes, 1999)

⁵ Compartimos una situación que aconteció durante el 2024, como ejemplo que sostiene la relevancia de sostener espacios de formación. Consideramos que un mediador que ha construido criterios de selección de textos literarios tiene elementos para poder posicionarse ante comentarios conservadores y de censura publicados sobre la novela *Cometierra* de Dolores Reyes, texto literario distribuido en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires en el marco de una política pública. La novela trata sobre una adolescente a la que le llevan botellitas llenas de tierra que pisaron mujeres, niñas y jóvenes que se encuentran desaparecidas, para que ella las coma y cuente lo que la tierra le permite ver. Entendemos que un mediador con un amplio camino lector y de formación está en condiciones de participar de ese debate público tan necesario.

Diversos autores sostienen cómo la lectura literaria es potente en nuestra construcción como sujetos. Schujer (2012) plantea que los textos literarios ensanchan el mundo del lector, lo confronta con otros, brinda cuestionamientos nuevos y en esos procesos el sujeto se construye. En el mismo sentido, Montes (2003) sostiene que la literatura es una forma de conocimiento y define a los textos literarios como universos de sentido, como otras formas de atrapar el mundo. Mientras, Colomer afirma que la literatura

[H]abla de los humanos [...] nos permite ver con los ojos de los demás y desde perspectivas diferentes cómo se pueden sentir las personas, cómo valoran los hechos, cómo enfrentan sus problemas o qué significa seguir las normas y qué transgredirlas en cada caso, (2009, p. 4)

A estas ideas de cómo la lectura literaria aporta a ensanchar nuestro mundo y explorar otras formas de conocerlo, Andruetto (2015) agrega que los libros son manifestaciones estéticas. Afirma que la humanidad encontró en la literatura -como en otras artes- un vehículo para transmitir las representaciones del mundo, las cuales atienden a una época con condicionantes sociales, económicos y culturales. Así la literatura nos propone, en el transcurso de la lectura, riesgos, luchas y, sobre todo, nos enfrenta a nuestras carencias. Como todo arte, no nos ofrece soluciones, más bien diríamos que nos plantea preguntas porque problematiza lo que ha sido en nosotros naturalizado. Pero también, “nos introduce en un tiempo propio, a cubierto de la agitación cotidiana, en el que la fantasía tiene libre curso y permite imaginar otras posibilidades” (Petit, 2001, p.51).

Devetach amplía estas ideas y nos propone crear espacios de lectura literaria para ampliar nuestro mundo, descubrir y aceptar otras posibilidades de decir y ahondar en un conocimiento que excede la vía puramente racional. Sostiene que “de la mano de cuentos y poemas se puede llegar, quizás, no demasiado lejos, pero sí hondo, e instalar una forma diferente de estar en el mundo. En la ficción, en la poesía, hay ideas, nociones, sensaciones, obsesiones que pueden llevarnos a leer y sentir la realidad de otra manera” (2008, p. 44).

Desde la propuesta de formación apostamos a la transformación mágica de la palabra (Schujer, 2012) y por ello promovemos espacios de encuentro para leer literatura y reflexionar sobre su promoción. Comprendemos que la lectura es una

experiencia irremplazable, donde lo íntimo está ligado de modo indisoluble a lo compartido, donde se expone tanto nuestra necesidad de relatos como de simbolizar nuestra experiencia, constituyendo nuestra humanidad (Petit, 2001).

Es necesario construir y sostener espacios colectivos de formación

Estamos convencidas de lo significativo de construir una comunidad de lectores (Lerner, 2001) y de mediadores de lectura y desde esa premisa ideamos el Taller. La propuesta está imaginada y sostenida por integrantes/coordinadoras con diferente pertenencia institucional -instituto de formación docente, biblioteca popular y universidad- y trayectos de desarrollo personal y profesional. La diversidad de trayectos también se da en los grupos de participantes. Muchos son estudiantes y/o docentes de los niveles inicial, primario y secundario, algunos estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación de la UNLu; otros mediadores o integrantes en espacios comunitarios; personas jubiladas; entre otras. A pesar de esas diferencias, buscamos conformarnos como “comunidad”⁶ porque compartimos el interés por la lectura⁷, la literatura y la mediación; ejes de la propuesta de formación.

Promovemos construir y sostener una comunidad al compartir las obras literarias con los demás integrantes, al conversar sobre ellas, porque al hacerlo nos beneficiamos de las interpretaciones de los otros para construir el sentido y obtener el placer de entender más y mejor los textos. Colomer afirma que el experimentar la literatura en su dimensión socializadora nos permite que cada “uno se sienta parte de una comunidad de lectores con referentes y complicidades mutuas” (2005, p. 194). Es decir, en la propuesta de formación procuramos establecer un tránsito desde la recepción individual hasta la recepción en el seno de una comunidad. Esas valoraciones personales de los textos y su resonancia al interior de una colectividad que interpreta y valora se amplía en las lecturas de la bibliografía donde se ofrecen ensayos, capítulos de libros, artículos de revistas académicas, entre otros materiales. Al ir conformando la comunidad

⁶ Una de las acepciones sobre “comunidad” en el diccionario de la RAE es: Conjunto de personas vinculadas por características o intereses comunes.

⁷ También nos parece potente dar espacio a las prácticas de escritura. En las propuestas eso se considera, por ejemplo, se han escrito y compartido en el Taller versos propios. Hay una delimitación en la profundización de estas prácticas pues la Acción de extensión es un proyecto acotado en el tiempo, lo cual estamos evaluando como equipo para próximas convocatorias.

buscamos ofrecer oportunidades para cruzar el puente de lo individual a lo colectivo⁸ (Colomer, 2005).

Asimismo, comprendemos la propuesta como una instancia de formación que se concibe desde el enfoque reflexivo de la práctica (Edelstein, 2011). En los encuentros promovemos articular los marcos teóricos abordados con prácticas de mediación situadas. Esos procesos reflexivos son colectivos y tienen lugar en los distintos momentos: en las instancias de planificación, las situaciones de mediación de lectura y los momentos posteriores a la práctica.

Desarrollo de la propuesta de formación

Los encuentros de formación del Taller se desarrollaron entre agosto 2021 y julio 2022⁹. En agosto del 2021 estábamos aun transitando la pandemia y las restricciones de presencialidad en la Universidad. Es por ello que decidimos sostener la propuesta en modalidad virtual. En ese sentido se promueve una convocatoria que llevó a que se inscribieran participantes de otras provincias del país¹⁰. Estas dos cuestiones definieron que el taller se desarrolle en modalidad virtual. Sin embargo, nos interesa compartir y focalizar en las macrodecisiones (Edelstein, 2011) de la propuesta del Taller que sostuvimos en los distintos encuentros atendiendo a la formación de mediadores/lectores de ese grupo singular.

A lo largo de los ocho encuentros¹¹ procuramos sostener distintos momentos de trabajo e interacciones: se sostienen situaciones de lectura -lectura en voz alta, lectura silenciosa, exploraciones de libros- con posteriores conversaciones literarias (Bajour, 2014). Promovimos intercambios respecto a planteos teóricos del campo articulados con prácticas de mediación, propiciamos instancias de discusión y elaboración de criterios de selección de libros de literatura (Comino, 2009) y la construcción de propuestas de mediación de lectura situadas, en espacios escolares como culturales. En los primeros

⁸ Reconocemos espacios/encuentros interesantes que pueden aportar en ese trayecto de formación del lector/mediador. Para mencionar algunos: las *Jornadas de Literatura y escuela* organizadas por Jitanjáfora (<https://jitanjafora.org.ar>), los *Encuentros literarios con escritores y escritoras* en la Biblioteca Nacional que se desarrollaron durante el 2024 (por ejemplo: Ciclo de Literatura Infantil y Juvenil: Silvia Schujer | 11 de noviembre) 2024) y la diversidad de oferta de Clubes de lectura en bibliotecas, virtuales, entre otras.

⁹ En marzo de 2025 inicia una nueva edición. Se sostiene un trabajo articulado entre las mismas instituciones, aunque el desarrollo de los talleres se realizará en modalidad presencial en Escobar.

¹⁰ La modalidad virtual favoreció la participación de docentes de diferentes regiones del país: Misiones, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Río Negro, Córdoba y Buenos Aires.

¹¹ Desde ya, la modalidad virtual condicionó la propuesta, pero procuramos sostener la interacción entre los participantes y coordinadoras en los distintos momentos y actividades.

encuentros se profundizó el estudio de ciertos planteos teóricos alrededor de la lectura literaria, la literatura y la mediación. En esos primeros talleres fueron centrales los planteos de Devetach (2008) respecto a la importancia de reconocer nuestros textos internos y cómo se construye el camino lector. Asimismo, ahondamos en la idea de cómo la ficción contribuye a la construcción de la subjetividad sostenida por Schujer (2012). Resultaron valiosas las reflexiones y definiciones de Rivera (2012) sobre ser un mediador de lectura, distinguiendo la idea de mediador como medianera o puente para elaborar las intervenciones en la conversación literaria. En tanto, la premisa de Montes (2006) de sostener espacios que se configuren en “la gran ocasión” promovió la reflexión sobre el proceso de lectura, la formación de lectores e intervenciones en situaciones de lectura con otros.

En cada encuentro procuramos que el taller se constituya en un espacio colectivo y reflexivo. Una cuestión sobre la que sostuvimos un constante monitoreo era atender a la interacción necesaria que requiere toda propuesta de taller. En ese sentido, previmos instancias de trabajo grupal, de escritura colaborativa, de reflexión colectiva sobre experiencias de prácticas de mediación de lectura, entre otras definiciones. Además de los intercambios en el encuentro sincrónico mensual destacamos los diálogos asincrónicos que promovimos en distintos foros¹² para intercambiar ideas o discutir sobre los diversos temas: visionado de conversaciones/entrevistas con autores, narrativas biográficas lectoras, situaciones de lectura literaria, exploración de un padlet construido por el equipo de extensión con diversidad de textos literarios de distintos géneros (narrativa, poesía, teatro, libro álbum, etc.), entre otros contenidos.

A partir del quinto encuentro comenzamos un trabajo colectivo de planificación de situaciones de lectura literaria de manera colaborativa en pequeños grupos. En esa construcción de propuestas se consideraron distintos componentes: propósitos, grupo de lectores, selección de textos, modalidad de lectura e intervenciones del mediador en los espacios de intercambio. Promovimos la reflexión sobre la práctica de mediación al momento de planificación de las situaciones de lectura y en su desarrollo se realizaron registros escritos, de audio y/o fotográficos para reconstruirlas, aportando a las reflexiones posteriores. En el último encuentro las participantes expusieron su experiencia de mediación de lectura en diferentes espacios y grupos etarios. De ese

¹² Cabe aclarar que la propuesta del Taller tuvo como soporte un aula virtual de la UNLu que favoreció la comunicación y las interacciones que promovimos con distintas instancias (foros, padlets, nube de palabras, escritura colaborativa y otras).

encuentro y de una reflexión final elaborada por cada participante, realizamos algunas conclusiones provisorias.

Consideraciones finales

“La fuerza de creer que es por ahí”

El Plan de la Mariposa¹³

Cada encuentro con los otros nos permite reafirmar lo necesario de crear y sostener estos espacios colectivos, donde se comparten saberes y se construyen/reelaboran en comunidad. Entendemos que el desarrollo de la propuesta de formación promueve aprendizajes significativos tanto en los participantes del taller como en el equipo de extensionistas.

Desde las voces de los participantes¹⁴, las prácticas de mediación elaboradas colaborativamente en el marco del taller se concibieron como construcciones de mediación alternativas a las vivenciadas o las sostenidas en su desarrollo profesional. Los participantes valoraron la construcción colectiva de las propuestas y las diversas modalidades de trabajo, tanto en los encuentros virtuales como en los intercambios asincrónicos. Asimismo, subrayaron las instancias de lectura compartida y los foros. En relación con los aportes teóricos ofrecidos, destacaron conceptos o ideas que les resultaron significativas: el ser puente en la mediación y no medianera, la idea de construcción del trayecto/camino de lecturas, la construcción del sujeto en las lecturas, la importancia de atender a la selección de textos y la conversación literaria en las situaciones de mediación.

Como equipo de extensionistas comprendemos que nos queda como desafío sostener este tipo de espacios de formación de mediadores/lectores. Pero a la vez construir redes con otros espacios para ampliar la comunidad. En parte, en la escritura este artículo subyace la intención de ponernos en diálogo con un otro¹⁵ para seguir construyendo y ampliando el mundo.

Referencias bibliográficas

Andruetto, M. (2015). *La lectura, otra revolución*. FONDECULTURA Económica.

¹³ Compartimos esta canción que expresa nuestra convicción: [El Plan de la Mariposa - Es por ahí \(álbum Correntada\)](#)

¹⁴ Es importante mencionar que la mayoría son profesoras del nivel primario y secundario de distintas jurisdicciones.

¹⁵ Compartimos el mail del proyecto para estar comunicados: tallerdemediadores2025@gmail.com

- Bajour, C. (2014). *Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura*. El Hacedor.
- Comino, S. (2009). *Esto no es para vos. Reflexiones sobre el campo de la Literatura Infantil y en Juvenil*. La Bohemia.
- Colomer, T. (2009). *Había una vez*. Programa de formación para maestros.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. Fondo de Cultura Económica.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Ed. Comunicarte.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Hernández, A. M. (2014). El taller como dispositivo de formación y de socialización de las prácticas. En Sanjurjo, L. *Los dispositivos para la formación en las prácticas docentes*. (pp. 71-106) Homo Sapiens.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Montes, G. y Machado A. (2003). *Literatura infantil. Creación, censura y resistencia*. Sudamericana.
- Petit, M. (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Rivera, I. (2012). ¿Mediadora o puente? La cuestión de mediar entre las personas y los libros. *Imaginaria*, Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil (324). <https://imaginaria.com.ar/2012/11/medianera-o-puente/>
- Schujer, S. (2012). Importancia de la ficción en la construcción de sujetos. *IV Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para niños*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

ESTUDIOS LITERARIOS

EL OFICIO DE ESCRIBIR: LA EVOCACIÓN DE UNA MIRADA

THE WRITING TASK: THE EVOCATION OF A GAZE

María Soledad Barsotti

Universidad Nacional de General Sarmiento

Resumen

Tanto *Museo* (2018), de Mariana López, como *El libro de escribir* (2021), de Gabriela Bejerman, tienen algo particular: permiten pensar en el oficio de escribir, en una construcción de identidades autorales diferentes y en un posible vínculo con el texto por parte de los receptores que intenta ser más abierto que el tradicional. Así como en *Museo* se va construyendo una forma de escribir cercana a la instalación, en el libro de Bejerman se abre un universo con consignas que dislocan la institución literaria, ya que es un libro dedicado no a un lector que espera *encontrar* en el texto, sino a uno dispuesto a *hacer*.

Así, hemos pensado ambos textos con referencia a las instituciones que confrontan y, entonces, pueden llegar a pensarse como dispositivos, pues son una “red de elementos heterogéneos” (Agamben, 2011), pero no pretenden controlar, sino visibilizar una historia oculta, una forma vedada. ¿Qué es lo vedado que exponen? En tal caso, podemos pensarlos como contradispositivos que intentan restituir lo separado al uso libre de los sujetos, pues van precisamente contra los roles sociales tipificados, contra ciertas formas tradicionales de las instituciones y posibilitan, en suma, una nueva forma de mirar y hacer con las obras de arte.

Palabras clave

Obra de arte – literature – experiencia – dispositivo

Abstract

Both *Museo* (2018), by Mariana López, and *El libro de escribir* (2021), by Gabriela Bejerman, have something particular: they allow us to think about the craft of writing, about the construction of different authorial identities and about a possible link from the readers with the text that tries to be more open than the traditional one. Just as in *Museo* a way of writing close to the installation is being built, in Bejerman's book a universe opens up with slogans that dislocate the literary institution, since it is a book dedicated not to a reader who expects to *find* in the text, but one willing to *do*.

Thus, we have thought about both texts with reference to the institutions they confront and we can say that they can be thought of as devices, since they are a “network of heterogeneous elements” (Agamben, 2011), but they do not intend to control, but rather to make visible a

hidden history, a forbidden form. What is that they expose? In this case, we can think of them as counter devices that try to restore what is separate to the free use of the subjects, since they go precisely against the typified social roles, against certain traditional forms of institutions and, in short, enable a new way of looking at and doing with the works of art.

Keywords

Artwork – literature – experience – device

¿Qué otra cosa es el arte
sino una experiencia emocional
e intelectual que nos aproxima
a otras dimensiones
de la historia y del tiempo,
una invitación a aprender
a ver la vida (la nuestra, la de los otros)
en sus detalles?
Andrea Giunta, 2020, p. 30

Tanto *Museo* de Mariana López (2018) como *El libro de escribir* de Gabriela Bejerman (2021) tienen algo particular: permiten pensar en el oficio de escribir, es decir, en una construcción de identidades autorales diferente a la tradicional y en un posible vínculo con el texto por parte de los lectores que intenta ser más abierto que el tradicional. Podemos decir que proponen intervenciones a ciertas formas de ser canónicas del museo y de la literatura.

En “Entrar al flujo”, el filósofo Boris Groys afirma que “el museo deja de ser el espacio de contemplación para ser un lugar donde suceden cosas” (2016, p. 27). Así como en *Museo* se va construyendo una forma de escribir, cercana a la instalación, con diversos materiales, en el libro de Bejerman se abre un universo con consignas que dislocan la institución literaria, ya que es un libro dedicado no a un lector tradicional, que espera *encontrar* en el texto, sino a un lector dispuesto a *crear*, a *hacer*. Se intenta una cercanía al receptor de la obra pues está siendo considerado incluso como potencial escritor.

De esta manera, hemos pensado ambos textos con referencia a las instituciones que confrontan y como el producto de un *hacer*: uno es fruto de un trabajo de campo y el otro, de actividades en talleres de escritura. Ambos pueden llegar a pensarse como dispositivos, en el sentido de que son una “red de elementos heterogéneos” que participan en cierto tipo de relación de poder y de construcción de subjetividades (Agamben, 2011), pero no pretenden controlar, sino visibilizar una historia oculta, una forma vedada. ¿Qué es lo vedado que

exponen? En tal caso, podemos pensarlos como *contradispositivos* que intentan restituir lo separado a su uso común: al uso libre de los sujetos, pues van contra los roles sociales tipificados, contra ciertas formas tradicionales de las instituciones y de esa manera posibilitan una nueva forma de mirar y de hacer con las obras.

Presentación

Un dispositivo para Agamben tiene la “capacidad de capturar, orientar, determinar, [...] controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos” (2011, p. 257). Como estrategia contra su poder, se presenta un *contradispositivo* que debe restituir lo separado al uso comunitario para restituir también los procesos de subjetivación.¹ Estos libros precisamente promueven otro tipo de subjetividad. Creemos que hay un intento de restituir el ser a la acción, si se quiere, de dejar que fluya su uso libre. ¿De qué manera lo hacen? ¿Qué acciones promueven en los lectores? ¿A qué nos invitan?

Al pensar en el oficio de escribir, debemos pensar en quien recibe esa escritura, quien posa su mirada en ella. Por eso, creemos importante tener en cuenta la evocación de las miradas. Groyes distancia la forma de ser de un museo tradicional de la del museo contemporáneo. Afirma sobre éste: “el museo deja de ser el espacio de contemplación para ser un lugar donde suceden cosas” (2016, p. 27).² El público se integra al contexto del arte, participa en él. Por esto, contrapone el museo tradicional, ese “lugar para las cosas”, al museo contemporáneo, un lugar en el que *ocurren* cosas, pasan cosas, un lugar para los eventos. Ese lugar ya no es el lugar del arte aurático, donde la obra ha de “devolvernos la mirada”, sino que “la configuración de las miradas cambia. El o la visitante pierde su soberanía de un modo bastante obvio. Ahora el o la visitante está dentro de un evento” (Groyes, 2016, p. 29). ¿No es esa la experiencia que brindan *Museo* de López y *El libro de escribir* de Bejerman? ¿No estamos dentro? ¿No ocurren cosas? ¿No hay una experiencia? ¿Qué evocan las miradas, trastocando ciertas formas tradicionales de escritura?

Aquí se expanden las identidades: se abre una posibilidad de escritura y de recepción diferentes. La autoría monolítica y distante de un tipo de canon literario es puesta en entredicho. La forma de ser del museo estático y lejano es puesta en entredicho. Las identidades, es decir, la identidad del artista y de quienes “observan”, pujan por entrar al flujo

¹ Decimos “lo separado” porque esa red de elementos, al igual que la religión positiva, se impone como mandato externo que se interioriza como propio, cuya acción, sin embargo, no se fundamenta en el ser.

² Pensando en proyectos curatoriales temporarios e instalaciones, el autor nos pone de cara a un arte fuera de la tradición.

y decir algo de su propia contemporaneidad.³ Concretamente, ¿qué dicen estos textos sobre su concepción del arte y del espectador contemporáneo?

Una introducción a *Museo*, de López

Mariana López publica *Museo* en 2018 en Buenos Aires, a partir de un trabajo de investigación en el Museo de Ciencias Naturales de La Plata. El libro es el resultado de ese trabajo de dos años, durante el que ella realizó entrevistas al personal. En él se presenta una experiencia singular: como si se transformara o interviniera el Museo. Para responder de qué forma lo hace, debemos recordar que López es artista plástica y poeta. Realiza instalaciones, utilizando objetos cotidianos, y esta multiplicidad en su identidad como autora se refleja en el libro. *Museo*, entonces, es el fruto de esta amalgama: de una autora que es a su vez poeta y artista plástica y que realiza un trabajo de campo. Como ya dijimos, la autoría monolítica de un tipo de tradición de escritura es puesta en entredicho

El libro se divide en apartados y la información de las fuentes de cada apartado se devela al final, donde se incluye también el índice y datos de las ilustraciones. Parecería que la autora quiere dejar al lector libre para imaginar qué son esos extractos que se le presentan y que, en un primer momento, no parecen tener una conexión lógica. Son un desafío a la interpretación. Por eso, la pregunta que uno se hace a medida que avanza en la lectura del libro es: ¿qué se expresa en estas páginas?

Nos encontramos, entonces, con anécdotas y fragmentos. En el apartado inaugural, “El cielo”, hay pequeñas afirmaciones sobre el firmamento de mitologías (mocoví, toba, etc.).⁴ También encontramos diez mini relatos de las entrevistas realizadas en el transcurso del trabajo de campo, que no cuentan absolutamente nada de las entrevistas, sino que se detienen en cuestiones “transversales” o en detalles.

Hay momentos en los que la autora habla en primera persona y utiliza un registro informal.⁵ Se incluyen también detalles “extraños” o curiosos: “Lamentablemente la grabación de la entrevista quedó sepultada bajo el ruido del bar en el que nos encontramos” (2018, p. 23). A su vez, se observa mucha trama descriptiva. Parece que describiera cosas que

³ Groys, en “Camaradas del tiempo”, se pregunta por la verdadera esencia de lo contemporáneo, que se manifiesta en el arte. Una de sus primeras reflexiones es: “(...) lo contemporáneo está constituido por la duda, la vacilación, la falta de certeza y la indecisión, por la necesidad de prolongar la reflexión, por la demora” (2016a: 86). ¿No hay una espera, una cadencia en las páginas de *Museo*? ¿No hay un disfrute del presente de la escritura en *El libro de escribir*?

⁴ “La luna es un hombre que está deprimido por la muerte de un amigo, según creen los tobas” (2018, p. 7).

⁵ “Quedé en encontrarme con el paleontólogo...” (López, 2018, p. 21); “Lo encaré, le propuse hacerle una entrevista y aceptó” (2018, p. 24)

no tienen que ver con el Museo o que tienen que ver pero sólo tangencialmente. Todo esto, de a poco, nos va internando (a nosotros, lectores) en un mundo que deja entrever la locura que rodea al Museo en pleno auge del positivismo durante la dictadura, algo que se irá desplegando y haciendo cada vez más patente.

Hay momentos en la escritura que muestran referencias históricas ya explícitas, como la cita de un poema del geólogo Carlos Aiub, de quien se aclara que fue secuestrado en 1977 junto a toda su familia: “todo como buen museo que de ello se trata o sea como buen recaudo de urnas y desechos de escoria” (2018, p. 15).

En algunos apartados, se utilizan también planos del edificio, imágenes diversas, anotaciones y descripciones (por ejemplo, sobre lugares lindos en el Museo para fumar), enumeraciones, extractos de cartas (dispuestos formalmente como si fueran poesías), anécdotas cotidianas, listados y oraciones unimembres.⁶

Hay unas páginas que tienen pequeñas frases. Por ejemplo esta oración, en un margen superior: “Una vitrina de madera con cruces de hierro que aparentemente sostenían algo” (López, 2018, p. 55). También hay fotos, sin epígrafe, de algunas instalaciones.

En el apartado “Museo” hay unas páginas negras con frases en blanco como si fueran recortes, con diversas voces, algunas de ellas, impactantes: “no quise mirar más” (2018, p. 113). “Empezaron a mezclarse los cadáveres” (2018, p. 116).

Volvemos a nuestra hipótesis: este libro muestra su particularidad de una manera singular. Dice en lo no dicho. Sugiere en lo que rodea. Desvela en lo que oculta. Considero que, por un lado, permite pensar en una figura de escritora no monolítica ni unidireccional. Como vimos, escribe López la poeta, la artista, la investigadora. Por otro lado, permite cierto tipo de libertad a los lectores: se espera que los que observan este museo también sean partícipes de un tipo de experiencia: que no sólo observen, sino que estén dentro de lo observado y, así, como en las instalaciones, vayan construyendo la experiencia a medida que se insertan en ella.

Una introducción a *El libro de escribir*, de Bejerman

Este libro surge de apuntes de consignas e instrucciones de talleres de escritura, nos cuenta Bejerman en el Prólogo. Y allí nos encontramos también con algo que va a ser una constante en todo el texto: la escritura como un imperativo del disfrute (resuenan palabras como baile, gozar, entusiasmo, energía, enamorarse, emoción). A su vez, Bejerman

⁶ “Más oscuras que el cuerpo” (López, 2018, p. 51).

contrapone su “pudor de la carrera de Letras” con un escribir comunitario, “para construir un museo animado, una perfo, un ritual. Este libro quiere acompañarte como si estuvieras escribiendo en comunidad” (Bejerman, 2021, p. 9). Ya desde el inicio, la autora le habla a una segunda persona, para invitarla a hacer, a escribir. Quien lee está presente en el texto.

Así entramos en *El libro de escribir* que está impregnado de lo cotidiano, de cierto tipo de cercanía. No sólo la escritora utiliza la primera y la segunda persona en la narración (un *yo* presente y un *nosotros* inclusivo; un *vos* que invita e, incluso, seduce), sino que invoca momentos simples de la vida, detalles que parecerían imperceptibles desde otra mirada (¿quizás por no ser objeto de lo literario?).

Las consignas que encontramos a lo largo del libro están divididas por subtítulos que las engloban con cierto criterio y evocan la particularidad del presunto lector: se acercan al reconocimiento del propio cuerpo y del entorno, a objetos cotidianos, a anécdotas de niñez y juventud, a lugares, aventuras, detalles de personalidad, inseguridades. La autora incluye sus propias vivencias en sus relatos: “Tengo una anécdota” (2021, p. 83), dice y nos aproxima no sólo a su escritura sino también a lo que relata. Van surgiendo así historias de vida que se convierten en literatura y que se plasman en los renglones para demostrarnos que “La lengua es nuestra” (Bejerman, 2021, p. 101. El subrayado es propio). Vamos notando en estos detalles que su libro está dedicado a un lector dispuesto a *hacer*, no sólo porque le habla desde un lugar, podríamos decir, íntimo sino también porque le deja lugar para su propia creatividad y singularidad. Las consignas no son cerradas. Muy pocas veces se pide un género o una forma específicos. Más bien se sugiere la posible forma de los textos: una carta o un poema. “Hablale a alguien”, dice, porque también remarca nuestra necesidad de hacernos oír y de oírnos: “Escudados en el arco humano de la literatura, nuestra voz se vuelve audible” (Bejerman, 2021, p. 83). Pero, a su vez, incita a volver a sentirnos, a jugar con el lenguaje. Por eso sus preguntas son insidiosas y detallistas. “¿Sólo lápiz? ¿Birome? ¿O transcribís? ¿Marcás las páginas?” (Bejerman, 2021, p. 72). Hay también algunos consejos de escritura. Por ejemplo, relatar de manera apaciguada un evento: “cuanto más rápido pasa algo, más despacio hay que contarlo” (Bejerman, 2021. p. 146).

Estamos invitados al reconocimiento, a partir de preguntas. El apartado “Escrito en el cuerpo” remite a un reconocerse desde lo sensorial: las manos, los pies, la voz, bailar, siempre desde un reencuentro con la subjetividad: “¿Quién sos en ese pliegue sin miedo donde la música te modela?” (Bejerman, 2021, p. 124). “¿Quién sos en la oscuridad?” (Bejerman, 2021, 135).

En todas estas consignas resuena su concepción sobre la literatura (que la autora explicita en entrevistas o presentaciones de libros): la literatura se tiene que sentir. No es sólo pensamiento, análisis, sino presencia auténtica de los sentidos.

Bejerman piensa constantemente en el oficio, en la actividad de la escritura. Hay un apartado, el anteúltimo, llamado “Escribir”. En una consigna, afirma: “Pecamos de escribir como si estuviéramos en una soledad demasiado pesada, una soledad tipo pedestal desde donde movemos un dedito mandón que sólo quiere dictaminar. ¿Quién quiere recibir sermones? Lo que queremos es compadecernos y que nos compadezcan” (Bejerman, 2021, p. 199). Escribir porque queremos que nos compadezcan tiene que ser una concepción de la escritura abierta: abierta a la escucha y a la mirada del otro. Abierta a un compartir. No en vano las últimas consignas se titulan “Ronda” y remiten a la escritura colectiva, donde se pierde la “tirantez de la autoría” (Bejerman, 2021, p. 227).

Conclusiones

A partir de la pregunta por la contemporaneidad de estos textos, los hemos recorrido y hemos llegado a algunas conclusiones. Los ejes con los que hemos pensado esta lectura son:

1. El oficio de escribir: Ambos libros surgen no sólo de un *hacer*, sino de una construcción singular de identidades (ambas autoras ponen en duda la figura monolítica de escritora). Esto le da un tinte a la escritura que implica pensar en una multiplicidad de roles. Ya no es una autoría tradicional dentro de un género particular. Hay una especie de giro hacia la escritura-creación, escritura-instalación. Esto puede verse en la cercanía de la escritura de Bejerman y en las figuras que se van formando en el libro de López: ambos libros parecen ser una amalgama entre todas esas voces que hablan desde las autoras.

2. La integración al espectador. Ambos libros gestan una forma particular de tratar al receptor del texto. El vínculo que parece esperarse del lector es más abierto con referencia a la tradición. Las miradas, dijimos, cambian. El lector parecería pertenecer a otro ámbito ahora, no ya externo, sino interno. Es un participante más de la experiencia. En el libro de Bejerman se espera que el lector sea un receptor activo, se lo incita, se lo nombra. En *Museo* hay más libertad en la lectura, pues no hay explicaciones que conduzcan al lector a una interpretación. Es un libro en el que hay lugar para ir construyendo.

De esta manera, estos textos expresan una forma de ser del presente y develan algo, podría ser incluso inconscientemente, de su propia contemporaneidad: marcan una forma de

ser singular (desde su forma y su contenido). Marcan una forma diferente de escritura, de expresar, de ver ciertas problemáticas o forma de ser de las instituciones, cierta tradición.

Me gustaría dejar abierta la pregunta sobre las miradas que aquí se evocan. ¿A dónde se dirigen? ¿Hay primacía, preeminencia? ¿En tal caso, quién o qué prima? Si bien es cierto que en ambos libros se percibe el intento por darle al lector otro tipo de espacio, quizás la pregunta es ¿qué es lo que en verdad se evoca?

Para terminar, quisiera retomar el epígrafe de este trabajo, que podría insinuar una respuesta. Las obras no sólo se limitan a ilustrar o mostrar una realidad, sino que participan en ella, la crean, le dan forma, la configuran.

El arte no es sólo reflexión intelectual, sino experiencia y emoción de los sentidos. Nos invita, nos seduce, evoca una mirada en quien posa su vista en ella, en la obra. Y permite descubrir algo nuevo, una experiencia, un acontecimiento, algo que está siendo, que está ocurriendo. Un evento. Un evento compasivo, es decir, un evento que remite a la compasión o, como afirmaba Bejerman, que se manifiesta para compartir con otros. Pero un evento que ocurre no tiene que ser grandilocuente. A veces (casi siempre), los eventos más importantes se dan en los detalles, en lo que parece nimio, en lo pequeño mientras los ojos se distraen y miran para otro lado. Creo que estos libros son una invitación a mirar esos detalles, esos fragmentos, son una invitación a crear un tipo de experiencia. Una experiencia no lejana, sino cercana; no grandiosa, sino significativa; no monolítica y unilateral, sino compasiva y abierta a un compartir. Una experiencia, podríamos decir, en suma, contemporánea.

Referencias bibliográficas

- Agamben, Giorgio (2011). “¿Qué es un dispositivo?”, en *Sociológicas*, año 26, pp. 249-164 mayo-agosto.
- Bejerman, Gabriela (2021). *El libro de escribir*, Buenos Aires: Rosa Iceberg.
- Groys, Boris (2016a). “Camaradas del tiempo” en *Volverse público. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*, Buenos Aires: Caja Negra. Groys, B. (2016b). “Entrar al flujo” en *Arte en flujo. Ensayos sobre la evanescencia del presente*, Buenos Aires: Caja Negra.
- López, Mariana (2018). *Museo*, Buenos Aires: N direcciones.

DISCUSIONES EN TORNO A LA FICCIÓN EN *EL INGENIOSO HIDALGO DON QUIJOTE DE LA MANCHA*: UNA LECTURA SOBRE LA DEFENSA DE LA OBRA CERVANTINA

DISCUSSIONS AROUND FICTION IN *DON QUIXOTE*: A READING ON THE DEFENSE OF CERVANTES WORK

Clarisa Noemí Bauer

Universidad Nacional de General Sarmiento

Resumen

El Ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha ha sido hasta hoy en día una fuente inagotable de recursos literarios y temáticos. Uno de ellos alude a la ficción. Sostenemos que Cervantes, a través de esos pasajes de su texto, realiza una defensa de sus propias obras, y esto se relaciona con el contexto en el que vivió y escribió. Como sostiene B. W. Ife en *Lectura y ficción en el Siglo de oro (1992)*, los autores del Siglo de Oro sabían que sus obras estaban siendo sometidas a juicio y, por ello, las obras que produjeron pueden leerse como defensa de su arte. Como se puede ver en varios pasajes de la obra de Cervantes, es posible leer una defensa de la misma que se plantea desde varios aspectos: uno de ellos es que se destacan las características positivas que tienen algunos libros de caballería (originalidad, estilo, verosimilitud, ingenio, capacidad de deleitar y entretener al mismo tiempo) por encima de otros que no las tienen, y advertimos que aquellos rasgos que se elogian se encuentran en esa parodia del libro de caballería que es el propio Quijote. Abordaremos este análisis acerca del valor de estos libros desde algunos pasajes del capítulo VI, el XXXII y el XLVII.

Palabras clave

Ficción – Siglo de Oro – Juicio – Defensa

Abstract

El Ingenioso hidalgo don Quijote de La Mancha has been an inexhaustible source of literary and thematic resources to this day. One of them alludes to fiction. We maintain that Cervantes, through these passages of his text, defends his own works, and this is related to the context in which he lived and wrote. As B. W. Ife argues in *Reading and Fiction in the Golden Age (1992)*, the authors of the Golden Age knew that their works were being put on trial and, therefore, the works they produced can be read as a defense of their art. As can be seen in several passages of Cervantes' work, it is possible to read a defense of it that is raised from several aspects: one of them is that the positive characteristics that some books of chivalry have (originality, style, verisimilitude, wit, ability to delight and entertain at the same time) are highlighted above others that do not have them, and we note that those

features that are praised are found in that parody of the book of chivalry that is Don Quixote itself. We will approach this analysis of the value of these books from some passages in chapter VI, XXXII and XLVII.

Keywords

Fiction – Golden Age – Trial – Defense

El Ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha ha sido hasta hoy en día una fuente inagotable de recursos literarios y temáticos. Uno de ellos alude a la ficción. En la obra hay muchos pasajes en los que los personajes debaten sobre la lectura de libros de caballerías y otros en los que todos disfrutaban del relato de una historia, ficticia o real. Es interesante el lugar que ocupa este análisis sobre la ficción. Sostenemos que Cervantes, a través de esos pasajes de su texto, realiza una defensa de sus propias obras, y esto se relaciona con el contexto en el que vivió y escribió. Como sostiene B. W. Ife en *Lectura y ficción en el Siglo de oro* (1992), los autores del Siglo de Oro sabían que sus obras estaban siendo sometidas a juicio y, por ello, las obras que produjeron pueden leerse como defensa de su arte. En el *Quijote*, la defensa de la literatura se hace presentando opiniones sobre lo que tiene de bueno o positivo la lectura de los libros de caballería, y contrastándolas con lo que tienen de malo. Estos argumentos se pueden leer, sobre todo, en los intercambios que mantiene sobre este tema el cura con otros personajes de la obra. Abordaremos este análisis acerca del valor de estos libros desde algunos pasajes del capítulo VI, el XXXII y el XLVII. En el capítulo VI, nos detendremos en el diálogo que se produce entre el cura y el barbero durante el escrutinio de los libros de la biblioteca del manchego, diálogo en el que, pese a enviarse a la hoguera gran cantidad de volúmenes, se salvan algunos y se enfatiza la originalidad como valor positivo en la literatura. En el capítulo XXXII, revisaremos el diálogo entre el cura y el ventero: lo interesante de este intercambio es que nos recuerda un argumento que se usaba durante el Siglo de Oro en contra de la publicación de ciertos libros: la cuestión de por qué los libros no debían llegar a todas las personas. Esto es importante, porque en el capítulo XLVII, en el diálogo que tienen el cura y el canónigo, el cura destaca lo que sí tienen de buenos los libros de caballería en función de a quiénes estaban dirigidos: no a cualquier tipo de público, sino a quienes tuvieran un “buen entendimiento”. De esta manera, el foco del problema no estaría puesto en la lectura de estos libros, como sostenía el canónigo, sino en quiénes accedían a ellos. Esto podría leerse como un argumento en defensa de la publicación de los libros de caballerías y, más allá, de la ficción en general. En el *Quijote*, una de las

primeras cuestiones que pueden leerse como un argumento en defensa de la lectura de los libros de caballerías es su originalidad.

En el *Quijote*, una de las primeras cuestiones que pueden leerse como un argumento en defensa de la lectura de los libros de caballerías es su originalidad. En el capítulo VI, el cura y el barbero están en la casa de don Quijote, reunidos con el ama y la sobrina del hidalgo, a punto de quemar sus libros por considerarlos culpables de su locura. Actúan como inquisidores de los libros y, mientras que el ama y la sobrina quieren quemarlos a todos, el cura decide inspeccionar si hay alguno que merezca salvarse del fuego:

-No –dijo la sobrina-, no hay para qué perdonar a ninguno, porque todos han sido los dañadores (...) Lo mismo dijo el ama: tal era la gana que las dos tenían de la muerte de aquellos inocentes; mas el cura no vino en ello sin primero leer siquiera los títulos. Y el primero que maese Nicolás le dio en las manos fue *Los cuatro de Amadís de Gaula*, y dijo el cura:

- Parece cosa de misterio ésta; porque, según he oído decir, este libro fue el primero de caballerías que se imprimió en España, y todos los demás han tomado principio y origen deste; y así, me parece que, como dogmatizador de una secta tan mala, le debemos, sin excusa alguna, condenar al fuego.

-No, señor –dijo el barbero-, que también he oído decir que es el mejor de todos los libros que de este género se han compuesto; y así, como único en su arte, se lo debe perdonar.

-Así es verdad -dijo el cura-, y por esa razón se le otorga la vida por ahora. (Cervantes Saavedra, M., 1605, p.50).

Como se puede ver en esta cita, el cura nota que ese es el primer libro de caballerías que se imprimió en España y que todos los demás tomaron principio y origen de ese. Su primera conclusión es que como dogmatizador de una secta tan mala debían, sin excusa, condenarlo al fuego. Sin embargo, el barbero le dice que es el mejor libro que se ha compuesto de su género y que así, como único en su arte, se lo debe perdonar. El cura termina dándole la razón al barbero y el *Amadís* se salva del fuego. Si pensamos esta escena en relación con el propio *Quijote* de 1605, se puede decir que este es uno de los primeros argumentos que Cervantes despliega en favor de su obra, ya que su libro es original: no es un libro de caballerías más, sino un libro que ha sido considerado una parodia de los libros de caballería (Gerber, 2016). Ya desde el prólogo, el autor lo compara con los otros libros de su género y dice al respecto:

Quisiera que este libro, como hijo del entendimiento, fuera el más hermoso, el más gallardo (...) pero no he podido yo contravenir al orden de naturaleza que cada cosa engendra su

semejante (...) ¿qué podrá engendrar el estéril y mal cultivado ingenio mío, sino la historia de un hijo seco, avellanado (...), lleno de pensamientos varios y nunca imaginado de otro alguno? (Cervantes Saavedra, M., 1605, p.16).

Como sostiene Clea Gerber (2016) lo que se puede leer en este fragmento es que el autor se propone contravenir el orden de naturaleza. Si cada cosa engendra su semejante, no hay cambio. Cervantes escribe un libro de caballería que no es como los demás, y que propone a muchos niveles alterar el orden de naturaleza, ya que el protagonista es un hidalgo viejo y pobre que “engendra” a un caballero andante.

Desde esta perspectiva, se puede interpretar una defensa del *Quijote*: si es original no debe ser condenado al fuego, ya que es único en su arte. En relación con la escena del escrutinio de los libros, hay que considerar, además, que el cura es una autoridad importante, ya que es un hombre instruido: posee conocimientos literarios y, como veremos más adelante, puede dar argumentos sólidos acerca de su postura sobre la ficción. Además, como clérigo, su opinión acerca de lo bueno o malo del contenido de esos libros tiene peso. El barbero logra convencer a esta figura de autoridad de que la originalidad está por encima de una condena tan fuerte como la de “dogmatizador de una secta”. En otra parte del mismo diálogo que mantienen el cura y el barbero, juzgan el *Espejo de caballerías*. El cura expresa que:

Si el poeta Ariosto, en ese libro, habla en una lengua que no sea la suya no le guardará respeto alguno porque “todos aquellos que los libros de verso quieran volver en otra lengua (...) jamás llegarán al punto que ellos tienen en su primer nacimiento (Cervantes Saavedra, M., 1605, p.51).

Es decir, se sigue poniendo en un alto valor la originalidad, argumento fuerte en favor de los libros que no merecen la condena del fuego. Ambos personajes continúan dialogando y si bien el cura condena la mayoría de los textos por su contenido también salvan de la quema *Historia del famoso caballero Tirante el Blanco* por su estilo y por el simple placer que provoca su lectura: “hago de cuenta que he hallado en él un tesoro de contento y una reina de pasatiempo (...) por su estilo es este el mejor libro del mundo”, acota el cura. Acá vemos que la defensa del arte se apoya no solo en su originalidad, sino también en el estilo y en el disfrute.

Ya en el capítulo XXXII, el cura cuenta que estos libros le hicieron perder el juicio a don Quijote y el ventero no lo puede entender, y expresa que no sabe cómo puede ser eso y

que esos libros verdaderamente le han dado la vida. El ventero es analfabeto. Sin embargo, disfruta muchísimo de escuchar la lectura de estos libros. Él cree que todas esas historias que escuchó leer son verdaderas:

¡Bueno es que quiera darme a entender que todo aquello que estos buenos libros dicen sean disparates y mentiras, estando impreso con licencia del Consejo Real, como si ellos fueran gente que habían de dejar imprimir tanta mentira junta, y tantas batallas y tantos encantamientos que quitan el juicio! -Ya le he dicho, amigo, replicó el cura-, que esto se hace para entretener nuestros ociosos pensamientos. (Cervantes Saavedra, M., 1605, p.217).

Esto se puede relacionar con un debate en torno al problema sobre permitir o no la circulación de los libros de caballería, la creencia de que no todas las personas podrían distinguir entre la verdad y la ficción en estos textos. Dice Ife:

Ya es bastante difícil distinguir entre verdad y mentira sin la existencia de formas de lenguaje que se pongan a confundirlas (...) Los críticos españoles se preocupaban por la vulnerabilidad de los ingenuos. Mientras la gente se engañase con lo que leía, no podía correrse el riesgo de escribir ficción alguna que no fuese claramente figurativa o falsa.” (Ife, B., 1992, p.34)

Por ello es que muchos condenaban su lectura, porque no debían caer en manos de todos sino solo de un determinado público en particular. Cervantes, indirectamente, plantea esta cuestión en su libro, ya que el ventero expresa incredulidad sobre la condición ficticia de los personajes sobre los que escucha leer.

En el capítulo XLVII, en el diálogo que mantienen el cura y el canónigo, se desarrolla el debate sobre la función de la verosimilitud de los libros de caballería y el valor de la enseñanza de los textos. En esta charla que mantienen, el canónigo le dice al cura que piensa que los libros de caballería son perjudiciales, que son cuentos disparatados que atienden solamente a deleitar y no a enseñar. Es decir, se pone en cuestión que un libro sirva para deleitar y no enseñe nada. Y luego expresa:

(...) Y, si a esto se me respondiese que los que tales libros componen los escriben como cosas de mentira, y que así no están obligados a mirar en delicadezas ni verdades, responderles hía yo que tanto la mentira es mejor cuanto más parece verdadera, y tanto más agrada cuanto tiene más de lo dudoso y posible. (Cervantes Saavedra, M., 1605, p. 319).

A estas razones, el canónigo suma otras tantas por las que considera que estos libros son dignos de ser desterrados de la República cristiana, como a gente inútil. El cura no contradice estos argumentos, sino que le da la razón de cuanto dice y le cuenta que por eso había quemado los libros de don Quijote, dejando solo algunos. Sin embargo, también expresa que “con todo de cuanto mal había dicho de tales libros, hallaba en ellos una cosa buena: que era el sujeto que ofrecían para que un buen entendimiento pudiese mostrarse en ellos” (Cervantes Saavedra, M., 1605, p.319). Acá aparece la relación con lo planteado sobre el capítulo seis respecto a que el problema no estaría tanto en los libros como en el público al que se dirigen. Seguidamente, el cura ofrece múltiples ejemplos de los que un lector podía tomar provecho. En este capítulo, se ve cómo, por una parte, este personaje no refuta directamente aquello que se considera “malo” de estos libros de ficción. De hecho, está de acuerdo con que no todos ellos deben ser leídos, razón por la cual confiesa haber quemado tantos. Sin embargo, destaca aquello que sí tienen de bueno algunos de estos libros: afirma que deben ser verosímiles, en esto está de acuerdo con el canónigo, y expresa que:

Siendo hecho esto con apacibilidad de estilo y con ingeniosa invención, que tire lo más que fuere posible a la verdad, sin dudas compondrá una tela de varios y hermosos lazos tejida, que después de acabada, tal perfección y hermosura muestre, que consiga el fin mismo que se pretende en los escritos, que es enseñar y deleitar juntamente.” (Cervantes Saavedra, M., 1605, p. 320).

Creemos que en esta cita, Cervantes está haciendo una defensa de su obra misma, ya que el Quijote es justamente eso que exalta: un texto tejido de varios lazos: tenemos la historia principal, que relata las aventuras de don Quijote y Sancho Panza, pero también otras historias intercaladas, ya sea las historias de los personajes con los que los protagonistas se encuentran, o bien las historias de personajes que aparecen dentro de una ficción citada en la obra que algún personaje le lee a otros personajes, como la historia de *El curioso impertinente*. Pero, además, el *Quijote* es, también, una obra de tal perfección que consigue “el fin mejor que se persigue en los escritos, que es enseñar y deleitar”. Además, en la cita se destaca otra característica: “ingeniosa invención”, precisamente, en el título de la obra se describe a don Quijote como “ingenioso hidalgo”. En esta cita se destacan el ingenio, la originalidad, la verosimilitud (que tire lo más que fuere posible a la verdad), la variedad (tela de varios y hermosos lazos tejida), y la capacidad de enseñar y deleitar a la vez, como razones para considerar bueno a un libro de caballería.

En conclusión, como se puede ver en varios pasajes de la obra de Cervantes, es posible leer una defensa de la misma que se plantea desde varios aspectos: uno de ellos es que se destacan las características positivas que tienen algunos libros de caballería (originalidad, estilo, verosimilitud, ingenio, capacidad de deleitar y entretener al mismo tiempo) por encima de otros que no las tienen, y advertimos que aquellos rasgos que se elogian se encuentran en esa parodia del libro de caballería que es el propio *Quijote*. El otro aspecto es que el mayor defensor de estos rasgos de los libros es el cura, un clérigo que representa la postura “oficial” sobre la ficción, pero cuya condena se ve matizada por el placer que le generan ciertas lecturas. Otro aspecto importante es que de las palabras del cura se puede interpretar que el foco del problema de que hubiera lectores que no podían distinguir entre verdad y ficción se desvía hacia el público al que estaban dirigidos, y no hacia los libros como tales.

Cabe agregar que en el capítulo seis, la defensa de las obras de Cervantes se hace aún más explícita, ya que él no solo hace una defensa del *Quijote*, sino que, además, aparece mencionado como autor en palabras del cura cuando encuentran durante el escrutinio de la biblioteca *La Galatea*, su primera obra publicada (1585). El cura expresa sobre este libro que su amigo, Miguel de Cervantes, escribió una obra que tiene algo de buena invención, que propone algo y no concluye nada, y que hay que esperar a la segunda parte para determinar cómo se debería juzgarlo, por lo tanto, había que guardarlo y no condenarlo. Una prueba más de la necesidad de los autores de esta época de argumentar el valor de sus obras literarias en un contexto en el cual la autorización de la publicación de sus libros pasaba por un severo escrutinio.

Referencias bibliográficas

- Cervantes, M. (2006). *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, Centro Editor de Cultura, Buenos Aires.
- Gerber, C- (2016). “Literatura y genealogía en el Quijote de 1605”, en *Hispanismos del mundo diálogos y debates en (y desde) el Sur*, Leonardo Funes (coord.). Buenos Aires, AIH, AAH, Miño y Dávila Editores, 127-135.
- Ife, B. W, (1992). “Lectura y ficción en el Siglo de Oro. Las razones de la picaresca”, Editorial Crítica Barcelona.

LAS PALABRAS COMO ARMAS: LA POESÍA DE JUAN GELMAN

WORDS AS WEAPONS: THE POETRY OF JUAN GELMAN

Clarisa Noemí Bauer

Universidad Nacional de General Sarmiento

Resumen

Cuando leí por primera vez los poemas de Juan Gelman, me sentí atraída por la ternura que subyace en su poesía, en la manera de contar, incluso, los hechos más trágicos de la vida. También me atrajo el contenido de sus textos, su fuerte compromiso social. En varios poemas aparece fuertemente el deseo de vivir en un mundo más justo, más bello, y en relación con esto, habló de las luchas que sostuvo para alcanzar ese deseo. Así es como en algunos de sus poemas se habla de la lucha armada. Yo creo que usó las palabras como armas. La poesía de Gelman, en ese sentido, me impactó con la combinación de fuertes denuncias sociales envueltas en una profunda belleza poética. Su poesía es profundamente combativa y a la vez bella, tierna. Palabras como belleza, dulzura, ternura, aparecen en sus poemas mezcladas con palabras como furia, represión o muerte. En una entrevista que le hicieron a Gelman en 2013, el poeta expresa lo que la poesía significó en su vida: “La poesía es resistencia, justamente contra este mundo tan sombrío en el que estamos viviendo de manera tan mercantilista, donde se nos quiere amputar el espíritu, donde se nos quiere uniformar para convertirnos en tierra fértil para cualquier autoritarismo. La poesía enriquece a quien la lee y le descubre espacios interiores que ignoraba tener y que por eso no tenía”.

Palabras clave: Poesía – Arma – Belleza – Resistencia

Abstract

When I first read Juan Gelman's poems, I was attracted by the tenderness that underlies his poetry, in the way he recounts even the most tragic events in life. I was also attracted by the content of his texts, his strong social commitment. In several poems, the desire to live in a more just, more beautiful world appears strongly, and in relation to this, he spoke of the struggles he undertook to achieve this desire. This is how in some of his poems he speaks of armed struggle. I believe that we use words as weapons. Gelman's poetry, in this sense, struck me with the combination of strong social denunciations wrapped in a profound poetic beauty. His poetry is deeply combative and at the same time beautiful, tender. Words like beauty, sweetness, tenderness appear in his poems mixed with words like fury, repression or death. In

an interview with Gelman in 2013, the poet expressed what poetry meant in his life: “Poetry is resistance, precisely against this sombre world in which we are living in such a commercial way, where they want to amputate our spirit, where they want to make us uniform in order to turn us into fertile ground for any authoritarianism. Poetry enriches those who read it and discover inner spaces that they didn’t know they had and that is why they didn’t have.”

Keywords: Poetry – Weapon – Beauty – Resistance

*“un verso puede nacer del encuentro entre una piedra y un fulgor
de otoño o
del encuentro entre la lluvia y un barco y de
otros encuentros que nadie sabría predecir/o sea
los nacimientos/ casamientos/ los
disparos de la belleza incesante”
Juan Gelman*

Cuando leí por primera vez los poemas de Juan Gelman, me sentí atraída por la ternura que subyace en su poesía, en la manera de contar, incluso, los hechos más trágicos de la vida. Como dijo una vez Ernesto “Che” Guevara, “hay que endurecerse, pero sin perder jamás la ternura”. También me atrajo el contenido de sus textos, su fuerte compromiso social. Fue un poeta que habló del dolor desde el lugar del amor, y viceversa. Habló del dolor de sus pérdidas, del dolor de la gente que sobrevive a la pobreza, y a tantas otras miserias de la vida. En varios poemas aparece fuertemente el deseo de vivir en un mundo más justo, más bello, y en relación con esto, habló de las luchas que sostuvo para alcanzar ese deseo. Así es como en algunos de sus poemas se habla de la lucha armada. Yo creo que usó las palabras como armas. La poesía de Gelman, en ese sentido, me impactó con la combinación de fuertes denuncias sociales envueltas en una profunda belleza poética.

Juan Gelman nació en Buenos Aires el 03 de mayo de 1930 y murió en México, D. F. el 14 de enero de 2014. Fue escritor desde su niñez. Se desempeñó, también, como periodista, traductor y militante activo en organizaciones político-militares como FAR y Montoneros. Fue exiliado durante la última dictadura militar iniciada en 1976. Retornó a la Argentina en 1988 aunque se radicó en México. Buena parte de su vida y obra literaria se vieron signadas

por el secuestro y desaparición de sus hijos y la búsqueda de su nieta, quien fue encontrada en el año 2000.

En *Juan Gelman: del poeta-legislador a una lengua sin Estado*, (2001) Miguel Dalmaroni sostiene que “hay que considerar la importancia que pudo haber tenido para Gelman, para la construcción de sí mismo como figura de escritor que se define también por los textos, un relato autobiográfico que en sus declaraciones y reportajes es recurrente: él también es hijo de inmigrantes judíos, y mantiene con esa ascendencia una relación narrativa que pasa por la memoria de lo político, lo cultural y lo lingüístico, según un modo migratorio, es decir pre o transestatal de traspaso de la herencia y de la propiedad de los bienes culturales” (Dalmaroni, 2001, p.130)

Es decir, que la historia familiar tuvo una fuerte incidencia también en la construcción de Gelman como escritor que puede leerse en sus poemas en lo referente a su inclinación por las cuestiones sociales y políticas y en la construcción de un lenguaje poético particular. En relación con esto, Jorge Monteleone en *200 años de poesía argentina* (2010) expresa lo siguiente:

La poesía argentina debe el retorno de los grandes relatos políticos a algunos poetas llamados por convención “sesentistas”. (...) Se trata de poetas que asumieron la política como una razón vital, un ideal de transformación con proyección latinoamericana a partir de utopías revolucionarias que en los años 60 hallaron en Cuba su modelo, cuando muchos de sus miembros comenzaron a asumir un compromiso militante e incluso algunos de ellos formaron parte de organizaciones armadas a comienzos de los 70. (...) La poesía de Juan Gelman fue política en un profundo compromiso con la lengua, que extremó hasta un grado casi absoluto de expresividad lírica; forzó la gramática y potenció el sentido; el exilio se tornó categoría existencial y tocó la mística judía, la tragedia personal, incluyendo un hijo desaparecido. (Monteleone, Jorge, 2010, p.18-20)

En esta cita aparece de nuevo la cuestión del exilio y la tragedia del hijo desaparecido. En algunos poemas aparece también lo que menciona Monteleone sobre las utopías revolucionarias, sobre “la belleza que vendrá”, citando parte de un verso de un poema en el que el poeta construye una hermosa metáfora sobre las palabras como armas. O sea, su poesía es profundamente combativa y a la vez bella, tierna. Palabras como belleza, dulzura, ternura, aparecen en sus poemas mezcladas con palabras como furia, represión o muerte.

En 1955 fundó, junto a otros jóvenes poetas, el grupo literario Pan Duro. La primera edición del grupo fue el primer libro de poemas de Gelman: *Violín y otras cuestiones*, de

1956, con prólogo de Raúl González Tuñón. Su poesía se caracterizaba por el uso de un lenguaje cotidiano. El poeta se convierte en uno más de la multitud y cuenta sus pesares, ubicándose en el lugar de la trinchera, de la afrenta y del peligro. Esto se ve, por ejemplo, en el poema “Oración de un desocupado” de *Violín y otras cuestiones*:

Padre,

*desde los cielos bájate, he olvidado
las oraciones que me enseñó la abuela,
pobrecita, ella reposa ahora,
no tiene que lavar, limpiar, no tiene
que preocuparse andando el día por la ropa,
no tiene que velar la noche, pena y pena,
rezar, pedirte cosas, rezongarte dulcemente.
Desde los cielos bájate, si estás, bájate entonces,
que me muero de hambre en esta esquina,
que no sé de qué sirve haber nacido,
que me miro las manos rechazadas,
que no hay trabajo, no hay,
bájate un poco, contempla
esto que soy, este zapato roto,
esta angustia, este estómago vacío,
esta ciudad sin pan para mis dientes, la fiebre
cavándome la carne,
este dormir así,
bajo la lluvia, castigado por el frío, perseguido
te digo que no entiendo, Padre, bájate,
tócame el alma, mírame
el corazón,
yo no robé, no asesiné, fui niño
y en cambio me golpean y golpean,
te digo que no entiendo, Padre, bájate,
si estás, que busco
resignación en mí y no tengo y voy
a agarrarme la rabia y a afilarla
para pegar y voy*

*a gritar a sangre en cuello
por que no puedo más, tengo riñones
y soy un hombre,
bájate, qué han hecho
de tu criatura, Padre?
un animal furioso
que mastica la piedra de la calle?*

En este poema, el desocupado es un animal furioso que a falta de trabajo mastica la piedra de la calle. “Fui niño y en cambio me golpean”. Hay una denuncia explícita de la violencia del contexto de la época, violencia que genera una respuesta también violenta: “voy a agarrar la rabia y a afilarla para pegar” expresa el yo lírico. Cuando hablamos de violencia, podemos pensarla en sus diferentes expresiones. En este caso, lo violento es la situación del desocupado que en su desesperación por la falta de trabajo habla con Dios porque no sabe qué hacer. El yo lírico expresa: “que me muero de hambre en esta esquina, / que no sé de qué sirve haber nacido, / que me miro las manos rechazadas, / que no hay trabajo, no hay”. Acá lo violento es el hambre, el frío, la falta de un trabajo que le devuelva la dignidad de una vida que no se reduzca a esa condición de miseria que padece. Miseria, además, reforzada por el dolor de la pérdida familiar, por el recuerdo de su abuela que también hablaba con Dios casi como único consuelo de sus miserias. El yo lírico expresa que olvidó esas oraciones de su abuela, quien “ya no tiene que velar la noche, pena y pena, / rezar, pedirte cosas, rezongarte dulcemente”. Pareciera decirle a Dios que él no le va a rezar dulcemente, va a actuar: “voy /a agarrarme la rabia y a afilarla /para pegar”.

Gelman sigue escribiendo y publicando a lo largo de toda su vida. En *Herencias y cortes. Poéticas de Lamborghini y Gelman* (1999), Freidemberg cuenta que en un artículo de 1962, Noé Jitrik consideraba que “era posible verificar la existencia de una sensibilidad nueva, “una especie de plataforma” compartida cuyos elementos serían “entender la poesía como expresión de la realidad (...) como instrumento y no como finalidad, proponer una visión rebelde de la vida (...) ser, de alguna manera, la penetración y la conciencia sobre el tiempo que les ha tocado vivir”. (Gelman, 1999, p.183-184). En relación con esto, Freidemberg, sostiene que *Violín y otras cuestiones* de Juan Gelman “Permitía establecer un cambio en el plano del quehacer político”, particularmente por el modo en que “la ternura que transmitían ciertos versos de Gelman” se conjuga con su peculiar visión íntima de la ciudad y su evidente ubicación política en la izquierda; y que, respecto de las franjas más realistas de

la neo vanguardia, Gelman (...) da un paso decisivo en dirección a la conformación de una escritura poética reconociblemente argentina, -o porteña, o rioplatense- a partir del nuevo tipo de relación que establece entre la escritura y el habla concreta de la comunidad.” (Freidemberg, 1999, pp. 192-194). Esto puede verse, por ejemplo, en el poema *Mi Buenos Aires querido*, incluido en el libro *Gotán* de 1962:

Mi Buenos Aires querido

*Sentado al borde de una silla desfondada,
Mareado, enfermo, casi vivo,
Escribo versos previamente llorados
Por la ciudad donde nací.*

*Hay que atraparlos, también aquí
Nacieron hijos dulces míos
Que entre tanto castigo te endulzan bellamente.
Hay que aprender a resistir.*

*Ni a irse ni a quedarse,
A resistir,
Aunque es seguro
Que habrá más penas y olvido.*

Como se puede apreciar, este poema es una reescritura, desde el título, puede leerse en diálogo con una de las canciones más famosas de Carlos Gardel. El cuarto verso de la primera estrofa “por la ciudad donde nací” se asemeja al verso del tango que dice “El farolito de la calle en que nací”; y el último verso del poema, “que habrá más penas y olvido” contradice al tango que expresa “no habrá más penas ni olvido”. “Escribo versos previamente llorados/por la ciudad donde nací” puede leerse en relación con la parte de la letra del tango que dice: “Mi Buenos Aires querido/ cuando yo te vuelva a ver/ no habrá más pena ni olvido”. En esta parte, en el tango se habla del exiliado que extraña Buenos Aires, y que cree que al regresar no habrá más penas ni olvidos. El poema de Gelman parece contestar a este verso cuando afirma: “aunque es seguro que habrá más penas y olvidos”, es decir, que piensa que más gente se tendrá que ir de Buenos Aires. El dolor y el castigo se pueden relacionar

con el contexto de dictadura en el que se inscribe el poema. En 1962, un golpe de Estado derrocó al presidente Arturo Frondizi. Durante la presidencia de José María Guido -que asumió como presidente tras el derrocamiento de Frondizi- Gelman resultó encarcelado junto a un grupo de escritores por pertenecer al Partido Comunista. Ese paso por la cárcel, sumado a la postura ambivalente que sostenía el partido en relación a Cuba y la lucha armada, lo acercaron a los grupos disidentes de la línea oficial para acercarse a un peronismo entonces perseguido e ilegalizado. En el poema se habla de resistencia: “Hay que aprender a resistir”. En este verso está implícita la idea de lucha.

En 1980, Gelman publicó *Hechos y relaciones*, que son dos libros, una reedición de *Relaciones* (1973) y uno nuevo: *Hechos* (1980). El poema “Hechos” dice así:

Hechos

*mientras el dictador o burócrata de turno hablaba
en defensa del desorden constituido del régimen
él tomó un endecasílabo o verso nacido del encuentro
entre una piedra y un fulgor de otoño
afuera seguía la lucha de clases/el
capitalismo brutal/el duro trabajo/la estupidez/
la represión/la muerte/las sirenas policiales cortando
la noche/él tomó el endecasílabo y
con mano hábil lo abrió en dos cargando
de un lado más belleza y más
belleza del otro/cerró el endecasílabo/puso
el dedo en la palabra inicial/apretó
la palabra inicial apuntando al dictador o burócrata
salió el endecasílabo/siguió el discurso/siguió
la lucha de clases/el
capitalismo brutal/el duro trabajo/la estupidez/la represión/
[la muerte/las sirenas policiales cortando la noche
este hecho explica que ningún endecasílabo derribó hasta ahora
a ningún dictador o burócrata aunque
sea un pequeño dictador o un pequeño burócrata/y también
[explica que
un verso puede nacer del encuentro entre una piedra y un fulgor
de otoño o*

*del encuentro entre la lluvia y un barco y de
otros encuentros que nadie sabría predecir/o sea
los nacimientos/ casamientos/ los
disparos de la belleza incesante*

Me gusta mucho de este poema la metáfora que construye Gelman de las palabras como armas que pueden ser disparadas (puso el dedo en la palabra inicial, apretó la palabra inicial apuntando al dictador o burócrata), y que la bala que ese gatillo que es la palabra dispara es un endecasílabo que está doblemente cargado de belleza (con mano hábil lo abrió en dos cargando de un lado más belleza y más belleza del otro). Y aunque la conclusión del poeta es que ningún endecasílabo derribó hasta ahora a ningún dictador o burócrata, resalta, sin embargo, que “un verso puede nacer del encuentro entre una piedra y un fulgor de otoño o del encuentro entre la lluvia y un barco y de otros encuentros que nadie sabría predecir/o sea los nacimientos/ casamientos/ los disparos de la belleza incesante”. Es decir, que lo que importa, en todo caso, es la belleza que está en todas las cosas, de las que se puede nutrir la poesía, y que son aquellas cosas y experiencias que nos interpelan como seres humanos. A la vez, nosotros como lectores, recibimos esas balas cargadas de belleza con las que nos dispara un poema, y que viene a matar, por un rato, toda la fealdad de las injusticias de este mundo lleno de crueldad. Esa crueldad y fealdad encarnadas por “la lucha de clases, el capitalismo brutal, el duro trabajo, la estupidez, la represión, la muerte, las sirenas policiales cortando la noche”.

Esa lucha de la que se habla en “Hechos” se puede ver también en poemas como “Confianzas” y “Nido”:

Confianzas

se sienta a la mesa y escribe

«con este poema no tomarás el poder» dice

«con estos versos no harás la Revolución» dice

«ni con miles de versos harás la Revolución» dice

*y más: esos versos no han de servirle para
que peones maestros hacheros vivan mejor*

*coman mejor o él mismo coma viva mejor
ni para enamorar a una le servirán*

*no ganará plata con ellos
no entrará al cine gratis con ellos
no le darán ropa por ellos
no conseguirá tabaco o vino por ellos*

*ni papagayos ni bufandas ni barcos
ni toros ni paraguas conseguirá por ellos
si por ellos fuera la lluvia lo mojará
no alcanzará perdón o gracia por ellos*

*«con este poema no tomarás el poder» dice
«con estos versos no harás la Revolución» dice
«ni con miles de versos harás la Revolución» dice
se sienta a la mesa y escribe*

En este caso, esa lucha se expresa en clave de negación, el poema expresa todo lo que se anhelaba conseguir pero no se conseguirá por el simple hecho de escribirlo: tomar el poder, hacer la Revolución, con mayúsculas; una Revolución que logre todo lo negado a un pueblo que sufre, vivir mejor, comer mejor, acceder gratis a la cultura (cine), “ni para enamorar a una le servirán”. En el poema, la anáfora enfatiza la negación: no tomarás el poder, no harás la Revolución. La cuarta estrofa es pura negación, cada verso se abre con la palabra “no”. También hay una anáfora que enfatiza que alguien dice eso: “Con este poema no tomarás el poder, dice/ con estos versos no harás la Revolución, dice”. Estos versos que aparecen en la primera estrofa constituyen los dos primeros versos de la última estrofa. Sin embargo, el poema se abre con el siguiente verso: “se sienta a la mesa y escribe”, y se cierra también con este mismo verso. O sea, que a pesar de que alguien dice todo lo que no se logrará al sentarse a escribir esos versos, de todos modos, el poeta se sienta a la mesa y escribe. Y el hecho de que este sea el verso que abre y cierra el poema otorga idea de circularidad, la inevitabilidad del poeta de sentarse a escribir: sobre todo si lo que debe expresar es aquello que les fue negado, a él y a la sociedad.

El poema “Nido”, fue incluido en el libro *Hacia el sur y otros poemas*, publicado en 2012:

Nido

*Los compañeros que desembarcaron en la muerte
tienen la boca llena de naranjos
plantados en la mitad de sus tardes/
arbolitos que ellos les daban de comer cada vez

que combatían al enemigo o soñaban/
con el eco y la rabia de sus tiros les daban de comer/
la tortolica herida de amor hacía nido en sus tiros/
los naranjos abrían las ramas y caían

los crepúsculos que los compañeros apretaban para que hagan
silencio/
y se oiga la belleza que vendrá/
los compañeros tenían un pedacito de la belleza que vendrá/
la dejaban caer para que todos salgan

a buscar la justicia por la calle/
a buscar sol para estos fríos del sur/
los compañeros tienen la boca llena de silencios/
como niño sin noticias del lugar donde la vida cabecea/

los naranjos se abren como una ventana/
los compañeros asomados miran pasar el tiempo
que convierte su carne en campana
sonando contra el viento del sur/

a francesco*

Juan Gelman⁷

⁷ De: «Hacia el sur» – Roma 1981-1982. Incluido en Juan Gelman – Poesía reunida, 1956-2010. Ed. Seix Barral 2012©

En este poema, se recuerda a los compañeros que han perdido la vida en la lucha armada. Aparece el campo semántico de la guerra: combatían, enemigos, tiros. Aparece, también, repetidas veces, la palabra compañeros: los compañeros que desembarcaron en la muerte, que tenían la boca llena de naranjos. El naranjo puede leerse como símbolo de prosperidad: “arbolitos que esos compañeros daban de comer cada vez que combatían o soñaban”. En el verso “La tortolita herida de amor hacía nido en sus tiros”, la tortolita o tórtola es un ave que puede simbolizar amor y fidelidad pero también duelo y luto, ya que su canto puede sonar como un lamento; además, en el poema, la tortolita está herida. Se estaría representando a los heridos de la lucha armada pero también a las heridas por las ausencias de los compañeros muertos. “Los naranjos abrían las ramas y caían”. El significado de este verso se podría conectar con los primeros versos del poema: “los compañeros que desembarcaron en la muerte tienen la boca llena de naranjos”. “Los naranjos” que “abrían las ramas y caían” puede leerse como esos compañeros caídos en los enfrentamientos armados. Pero, también, pensar en los naranjos que se abren como una ventana por las que los compañeros ven pasar el tiempo, puede simbolizar que la muerte es parte del proceso de renovación, porque a través de esa ventana de los naranjos: “los compañeros asomados miran pasar el tiempo/ que convierte su carne en campana/ sonando contra el viento del sur”. Es decir, su lucha sigue presente, sonando como una campana contra los vientos del sur. El sur podría interpretarse como América Latina, zona del continente donde hubo sucesivas dictaduras, y este poema refiere a ese contexto. Y que esa campana suene contra los vientos puede significar aquello que se quiere mantener presente a pesar de los cambios. Además, hay un encabalgamiento entre el verso “los naranjos abrían las ramas y caían” y el verso siguiente de la otra estrofa: “los crepúsculos que los compañeros apretaban para que hagan silencio”. Desde esta lectura, lo que caen son los crepúsculos. Es decir, pasa el tiempo y la lucha sigue a través de otros compañeros. “Los naranjos abrían las ramas y caían los crepúsculos que los compañeros apretaban para que hagan silencio y se oiga la belleza que vendrá/ Los compañeros tenían un pedacito de la belleza que vendrá”. En el poema “Hechos”, veíamos que la bala que ese gatillo (que es la palabra) dispara es un endecasílabo que está doblemente cargado de belleza. En este poema son los compañeros los que tienen un pedacito de la belleza que vendrá, que puede simbolizar aquellos sueños por los que luchaban, esa belleza que dejaban caer para que “todos salgan a buscar la justicia por la calle/ a buscar sol por estos fríos del sur”. El verbo “vendrá”, en futuro, habla de continuidad, de esperanza, y también de una lucha que no cesa. En este poema sigue presente la idea de las palabras como armas, armas contra el olvido de

esos compañeros y su lucha por “la belleza que vendrá”, es decir, por ese país con más justicia social que imaginaban poder tener a través de su lucha.

En una entrevista que le hicieron a Gelman en 2013, el poeta expresa lo que la poesía significó en su vida: “La poesía es resistencia, justamente contra este mundo tan sombrío en el que estamos viviendo de manera tan mercantilista, donde se nos quiere amputar el espíritu, donde se nos quiere uniformar para convertirnos en tierra fértil para cualquier autoritarismo. La poesía enriquece a quien la lee y le descubre espacios interiores que ignoraba tener y que por eso no tenía”. No puedo evitar leer, una vez más, en esta cita, la idea de que las palabras son armas, armas contra la amputación del espíritu, contra la uniformización del pensamiento, y a favor del desarrollo del pensamiento, porque, como expresó el poeta, nos descubre espacios interiores que ignorábamos tener y que por eso, no teníamos. Pero también, además de que las palabras son armas, son dulces, bellas y tiernas, como se lee en los versos en los que se habla de esa abuela que rezongaba dulcemente, o esos hijos dulces que nacieron en Buenos Aires y que entre tanto castigo la endulzan bellamente, o como los compañeros que tenían un pedacito de la belleza que vendrá.

En conclusión, la belleza de la poesía es un arma que este poeta usó para conmover a sus lectores, en principio, como expresó Freidemberg, “con la esperanza de hacer de la poesía un instrumento que contribuya a producir cambios en la sociedad”, pero, cuando no, como expresó Gelman en “Confianzas”, el poeta “se sienta a la mesa y escribe”, porque no lo puede evitar, por necesidad, y porque para él, la poesía es resistencia.

Referencias bibliográficas

Dalmaroni, Miguel: “Juan Gelman: del poeta-legislador a una lengua sin estado” *Orbis Tertius*, 2001 Año IV, Nro. 8.

Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2923/pr.2923.pdf

Freidemberg, Daniel. “Herencias y cortes. Poéticas de Lamborghini y Gelman”. En Noé Jitrik (dir.) *Historia crítica de la literatura argentina*. Vol. 10, La irrupción de la crítica, coord. por Susana Cella. Buenos Aires: Emecé, 1999.

Monteleone, Jorge. “Una constelación de la poesía argentina”. En *200 años de poesía argentina*. Buenos Aires, Alfaguara, 2011. 13-36.

Télam - Agencia Nacional de Noticias: «A los 83 años, murió en México el poeta y escritor argentino Juan Gelman». 14 de enero de 2014. Archivado desde el original el 17 de enero de 2014.

LA MORTAL DANZA ENTRE LA MUERTE Y RICARDO III: EL ÚLTIMO PASO

THE DEADLY DANCE BETWEEN DEATH AND RICHARD III: THE LAST STEP

Nicolás Campos

Universidad Nacional de General Sarmiento

Resumen

En este trabajo, me propongo examinar la representación de la Muerte en la tragedia de William Shakespeare *Ricardo III* (siglo XVI), analizando cómo el personaje principal encarna características de la Muerte que se desvanecen de manera sorpresiva. El análisis se centra en tres ejes clave: cómo Ricardo se aleja de la idea del ser humano, las características de la Muerte y sus similitudes con Ricardo, y cómo esta figura de la Muerte se desvanece y adquiere mortalidad/humanidad. Para desarrollar este análisis, me apoyaré en la representación de la Muerte en Las Danzas de la Muerte, una tradición artística y literaria medieval y renacentista que conceptualiza la Muerte como una figura universal que trasciende las barreras sociales y las condiciones humanas. En este sentido, consultaré textos y obras como *Danza General de la Muerte* (Anónimo), así como *Cosmovisión Isabelina* de E. M. W. Tillyard. Esta nueva lectura propone un replanteamiento del teatro isabelino, ilustrado mediante su relación con la Danza de la Muerte. Este reinvestimento de la figura de Ricardo otorga una nueva comprensión del personaje, permitiéndonos verlo desde una perspectiva distinta.

Palabras clave

Muerte – Ricardo – macabro – danza

Abstract

In this paper, I propose to examine the representation of Death in William Shakespeare's tragedy *Richard III* (16th century), analyzing how the main character embodies characteristics of Death that vanish in a surprising way. The analysis focuses on three central themes: how Richard moves away from the idea of the human being, the characteristics of Death and its similarities with Richard, and how this figure of Death fades and acquires mortality/humanity. To develop this analysis, I will rely on the representation of Death in *The Dances of Death*, a medieval and Renaissance artistic and literary tradition

that conceptualizes Death as a universal figure that transcends social barriers and human conditions. In this sense, I will consult texts and works such as *Danza General de la Muerte* (Anonymous), as well as E. M. W. Tillyard's *Cosmovisión Isabelina*. This new reading proposes a reinterpretation of Elizabethan theatre, illustrated through its relationship with the Dance of Death. This re-examination of the figure of Richard affords a new understanding of the character, allowing us to perceive him from a distinct perspective.

Keywords

Death – Ricardo – macabre – dance

*A la muerte personificada,
Que tanto juego ha dado,
Que tanto juego da,
Que tanto juego dará.*
Antonio Gálvez Alcaide

¿Qué tan humano es humano?

En este primer apartado me encargaré de analizar la figura de Ricardo y su construcción, que se distancia de una figura o idea de lo que conlleva ser humano. Ello plantea las siguientes interrogantes: ¿por qué deshumanizar al personaje? ¿Por qué colocarlo en otra escala, en otra posición?

Para un primer acercamiento, se deben tener en cuenta dos aspectos: el contexto y el propio personaje. En su primer monólogo, que da inicio a la obra, de una manera sombría y escabrosa, Ricardo se presenta de forma memorable. Como señala Ángel-Luis Pujante (2016), *Ricardo III* es la única obra de Shakespeare que comienza con un monólogo. En este discurso, Ricardo enaltece sus siniestros actos pasados hasta llegar al presente, y se presenta como un ser profano que, a causa de la adversidad de la naturaleza -su deforme apariencia y la ausencia de felicidad y placer en la vida-, decide optar por la villanía y continuar generando una trama siniestra (Acto I. i).¹

Aunque el personaje se presenta como un ser tan retorcido que ni su madre lo querría, la realidad de su homólogo histórico es otra. Los historiadores que lo han estudiado

¹ La obra *Ricardo III* forma parte de la primera tetralogía histórica de Shakespeare, que inicia con *Enrique VI, part.1, 2 y 3* y concluye con Ricardo y su obra. Ricardo aparece por primera vez en *Enrique VI, part.3*.

aclaran que no era un ser de pura maldad como Shakespeare lo muestra.² A pesar de no ser un santo, tampoco era un asesino despiadado. Muchos de los crímenes atribuidos a él, como el envenenamiento de su esposa Ana, quien falleció por tuberculosis, o el presunto asesinato de sus sobrinos en la Torre de Londres, -posiblemente ejecutado por Buckingham para provocar un conflicto interno en el país- solo fueron mitos difamadores sobre Ricardo que el dramaturgo utilizó para impactar a su audiencia.

No debemos olvidar el sesgo político de Shakespeare al escribir esta obra, ya que fue supervisada por la familia de Isabel I, descendiente de Enrique VII, quien derrotó a Ricardo y tomó el trono. Por ello, enaltecer al oponente de la familia Tudor no resultaba muy conveniente. Sin embargo, más allá de estas influencias políticas, Shakespeare creó un personaje que desafiaba las ideas de la realeza de forma satírica y avasallante. Así, el Ricardo teatral, que ya se distancia bastante del Ricardo histórico, cumple una función que trasciende la de ser simplemente un homólogo histórico: pierde parte de su “humanidad” para potenciar la trama.

También, es importante destacar el contexto en que el autor escribió su obra: el período Isabelino. No planeo detenerme mucho en este tema, pero sí mencionar algunos rasgos relevantes. Este período se caracterizó principalmente por la idea de un orden



cósmico, la comparación de los hombres con estado o “cuerpo político”, mientras que la cosmovisión era teocéntrica. Además, se buscaba prestar atención al nuevo humanismo, sin desmerecer ni violentar el antiguo orden medieval. Retomando la idea de orden cósmico, de esta se deriva otra noción central para este análisis: la cadena del ser, que presenta Tillyard en su libro, *La cosmovisión Isabelina* (1964). Esta propone una estructura de cadena que conecta al cielo con la tierra mediante eslabones que representan diversas criaturas de la creación de forma jerárquica, regidas por una “ley de la naturaleza”. Como se observa en el grabado de Diego

Valadés, en el eslabón más alto se encuentra Dios, seguido por los ángeles y sus respectivas

² Palomar, A.: “Ricardo III, el rey al que Shakespeare convirtió en el peor de los villanos.”

subdivisiones (tronos, serafines, querubines). Después están los humanos, los animales (también con subdivisiones), lo vegetal y, finalmente, los minerales en el eslabón más bajo.

Cuanto más alto el eslabón, más cerca de Dios y más complejo y perfecto era el ser. Los minerales, en lo bajo, eran objetos inanimados, “muertos” pero existentes; lo vegetal, existente y vivo; lo animal, existente, vivo y sintiente. Aunque entre los animales había divisiones respecto a lo sintiente, se caracterizaban por su nula capacidad de razonar y pensar, guiándose solo por instintos. Esto los separaba del siguiente eslabón: los humanos, la creación más preciada de Dios.

Los humanos compartían lo sintiente con los animales, pero eran capaces de entender y razonar situaciones, lo que les otorgaba un atributo único: el libre albedrío, que nunca entraba en conflicto con la voluntad de Dios. Esto los diferenciaba de los ángeles -el siguiente eslabón, con los cuales Dios comparte el cielo-, que se regían por la ley divina y eran considerados seres perfectos en función y belleza (aunque con excepciones).³ Por otra parte, los humanos no se regían por una ley divina ni por instintos incorporados, ya que fueron creados para pensar en la devoción, valoración y aprecio de las demás creaciones, sin entrar en conflicto con Dios.

Esto invita a reflexionar sobre la concepción del ser humano en la época y en la obra de Shakespeare, quien no era ajeno a este pensamiento que influenció varias de sus creaciones isabelinas. Como menciona Tillyard: “También muestra a Shakespeare colocando al hombre en el tradicional marco cósmico, entre ángeles y bestias” (1943, p. 14).

Retomando el análisis de Ricardo en comparación con su homólogo histórico, y con la concepción del humano en el período Isabelino, podemos llegar a una primera conclusión respecto a los interrogantes planteados.

Se comprende que Shakespeare no creó un personaje verosímil, incluso si parte de la función de su tetralogía era “narrar” la historia de los reyes de Inglaterra. Enfocándose en Ricardo, el último miembro de los Plantagenet y el último rey de la casa York, no se debe ignorar que la obra presenta un sesgo y tergiversa al personaje para enaltecer a su enemigo. Su humanidad se ve “restringida” por la *leyenda negra* y la deformidad exagerada por su

³Tillyard, en el apartado “ángeles y éter”, alude a los ángeles caídos aunque no los estudia de manera relevante. Destaca que estos pueden caer y convertirse en demonios adquiriendo otra función, atormentar y castigar, como se observa en el grabado de Valadés. Aunque puede causar confusión la figura de Lucifer.

autor. Del mismo modo, se observa que su desalineada función teatral no solo está alejada de lo histórico, sino también de lo que se concebía como humano para los isabelinos.

Ricardo no se presenta como alguien que aprecie la creación divina. De hecho, se burla de ella y le guarda resentimiento a la naturaleza por su forma al nacer. Además, su inclinación no es hacia Dios, sino hacia lo mundano sin ascendencia, acercándose a lo infernal. Sin embargo, no es una bestia, pues su capacidad de razonar y reflexionar es prominente. Tampoco es un ángel, ya que sus actos y su deforme apariencia lo privan de tal rango -por ende, tampoco es un demonio-. Esto lleva a la duda sobre qué papel ocupa Ricardo en la cadena del ser o qué función cumple.

Para ello, debemos retomar una de las aclaraciones más importantes de Tillyard: “Como ayuda para la investigación poética, la cadena del ser podía funcionar de varias maneras” (1964, p. 54). Entendiendo que el teatro isabelino retoma tradiciones medievales y que Ricardo III está condicionado por la política, esto no impide a Shakespeare introducir elementos de sátira hacia la realeza y difundir un mensaje moralizador, posiblemente gracias a la influencia de otro género artístico-literario: la danza macabra.

Entre lo humano y la Muerte, un juego escabroso

Para comenzar este apartado, he de intentar realizar un breve recorrido sobre el género Danza macabra o Danza de la Muerte, debido a que es un tema muy vasto y complejo que tiene variaciones. Originaria del período medieval tardío al Renacimiento, es una de las cuatro expresiones principales de la cultura macabra, junto con La leyenda de los tres vivos y los tres muertos, Las transi-tumbas y El triunfo de la Muerte.⁴ Esta cultura se caracteriza por la representación de la Muerte, pero no de manera cruenta ni violenta, al menos no en sus primeras representaciones, pues éstas son variables, pero mantienen un estilo moralizador, presentando y recordando el tópico *Memento mori* (“Recuerda que morirás”).⁵ Sin hacer distinción por edad o estatus social, la Muerte siempre llegará, no importa cuándo o dónde: ante ella somos todos iguales. Por lo tanto, logros, hazañas, riquezas o poder son inútiles, ya que son solo un vestigio del orgullo terrenal, transitorio y no eterno.

⁴ Duarte García, I (2016). Representaciones de la muerte en la edad media y el renacimiento.

⁵ En *Triunfos de la Muerte* de Petrarca, la Muerte ya era presentada como una figura cruel que arrebató la vida de su amada Laura.

Es importante recordar que las diversas manifestaciones de la cultura macabra -o simplemente lo macabro- presentan sus peculiaridades y diferencias, y que incluso dentro de las propias Danzas de la Muerte no están ausentes estas variaciones. Sin embargo, los elementos generales de las danzas son: la presencia de un vivo o varios, a quienes la Muerte, en forma de esqueleto y en acto de baile, se los lleva -en su mayoría- alegremente, en una especie de procesión jerárquica, recordándoles que su tiempo por la Tierra ha llegado a su fin y que cualquier ruego o resistencia es inútil ante ella.

Pero aún es difícil dar una definición precisa de la Danza de la Muerte, debido a su complejo análisis en el que se debe tener en cuenta su dimensión cultural, histórica, artística y literaria, sin desmerecer ninguna de estas perspectivas.⁶

Esto no impide plantear una comparación entre las Danzas de la Muerte y su influencia en la obra shakesperiana. Ya se observaban rasgos de este género en otras obras del autor. De manera experimental en ciertas escenas, se puede analizar tanto en *Ricardo II* (1595)⁷ como en *Enrique VI, parte 2* (1591)⁸, ambas también obras históricas. La primera forma parte de la segunda tetralogía y la otra de la primera, junto con *Ricardo III*. Sin embargo, donde más se detalla lo macabro es en las tragedias, como *Hamlet* (1599-1604) e incluso *Romeo y Julieta* (1597), especialmente esta última, que es analizada a través de otro componente: “el Erotismo de la Muerte”, que no detallaré ni me centraré en este trabajo, pero sí me parece pertinente mencionar para ejemplificar la versatilidad, adaptabilidad y complejidad de lo macabro en las obras de Shakespeare.⁹

La Danza de la Muerte presenta características particulares, incluso cambiantes, pero entre ellas destaco las siguientes, las cuales fueron analizadas en la poesía española medieval *Danza General de la Muerte* (S.XV)¹⁰ y en la primera parte del libro “Mixed metaphors: The Danse Macabre in medieval and early modern Europe”(1922), de Oosterwijk & Knöll:

⁶ Oosterwijk, S., & Knöll, S. (2011). Introducción. En *Mixed metaphors: The Danse Macabre in medieval and early modern Europe*.

⁷ Beck, M. M. (1922). *The Dance of Death in Shakespeare*.

⁸ MacKenzie, C. (2015). De muerte y duques: “El rey Enrique VI, segunda parte” y la “danza macabra”.

⁹ De hecho Oosterwijk, S., & Knöll, S. En su libro “Mixed metaphors” dedican un apartado en analizar el erotismo y la Muerte en *Romeo y Julieta*.

¹⁰ El poema data del siglo XV. Para este trabajo se ha decidido utilizar el libro de 1982, “*La danza de la muerte: Códice del Escorial: Grabados de Holbein*”, que incluye grabados de Hans Holbein sobre el mismo tema; por lo tanto, las alusiones al poema se harán con base en la edición de 1982.

1. *Memento mori*. Sinónimo de espacio y tiempo. La Muerte llega no importa dónde ni cuándo, seas viejo o joven, rey o villano.
2. *La sátira social*. La Muerte se presenta en postura burlesca con sus víctimas, ridiculizando la inutilidad de un estatus social u oficio al momento de llegar. Esta ironía macabra respecto a su actitud es una constante en las representaciones.
3. *La intención moralizadora*. Su propósito no es solo presentar un mensaje tajante sobre la finitud de la vida, sino también que el espectador reflexione sobre este mensaje: cómo se debe vivir sin pecado para no recibir condena, en general una vida con valores religiosos.

Cabe destacar que estas características no son autónomas, sino que interactúan entre ellas para conformar el mensaje del *Memento mori*. En varias ocasiones, los límites entre ellas no son fijos. No hace falta decir que estas características no son únicas ni estáticas para todas las Danzas, como se mencionó al principio, ya que varían, pero sí encasillan a la mayoría. Por ejemplo, se observan en la *Danza General de la Muerte*, un poema alegórico en castellano antiguo, anónimo, datado a finales del siglo XV, en la que se presenta a la Muerte de manera concreta, sin metáforas ni tapujos. La Muerte afirma su identidad y su papel en la Tierra, para luego iniciar una procesión pasando por diferentes figuras como el Papa, el Rey, el Campesino, entre otros, para llevárselos del plano terrenal.

A lo largo de la obra se observa, en varias escenas, cómo las tres características anteriormente mencionadas de la Danza de la Muerte se manifiestan en particular en un personaje: Ricardo. Aunque pueda parecer distante, su papel en la obra se funda en uno muy semejante, al menos inicialmente, al papel de la Muerte. Esta semejanza no debe sorprender, como he analizado anteriormente: Ricardo es un ser despersonalizado (respecto de su homólogo histórico), y deshumanizado (su papel en la cadena del ser queda difuso). Esto lo convierte en una creación peculiar del dramaturgo, que también estuvo influenciado por un sesgo político hipócrita y por las Danzas de la Muerte. En este sentido, observar a Ricardo como una representación de la Muerte es bastante factible.

Mucho se puede pensar de Ricardo, excepto que es un ser de luz. No desiste de imponerse y amedrentar a sus ayudantes, amigos o familiares o a cualquiera que esté a su alcance. Tiene un manejo de la vida como la Muerte: de él nadie escapa, pues condenado está aquel que interactúe con él, como advierte Margarita, otro personaje peculiar: “Guardaos de este perro. Cuando está contento, muere, y cuando muere, su diente venenoso infecta hasta matar. No tengáis trato con él, cuidado con él” (Acto I. iii).¹¹

A pesar de que la advertencia va dirigida a un solo personaje, esta no es ajena a los demás, dado el terrible destino inevitable que les tocará experimentar al momento de relacionarse con Ricardo, de lo cual luego se arrepienten y lamentan (Acto IV. iv). Para este punto de la obra, Ricardo demuestra no tener un límite. Manipula los hechos para su beneficio sin culpa de a quién se llevará, tal como destaca en su primer monólogo.

De igual manera, la Muerte, en la *Danza General de la Muerte*, no se hace esperar. Ante un público, recita un soliloquio inicial -antes de dirigirse hacia una figura particular-,

presentándose como la única y certera a todas las criaturas: de ella nadie escapa. Es inevitable el destino si ella se presenta en la vida de una persona, pues su final es una realidad, sin importar la edad o rango, mismo rasgo que se observa en Ricardo al momento de matar a su esposa Ana, sin importar si es la actual reina, o incluso a sus pequeños sobrinos, sin tener una gota de empatía o resentimiento por acabar con la creación más pura de Dios, sentimientos que incluso sufren los propios asesinos (Acto IV. iii). Esto es solo una parte del carácter



controlador y antipático que tiene Ricardo sobre sus víctimas, como se observa en la segunda xilografía de Hans Holbein (1982, p. 20), donde la Muerte se lleva a un niño sin importar el dolor que causa en sus seres queridos.

¹¹ Margarita y Ricardo son figuras emblemáticas de la obra. Como destaca Ángel Pujante (2016), Margarita es un personaje anacrónico, incluso para su época, ya que el espacio que aparentemente comparte con Ricardo no concuerda con la historia. Se trata, por tanto, de otra “peculiar” invención del dramaturgo, un personaje que funciona como profetisa loca, aunque finalmente acierta en sus predicciones: un fantasma del pasado, presente y futuro. Su complejidad y misterio requieren un análisis propio.

Aunque el rasgo manipulativo, en relación al tiempo, espacio y ser, es relevante para hablar de las Danzas de la Muerte, este carecería de sentido sin un mensaje que transmitir a la sociedad de la época. Por lo tanto, otro elemento fundamental de las danzas, y un atributo muy relevante en Ricardo, es el carácter satírico y la reflexión moral que ambos personajes logran transmitir a sus víctimas y espectadores.

Ricardo, para lograr sus planes, se aprovecha de la hipocresía de los demás personajes, sin importar el estatus que ostenten. A pesar de ser rechazado y evitado por su deforme apariencia, esto no le impide imponerse como un miembro más de la familia real. Aunque tiene varias diferencias con los otros miembros, tanto en forma como en ser, estos no pueden negar que Ricardo es uno más, igual a ellos.

Ricardo reconoce el rechazo y, en los momentos de tensión, se expresa de manera satírica, demostrando la *falsedad* de esta “noble familia”: “Como yo no sé adular ni mostrar encanto, sonreír a la gente, halagar, engañar, inclinarme a la francesa con falsa cortesía, he de ser un enemigo rencoroso” (Acto I. iii). Prosigue toda la escena desvelando la hipocresía de los miembros presentes, y luego provoca a Margarita, hasta lograr que los demás miembros se pongan en su contra. Al final, ella vislumbra la doble moral de estos: primero critican a Ricardo y luego lo apoyan, firmando así su condena.¹²

De igual forma, la Muerte no se distancia mucho de esta expresión satírica hacia los altos estamentos. Al ser igual para todas las criaturas, no hace distinción en la manera de dirigirse hacia ellas. Es consciente de que no es bienvenida, ni mucho menos querida, pero sabe que, ante su llegada, las diferentes personalidades que se lleva darán un discurso de arrepentimiento para evitar una condena. Aunque este arrepentimiento resulta inútil, la Muerte responde de manera burlesca. Por ejemplo, ante el Mercader, que se lamenta y cuestiona el sentido de su vida y a quién dejará su riqueza, la Muerte responde: “De hoy mas non curedes de pasar en Flandes; estad aquí quedo, e iredes a ver la tienda que traigo de bubas y landres, de gracia las dó, non quiero vender” (1982, p. 57).¹³

A lo largo de la danza, se recriminan varias conductas, entre las más frecuentes, la soberbia y la avaricia. En la cita, la Muerte responde al sufrimiento del Mercader con una ironía macabra. Al no poder dejar de pensar en su negocio, la Muerte le ofrece un producto

¹² Téngase en consideración lo anteriormente aclarado de ella, otro personaje “peculiar”.

¹³ Bubas y Landres, refieren a las primeras manifestaciones/síntomas de la peste negra.

que no tiene precio: un obsequio, la peste negra. De igual manera, con el Recaudador, la Muerte lo castigará por mantener una conducta avara y aprovecharse de los hombres. En la danza se destacan las peores conductas -los arquetipos- de ciertos oficios, por lo que en presencia de la Muerte se evidencian la mezquindad, el egoísmo y la hipocresía de las personas, tal como ocurre con Ricardo y los Duques y Reinas.

El contenido del mensaje es una transmisión de valores cristianos de manera implícita sobre el modo de vida que se debe llevar, para que al momento de la llegada de la Muerte esta no desemboque en un discurso de ira y condena. Por ejemplo, con el usurero, a quien tajantemente le dice: “Traidor Usurario, de mala conciencia, ahora veredes lo que facer suelo; en fuego infernal, sin más detención, porné la vuestra alma cubierta de duelo;” (1982, p.73). La Muerte no es piadosa con aquellos que han cometido pecados, pero muestra piedad a aquellos cuya vida ha sido devota a Dios, como responde al ermitaño, quien confiesa que ha llevado una vida devota: “Faces gran cordura, llamarte ha el Señor que con diligencia pugnastes servir; si bien le servistes, habredes honor en su santo reino, do havés a venir,” (1982, p. 79).

Aun así, la Muerte no es quien dicta la condena; es únicamente la mensajera a quien, con sus burlescos comentarios, adelanta el destino al cual se dirigen los muertos. Ella actúa como un verdugo de la vida, señalando las causas de condena o salvación para que el espectador pueda reflexionar, arrepentirse y sentir remordimiento por sus acciones y conductas. Esta intención moralizante se observa en la obra, cuando los duques y reinas, habiendo confiado en Ricardo, finalmente se dan cuenta de su traición. Ricardo revela sus verdaderas intenciones y acaba con cualquiera que represente un estorbo para él.

En sus últimos momentos, sin excepción, todos los personajes recuerdan las palabras y la maldición de Margarita, quien había advertido que no debían confiar en Ricardo, pues él solo traería desgracia. Aunque algunos se arrepienten rogando a Dios, su destino ya está sellado, como ocurre con Rivers, Grey, Vaughan o Hastings. Este último, en particular, se da cuenta de que arrepentirse es inútil ante su muerte inminente (Acto III. iv). Sin embargo, no todos comparten el mismo destino. La mayoría de las mujeres, como Margarita, la Duquesa de York (madre de Ricardo) y la Reina Isabel logran sobrevivir, aunque con gran dolor y remordimiento por las muertes que Ricardo causó. Este sufrimiento provoca en ellas un fuerte odio hacia él y la formulación de una nueva

maldición conjunta: las tres mujeres maldicen a Ricardo para que sea condenado y para que Richmond, su adversario, sea el vencedor.

Esta maldición está plagada de tintes religiosos, ya que se le ruega a Dios que Ricardo sea condenado a causa de sus atroces pecados (Acto IV.i v). Lo que lleva a que, prontamente en la batalla, Ricardo experimente su caída debido a un repentino cambio. El destino de Ricardo parece estar sellado no solo por sus malas acciones, sino también por la condena divina que se cumple en el acto final de la obra.

Al fin humano

Hasta este momento de la obra, Ricardo se impuso como una figura inminente e inevitable, tal como la Muerte. El quinto y último acto se acerca y su victoria es una realidad... ¿o no?

El dramaturgo, en este último acto, sitúa una situación sobrenatural que cambia no solo el destino de la guerra, sino también a Ricardo, haciendo cumplir la maldición de Margarita: “¡Que el sueño no cierre tu ojo malévolo si no es que en angustiada pesadilla te atormenta un infierno de diablos!” (Acto I. iii). Shakespeare introduce un elemento innovador en la obra: un sueño que pronto se transforma en una pesadilla profética contra el tiempo. En ese momento, luego de la repentina aparición de Richmond como la antítesis de Ricardo –Richard- y luego de enaltecer su figura como un agente del castigo divino en oposición al deforme Ricardo, ambos personajes experimentan un sueño paranormal, cortesía del autor, en el que se hacen presentes los espectros de las víctimas de Ricardo (Clarence, los dos pequeños príncipes, Ana, etc.). Ambos soñadores experimentan sensaciones y mensajes diferentes: para Richmond, “Vive y triunfa”; para Ricardo, “Desespera y muere”. Este sueño provoca, de igual forma, una reorganización de la Danza de la Muerte en la obra, organizada por Ricardo, en su paralelismo con la figura de la Muerte. Tras el sueño, él adquiere otra figura, rechazada por él, lo que, junto a las profecías y el destino de Ricardo, lo induce a participar en la mortal danza, pero como uno más.

La característica más significativa que pierde Ricardo es el control sobre el espacio y el tiempo de sus víctimas. Después de la pesadilla, el deforme rey cae en un estado de desesperación y paranoia. La guerra se acerca y necesita sentir que tiene el control de la

situación. Para su desgracia, al enterarse de que su aliado Stanley le ha traicionado, y al pedir la ejecución de su hijo -quien era utilizado como rehén contra su padre-, Ricardo recibe la mala noticia de que el enemigo ha cruzado la marisma, lo que significa que ya no hay tiempo. Ahora deberá ejecutar al joven más tarde, lo que provoca ira en Ricardo. Ya no es el manipulador del espacio y tiempo de la muerte, un atributo central en su personaje. Este transformador sueño no solo provoca esta pérdida, sino que acerca a Ricardo a una figura que antes le parecía lejana: la humana. En este acto se observa una breve humanización del personaje, al menos más que antes. Después del sueño, presenta una apreciación por las sensaciones y la naturaleza, y por ende, por la creación divina que tanto despreciaba: “El sol no quiere hoy dejarse ver. El cielo mira amenazante a nuestro ejército” (Acto V. v).

Aunque su cambio es radical en cuanto a sus sensaciones, el miedo se apodera de él. Al instante de despertar del sueño, Ricardo comienza a reflexionar conscientemente sobre sus acciones. Siente que sus pecados lo condenan, y experimenta la sensación de estar ante un juez que lo culpa. La pretensión moralizante se hace presente por primera vez en su mente, al sentir un cierto arrepentimiento. La Danza y la Muerte, antes asociadas a Ricardo, resultan en un desenlace diferente: la Muerte se aleja de Ricardo, quien vuelve a ser humano. Su caída ya estaba predestinada por las maldiciones previas. Así, en este último acto se presenta una última mortal danza, ahora entre la Muerte y Ricardo, ya como humano.

Richmond, quien representa al agente del castigo divino, como se destaca desde su aparición y más en su arenga de batalla, lucha en nombre de Dios que, como se mencionó anteriormente, fue aludido por Margarita en su maldición a Ricardo. Richmond es el encargado de cumplir el juicio de Dios, por lo que la Muerte está más cerca del vil rey. Ambos se enfrentan, pero la ilusión de una batalla épica no debe esperarse. Ricardo cae muerto apenas entra en combate con Richmond. Aquel que vivió de manera orgullosa, avara y con gran enaltecimiento de su figura, muere de la manera más ordinaria, como “uno más”. La danza termina, y la Muerte se presenta indiferenciada de este rey, a quien, con cierta ironía macabra, se lo lleva como a uno más, sin ofrecerle una muerte valerosa o dramática. Solo escuchamos sus últimas palabras: “¡Un caballo, un caballo, mi reino por un caballo!”(Acto V. vi).

Conclusión

En conclusión, la obra se caracteriza por su notable variedad y diversidad. El autor no solo se inspira en la estética del momento, el teatro isabelino, sino que también integra elementos de la tradición medieval incluyendo, posiblemente por primera vez en su producción, aspectos del género *Danza de la Muerte*. Esta innovadora incorporación sirve para criticar a las altas esferas, una crítica que, a diferencia del análisis en *Enrique IV, parte 2*, permea toda la obra. Shakespeare crea un personaje no verosímil, sino único, con atributos excepcionales, cuyo destino, sellado por la Muerte, lo convierte en un elemento tentador e ineludible para cerrar su primera tetralogía histórica. Como también concluye Pujante: la obra “se nutre de tradiciones, influencias y géneros diversos, pero todo ello es asimilado y transformado en lo que es una creación singular, repleta de ironías y muy original en su concepción dramática y ejecución artística” (2016, p. 31).

Referencias bibliográficas

- Beck, M. M. (1922). The Dance of Death in Shakespeare. *Modern Language Notes*, 37(6), pp. 372-374. Disponible en <https://doi.org/10.2307/2915106>
- Blakemore, E. (3 de abril de 2023). ¿Cómo acabó el “rey perdido” de Inglaterra bajo un aparcamiento?. National Geographic. Disponible en <https://www.nationalgeographic.es/historia/2023/04/ricardo-iii-acabo-perdido-aparcamiento>
- Duarte García, I. (2016). Representaciones de la muerte en la edad media y el renacimiento. *ARS MEDICA Revista De Ciencias Médicas*, 32(2), pp. 145-161. Disponible en <https://doi.org/10.11565/arsmed.v32i2.265>
- Laurent, A. (Dir.). (1982). *La danza de la muerte: Códice del Escorial: Grabados de Holbein*. Colección Camafeo. Adiax, S.A.
- MacKenzie, C. (2015). De muerte y duques: “El rey Enrique VI, segunda parte” y la “danza macabra”. *Journal of English Studies*, 13, pp 71-82. Disponible en <https://doi.org/10.18172/jes.2788>

- Oosterwijk, S. (2011). Dance, dialogue and duality: Fatal encounters in the medieval Danse Macabre. S. Oosterwijk & S. Knöll (Eds.), *Mixed metaphors: The Danse Macabre in medieval and early modern Europe*, pp. 9-42. Cambridge Scholars Publishing.
- Oosterwijk, S., & Knöll, S. (Eds.). (2011). Introducción. En *Mixed metaphors: The Danse Macabre in medieval and early modern Europe*. Cambridge Scholars Publishing, pp. 1-5
- Palomar, A. (27 de febrero 2024). *Ricardo III, el rey al que Shakespeare convirtió en el peor de los villanos*. National Geographic. Disponible en https://historia.nationalgeographic.com.es/a/multiples-rostros-ricardo-iii-mas-alla-shakespeare_19527
- Pujante, Á. L. (2016). Introducción. En W. Shakespeare, *Ricardo III*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Planeta, pp. 9-31
- Shakespeare, W. (2016). *Ricardo III* (Ángel-Luis Pujante, Trad.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Planeta. (Obra original publicada en 1592).
- Tillyard, E. M.W. (1964). *La cosmovisión isabelina*. México: Fondo de Cultura Económica. Traducido por J.J. Utrilla.

MAPAS DE LA LITERATURA GAY EN ARGENTINA: UN RECORRIDO POR LA POESÍA DISIDENTE

MAPPING GAY LITERATURE IN ARGENTINA: A JOURNEY THROUGH DISSIDENT POETRY

Joel Cuenca

Universidad Nacional de General Sarmiento

Resumen

En esta ponencia nos proponemos analizar las antologías poéticas *La lira marica. Una antología de poesía homoerótica argentina* (2022) y *Putiverso: mundos maricas de la poesía argentina en democracia* (2024), de Enzo Cárcano y Jorge Luis Peralta. Especialmente, nos interesa situar las voces que emergen de los textos en el derrotero de la poesía argentina. En este marco, el trabajo propone reflexionar sobre el lugar de la poesía disidente en la historia de la literatura gay argentina.

Palabras clave

Poesía argentina – disidencia – yo lírico – interseccionalidad

Abstract

In this presentation, we propose to analyze the poetry anthologies *La lira marica: An Anthology of Homoerotic Argentine Poetry* (2022) and *Putiverso: Queer Worlds of Argentine Poetry in Democracy* (2024), by Enzo Cárcano and Jorge Luis Peralta. We are particularly interested in situating the voices that emerge from these texts within the trajectory of Argentine poetry. Within this framework, the presentation seeks to reflect on the place of dissident poetry in the history of gay Argentine literature.

Keywords

Argentine poetry – dissidence – lyrical self – intersectionality

En *200 años de poesía argentina* (2010), Jorge Monteleone propone un recorrido por distintas manifestaciones poéticas a lo largo de dos siglos. Asimismo, el autor realiza tres reflexiones que nos parece importante retomar. En primer lugar, Monteleone sostiene que toda antología es un ejercicio crítico que implica, a su vez, “vacíos” que, para ser subsanados requieren de otra antología; es decir, todo conjunto de textos, articulado mediante el criterio que fuera, está incompleto. En segundo lugar, el autor indica que toda antología escribe un canon, y puede hacerlo de dos modos: sobre

mármol o sobre agua. Uno refiere a lo que debe ser transmitido culturalmente, que está legitimado por diversos agentes (las universidades, las escuelas, las editoriales, el Estado); otro alude a aquellas obras que transgreden lo impuesto, no se ajustan a las normas estéticas o sus autores son outsiders en el campo literario. En tercer lugar, Monteleone advierte que la poesía argentina puede ser pensada a través de distintas constelaciones, líneas imaginarias que contienen diversos tópicos, estéticas y voces. Concretamente, el autor señala renovaciones en el yo lírico (Monteleone, 2010).

En este artículo queremos retomar estos aspectos y proponer que, efectivamente, a lo largo de la poesía argentina hay ausencias que deben entenderse como silencios. Las voces de la disidencia sexual están invisibilizadas y, en algunos casos, los poetas condenados al ostracismo. Esas voces son recuperadas y reivindicadas en dos antologías compiladas por Enzo Cárcano y Jorge Luis Peralta: *La lira marica* (2022) y *Putiverso* (2024). En estas selecciones, los autores restituyen un universo de voces de varones homosexuales – o no heterosexuales – y visibilizan un yo lírico por mucho tiempo silenciado en la poesía argentina: el varón que expresa, del modo que fuera, homoerotismo.

En este marco, nos detendremos en tres dimensiones. La primera, una breve reflexión sobre los criterios de selección de los poemas que integran las antologías; la segunda, la configuración de un yo lírico homoerótico que deviene en una voz con rasgos identitarios; por último, el conjunto de cosmoviones/putiversos que se desprenden del conjunto de poemas.

Las antologías: quiénes sí y quiénes no

Las antologías de Cárcano y Peralta sugieren modos de leer y pensar la literatura argentina. Entonces, en estas compilaciones hay una búsqueda, en textos producidos y publicados durante más de un siglo, de voces de varones que desean a otros varones. En *Historia de la literatura gay en Argentina* (2010), Adrián Melo realiza un recorrido por las distintas representaciones de la homosexualidad, ya sea de manera negativa o positiva, a lo largo de la literatura argentina, desde el siglo XIX hasta el XIX; sin embargo, se centra principalmente en los géneros narrativos y dramáticos. Melo conforma un corpus literario que revisa obras canónicas de la literatura nacional. En esta línea, Cárcano y Peralta contribuyen a la reconstrucción de esta historia, ya que iluminan en un género que aún no ha sido sistematizado con exhaustividad, el lírico.

Aunque, además de incorporar poetas del canon; por ejemplo, Manuel Mujica Láinez, Oscar Hermes Villordo, Néstor Perlongher, José Sbarra, entre otros; también exploran en autores menos reconocidos, tales como Mhoris Rola Emma, Santiago Venturini, etc.

En efecto, las antologías de Cárcano y Peralta deben ser leídas como “literatura gay”, no en términos de género literario, sino como categoría política (Melo, 2010). Esta conceptualización insta a buscar por dentro y por fuera del canon literario nacional manifestaciones del deseo homosexual. Ese modo de leer la literatura canónica y de los márgenes encuentra su origen en la militancia de la población LGBTIQA+. Concretamente, Melo sostiene que el discurso literario homosexual surge como una forma de acción política dentro de las identidades “gays”, ya sea como forma de denuncia o reconocimiento (Melo, 2010).

En este contexto, *La lira marica* y *Putiverso* aglutinan una heterogénea deriva de representaciones del homoerotismo y de la homosexualidad, que datan desde principios del siglo XX. En estas antologías confluyen poetas de distintas zonas de la Argentina, desde Jujuy a Tierra del Fuego. Asimismo, los poemas deambulan por distintas corrientes poéticas. No obstante, la selección está motivada, según señalan Cárcano y Peralta (2022), por criterios rígidos. Por un lado, las obras, ya sea de forma explícita o implícita, refieren a deseos y afectos entre hombres. Por otro, todos los poetas se autoidentificaron/an como homosexuales, gays, maricas y distintas etiquetas identitarias. O, en algunos casos, se presume (por diferentes motivos: comentarios, rumores, prácticas) que expresaban una orientación sexual no heterosexual. Por último, configuran masculinidades que desafían, y se escapan, de la heteronorma (Cárcano y Peralta, 2022).

La lira marica, desde su título, dialoga con *La lira Argentina* (1824). Esta antología fue compilada y editada por Don Ramón Díaz en 1824 y puede considerarse el primer tomo de los anales de la poesía del Río de la Plata (Barcia, 1982). En esta compilación, Díaz recoge los poetas cuyas obras tematizan la Independencia, la guerra, la Patria, los heroísmos de los Generales y soldados y, sobre todo, los valores y principios de los cimientos de una Nación (Barcia, 1982). Entonces, *La lira marica* ironiza y tematiza la contracara de la tradición de la poesía argentina. Justamente, recupera el deseo de los desviados, de los sujetos que, según la narrativa oficial, atentan contra los idearios de la patria y la Nación. A su vez, incorpora un sujeto con una

etiqueta en la que sugiere una resignificación de un término utilizado históricamente como insulto.

No obstante, el arco temporal que propone la *La lira marica* es más acotado que la existencia de la poesía argentina, ya que se extiende desde principios del siglo XX hasta la actualidad. Los poemas están ordenados de manera cronológica por fecha de publicación. Si bien pareciera ser la forma más sencilla de organizar un conjunto de poemas y, a priori, no ofrecer demasiadas líneas de análisis, en esta antología en particular, ese orden permite vislumbrar la evolución en el modo de tratamiento del homoerotismo y la homosexualidad en la poesía. Desde el primer texto al último, es posible observar un derrotero en la construcción de una enunciación masculina que se refiere/remite a otro hombre. En un primer momento, desde una elipsis constante: esas sensibilidades, esos sentimientos no tienen nombre. Avanzado el siglo, en consonancia con cambios sociales, ya sea de mayor visibilización y estigmatización de la homosexualidad, las voces deambulan entre la expresión de un deseo desviado y la reivindicación de marcas identitarias.

En el caso de *Putiverso*, los poemas también están organizados de manera cronológica por fecha de publicación de los poemas. Además, en esta antología el arco temporal es más breve: son textos publicados en democracia, después de la última dictadura cívico-militar, cuyos autores proceden de distintas regiones de la Argentina. Como sus propios compiladores lo indican, se proponen reunir poemas que clarifiquen mundos de la disidencia sexual en los que se concreten pluralidad de voces, estilos y experiencias (Cárcano y Peralta, 2024).

Entonces, cabe señalar que ambas antologías permiten trazar recorridos de las voces de la disidencia sexual (en estos casos, principalmente, varones gays, maricas, etc.) a lo largo de distintas zonas del país. O, expresado de otro modo, contribuyen a configurar mapas de la poesía gay nacional desde una perspectiva federal de voces heterogéneas.

Evolución de voces en la poesía gay argentina

Es imperioso preguntarse qué voces se articulan en las antologías *La lira marica* y *Putiverso*. Para arribar a una respuesta, resulta necesario reparar en la triada que propone Monteleone para escindir a la voz que enuncia en los poemas. El crítico refiere al *sujeto imaginario* como la voz que aparece inscripta en todas las personas de los

textos líricos. A su vez, ese sujeto imaginario mantiene una relación con otros dos elementos: el *sujeto simbólico* y la figura del autor. El primero alude al lugar social, al estatus, que adquiere el sujeto imaginario en el ámbito público. En cambio, el segundo se relaciona con aspectos autobiográficos y, concretamente, con el ámbito privado de cada autor (Monteleone, 2003; Fonsalido, 2018).

A partir de esta tríada, es posible observar evoluciones en la enunciación en la poesía gay argentina. A comienzos del siglo XX, no aparece la homosexualidad como tal, ya que en ese entonces aún no estaba incorporado el término en los discursos literarios, sino que la representación del deseo entre hombres se sancionaba a partir de términos tales como “desviados”, “invertidos”, “contranatura” (Melo, 2010). A medida que avanza el siglo, cambios sociales y culturales de por medio, se evidencia una transformación en la utilización de etiquetas, que oscilan entre la estigmatización y la reivindicación.

Estos cambios se pueden visualizar en una serie de poemas que pertenecen a distintos periodos. En *Versos de prisión. Escritos por un “ladrón”* (1927), de Andrés Cepeda, se retoma la figura de la amistad entre hombres (tópico heredado de *Martín Fierro*, de José Hernández, y *Juan Moreira*, de Eduardo Gutiérrez) y exagera el homoerotismo:

El peregrino

Siempre errante y peregrino
 Tengo en el mundo que andar
 Sin derecho ni a cruzar
 El suelo donde he nacido;
 Soy el mártir elegido
 Por la infame autoridad,
 Soy el que la sociedad
 Me desprecia horriblemente
 Cual si llevara en la frente
 El sello de la maldad.
 (...)

Soy el que cruza abatido
 El gran valle de la vida
 Y de mi alma dolorida
 Y el corazón oprimido;
 Soy el que nunca ha tenido
 Un consuelo a su pesar,
 Soy el que no sabe exhalar
 Una queja en su dolor,
El que si tiene un amor
No tiene derecho a amar.

(Cárcano y Peralta, 2022: 58-59,
 el subrayado es nuestro)

El sujeto imaginario se expresa como un sujeto sufriente, que “no tiene derecho a amar”. En este caso, debido a la persona gramatical del poema y al cruce con la figura del autor, decanta el homoerotismo del poema. Cepeda estuvo preso por infringir edictos policiales. Si bien no hay datos claros sobre cuáles fueron sus delitos, sí hay información sobre su orientación sexual. Era homosexual y, según testimonios, su muerte fue en una disputa por un joven (Cárcano y Peralta, 2022). Entonces, esa voz que decanta del texto es la de un hombre que se dirige a otro hombre, y el rol social que adquiere depende de esa relación sexoafectiva. Son oprimidos, marginados y, sobre todo, invisibilizados. En el poema no se menciona a qué amor se refiere, ni quién es el sujeto amado. Esa omisión da cuenta de una prohibición en la esfera pública.

Ya en el siglo XXI, Mhoris Rola Emma enuncia desde otro lugar:

Puto, yo te amo	te amo cósmicamente,
Yo te amo, guachi	en todas las dimensiones que
te amo, perri,	existen,
te amo, puti,	te amo trolo, de otro barrio,
te amo, aunque pasen los años,	que se pique cuando llegue,
te amo, porque mi amor es así,	y pregúntame si la bancamos,
corte eterno,	acá tenemos aguante
como las estrellas,	(...)
que van a durar más que nosotros,	(Cárcano y Peralta, 2024: 58)
Yo te amo así, papu,	

Casi cien años de por medio, resulta evidente el cambio en la enunciación, mientras que en el poema de Cepeda se establecen presunciones y el homoerotismo se cimienta en la clandestinidad; en Mhoris Rola Emma no hay lugar a dudas, la voz que enuncia es un varón gay que no sólo se dirige a un otro de la misma orientación sexual, sino que le expresa su amor. En efecto, no solo hay renovaciones en lo explícito de la enunciación, sino que además se configuran otras sensibilidades y, sobre todo, masculinidades. Si en Cepeda hay ocultamiento, en Mhoris Rola Emma hay visibilización.

Por otra parte, en los dos poemas se construyen distintos tonos que fluctúan entre lo intimista y lo colectivo. En el primero, el yo lírico se lamenta y expresa su interioridad; probablemente, son sus sentimientos más íntimos, que se sincretizan, principalmente, en el uso de la primera persona. Ese “yo” es personal se expresa para sí mismo, a modo de secreto; por extensión, está relegado al ámbito privado. En cambio, en el segundo, el sujeto de la enunciación vocifera y exterioriza lo que siente, incurre en vocativos “guachi”, “perri”, “puti”, “trollo”. La orientación sexual deviene en un asunto público y esos sujetos se tornan colectivos. En este punto, la figura del autor echa luz sobre la construcción del yo lírico, ya que Mhoris Rola Emma es un militante cultural gay y, tal como lo enuncia en sus diversas intervenciones públicas y en sus propias obras, para él la poesía es un campo político de resistencia para las identidades LGBTIQA+.

En la *Lira marica* y *Putiverso*, además del cambio de tonos en la poesía, se observa que la triada sujeto imaginario-sujeto simbólico-figura del autor está atravesada por otras categorías que constituyen factores determinantes en la construcción de los mundos gays que aparecen representados en las obras. Por este motivo, el sujeto lírico requiere ser abordado desde una perspectiva multidimensional, ya que el entrecruzamiento de categorías permite identificar los lugares de enunciación de los textos.

Lugar de la enunciación: sujetos y territorios

Las voces que emergen de las antologías son diversas, no sólo por su orientación sexual, sino por las etiquetas con las que se autoperciben, sus procedencias, sus deseos, las injusticias que padecen y los privilegios de los que gozan. En definitiva, esos sujetos se pronuncian desde distintos lugares, tanto simbólicos como fácticos. Por este motivo, las voces que recopilan las antologías requieren ser abordadas desde distintas dimensiones, ya que están inmersas en estructuras opresivas.

Lucas Platero (2013) sostiene que las personas estamos atravesados por distintas matrices de dominación, relaciones de poder; por eso, incluso dentro de una estructura opresiva, se puede tener ciertos privilegios. Es decir, según el autor, en la maraña de las relaciones sociales, además de las vulnerabilidades producidas por la desigualdad y la discriminación, hay privilegios en relación con otras personas que están en una misma situación de opresión. Al respecto, Platero señala que la construcción social e histórica

del género y, en consonancia, las orientaciones sexuales deben ser pensadas e interpeladas desde una perspectiva que intersecciona diversas categorías: género, clase, etnia, etc. En este sentido, por ejemplo, la orientación sexual en relación con la clase social puede provocar una doble discriminación o, contrariamente, generar privilegios.

En este contexto, en *La lira marica* y *Putiverso* se presentan sujetos “enmarañados”, cuyas preocupaciones y urgencias difieren según el lugar de enunciación. Tal es el caso de las voces en la poesía de Mariano Blatt y Josué Marcos Belmonte (pseudónimo: Ioshua):

<p>Un recuerdo</p> <p>Uno era paisajista y el otro era masajista</p> <p>¿O era al revés?</p> <p>No me acuerdo</p> <p>sólo me acuerdo de que estábamos en Roma</p> <p>¿O estábamos en Berlín?</p> <p>Era verano,</p> <p>nevaba.</p> <p>Tomaba cerveza en un bar</p> <p>la luz del sol me cegaba:</p> <p>noche profunda.</p> <p>Se me acercaron</p> <p>y yo fui y me senté en su mesa</p> <p>¿Puedo sentarme?</p> <p>Pregunté</p> <p>en perfecto alemán</p> <p>¿Te molesta si nos sentamos?</p> <p>Preguntaron</p> <p>en forzado italiano.</p> <p>¿Son argentinos?</p> <p>¿Sos argentino?</p> <p>¿Cómo nos dimos cuenta?</p>	<p>Yo estaba por vacaciones</p> <p>y ellos por trabajo</p> <p>(...)</p> <p>(Cárcano y Peralta, 2002: 542)</p> <p>No me di cuenta</p> <p>Estoy con Brian</p> <p>en Arata.</p> <p>Sos las seis</p> <p>las siete</p> <p>algo así.</p> <p>Venimos a tomar md</p> <p>con la punta de los dedos.</p> <p>Va saliendo el sol</p> <p>por atrás del globo de Malvinas.</p> <p>Estuvimos toda la noche</p> <p>en la terraza de la casa de Juanjo.</p> <p>(...)</p> <p>(Cárcano y Peralta, 2022: 539)</p> <p>Los nenes con los nenes</p> <p><i>Ey guachín</i></p> <p>La noche se hizo larga</p>
---	---

después me di cuenta.

Me arde la garganta
de tantas palabras.

Un perfume re lindo
Dos boletos del 86
Unos besos arrugados
Una caricia en el bolsillo
Una sonrisa y una marca en mi
costado
me dicen que pasé la noche con
vos.

Ey guachín

Siempre voy a quererte

después me di cuenta.

(Cárcano y Peralta, 2024: 15)

En estos pies me puse a volar

En estos pies me puse a volar,
En esta boca me entregué entero,
En estas manos perdí la vergüenza,
En este pecho temblé de miedo,
En el amor me hice pobre,
En la soledad me hice vicioso,
En estos ojos lloré por amor;
En este cuerpo negocié mi hambre,
En la calle me puse precio,
En la noche me regalé,
En un poema arruiné mi vida,

En este cuerpo nací varón
pero chupándote la pija
yo me hice hombre.

(Cárcano y Peralta, 2024:14-15)

Si bien ambos poetas son de Buenos Aires y escriben desde ese territorio, sus poemas permiten trazar mapas internos y recorridos sinuosos de la poesía. Blatt enuncia desde una posición porteñocéntrica; en cambio, Ioshua lo hace desde la zona oeste del Conurbano Bonaerense. Ambos proponen una literatura marginal si nos situamos desde la orientación sexual, pero las urgencias y preocupaciones difieren según el sector social. En este sentido, el sujeto lírico que emerge de la poesía de Blatt está atravesado por los privilegios de clase. Los temas que son tratados en su obra se balancean entre los viajes, los momentos de ocio, los amores juveniles furtivos y la droga recreativa. Ioshua, por su parte, propone sujetos marginales, aunque es difícil discernir si están en esa situación por ser homosexuales o por su condición social. Son voces que conocen la noche, la prostitución, el olvido y la desidia; entonces, son sujetos que enuncian desde lugares, como mínimo, sórdidos.

Entonces, si retomamos la noción de constelaciones que propone Monteleone para pensar la poesía argentina, es posible señalar que la *poesía argentina gay* también puede ser abordada a través de líneas imaginarias que dan cuenta de renovaciones del yo

lírigo. En este caso, es evidente que la “territorialidad” del sujeto de la enunciación permite recuperar distintas voces en los mapas que se construyen en la literatura nacional.

Los poemas de Víctor Alejandro Aybar y Franco Rivero, por ejemplo, nos permiten recorrer otras zonas de la lírica argentina. Páez nos remite a Catamarca, mientras que Rivero a Corrientes:

<p>VIII</p> <p>vos changuito lindo te metiste</p> <p>en estos poemas sin saber cómo cuándo</p> <p>se hace un poema o qué es un poema</p> <p>es difícil? yo nunca entendí un poema</p> <p>me decís mientras lavás los platos</p> <p>y me prometés una noche y bailongo</p> <p>(...)</p> <p>(Cárcano y Peralta, 2024: 45)</p> <p>Pombéro</p> <p>(...)</p>	<p>yo me caliento con el campo</p> <p>sobre todo de noche</p> <p>hay una exuberancia</p> <p>por el aire</p> <p>que aumenta mi deseo</p> <p>hay un silencio de grillos</p> <p>de ju'i</p> <p>a lo lejos</p> <p>algún ryguasume</p> <p>dibuja distancias</p> <p>hay hoy</p> <p>un perfume</p> <p>nuevo</p> <p>sos vos</p> <p>(...)</p> <p>(Cárcano y Peralta, 2022: 521)</p>
---	--

Las territorialidades de estos poemas se recuperan a partir de, en principio, dos dimensiones: la lengua y los temas que trata. Por un lado, los distintos dialectos que, en estos casos, se materializan principalmente a nivel semántico construyen una voz disidente de otras zonas de la Argentina; no obstante, esas variedades lingüísticas (en el

caso de Rivero, incorpora otra lengua) no están exentas de construir masculinidades por fuera de la heteronorma. Por otro lado, los temas que abordan están asociados a la seducción entre hombres y a la naturaleza. En este sentido, sobre todo en Rivero, resulta interesante reparar en las imágenes sensoriales a las que evoca para fijar un territorio que se aleja de lo urbano y se acerca, cada vez más, al campo.

Conclusión

En síntesis, las antologías *La lira marica* y *Putiverso*, de Enzo Cárcano y Jorge Luis Peralta, reponen las voces silenciadas en la poesía argentina: las voces de los varones que, en un primer momento, expresan deseos homoeróticos y, en la medida que avanza el tiempo, se proclaman identidades disidentes.

En primer lugar, estas antologías escriben una línea en la poesía escrita por varones homosexuales y producida desde principios del siglo XX hasta la actualidad. En este sentido, esas obras son leídas como “literatura gay” en tanto categoría política. De este modo, la compilación construye (o, al menos, lo intenta) un canon en el que se reconocen las voces disidentes.

En segundo lugar, la compilación de Cárcano y Peralta permiten observar una evolución a lo largo de la producción lírica de varones homosexuales, tanto en el tratamiento del deseo homoerótico como en el cambio de los tonos de la poesía. Las voces oscilan entre el ocultamiento y la reivindicación de la orientación sexual. De igual forma, los tonos ondulan entre lo intimista y lo colectivo.

Por último, de las antologías se desprenden sujetos “enmarañados”, inmersos en múltiples estructuras de opresión. Esta condición constituye lugares de enunciación, tanto simbólicos como fácticos.

En suma, la *Lira marica* y *Putiverso* permiten trazar mapas de la poesía gay argentina y construir nuevas cosmovisiones para integrar las diversas voces que emergen de los textos.

Referencias bibliográficas

Barcia, P. L. (1982). *La Lira Argentina o Colección de las piezas poéticas dadas a luz en Buenos Aires durante la guerra de su independencia*. Buenos Aires, Academia Argentina de Letras.

- Cárcano, E. y Peralta, J. L. (2022). *La lira marica. Una antología de poesía homoerótica argentina*. Boulogne, Saraza Editorial.
- Cárcano, E. y Peralta, J. L. (2024). *Putiverso: mundos maricas de la poesía argentina en democracia*. Buenos Aires, Ojo de Loca.
- Fonsalido, M. E. (2018). “Yo lírico/ sujeto lírico”. En López Casanova, Martina y Fonsalido, María Elena (comps.). *Géneros, procedimientos y contextos. Conceptos de uso frecuente en los estudios literarios*. Los Polvorines, Ediciones UNGS.
- Melo, A. (2011). *Historia de la literatura gay en Argentina*. Ediciones Lea.
- Monteleone, J. (2010). “Una constelación de la poesía argentina”. En *200 años de poesía argentina*. Buenos Aires, Alfaguara.
- Monteleone, J. (2011). “Voz alta: poesía, oralidad y declamación”, en Guillermo Siles (Compilador), *Representaciones de la poesía argentina contemporánea*, San Miguel de Tucumán, Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches sur les Amériques (LIRA/ERIMIT), Université de Rennes-France, pp. 127-154.
- Platero, L. (2017). Interseccionalidad. En L. Platero, M. Rosón Villena, & E. Ortega Arjonilla, *Barbarismos queer y otras esdrújulas*. Barcelona, Bellaterra.

LA CONSTRUCCIÓN DEL GÉNERO TALLER EN *EL LIBRO DE ESCRIBIR* (2021), DE GABRIELA BEJERMAN

THE CONSTRUCTION OF THE WORKSHOP GENRE IN *EL LIBRO DE ESCRIBIR* (2021), BY GABRIELA BEJERMAN

Martina Ferreyra Encino

Universidad Nacional de General Sarmiento

Resumen

Gabriela Bejerman, escritora y cantante argentina, publicó *El libro de escribir* en 2021, bajo la editorial Rosa iceberg. El objetivo de esta ponencia es indagar cómo este libro se construye a partir de un género propio: el género taller. Este género permite la intersección de varios subgéneros: narrativo, poético, autobiográfico, instructivo y performativo, conformando así un dispositivo textual. Entendemos la noción de dispositivo como una red de elementos heterogéneos que se interconectan con un fin concreto (Agamben, 2007).

Para comenzar analizaremos el prólogo, en el que Bejerman explica el contexto de su libro, nos cuenta cómo usarlo y explora su concepción sobre la escritura literaria: ¿cómo quitar el miedo ante la escritura? ¿Qué se necesita para motivar y soltar la escritura propia? ¿La creatividad de unx escritorx es solitaria o colectiva?

En este sentido, consideramos que el prólogo representa un manifiesto artístico, ya que es una declaración de principios, donde la autora explicita las bases que sustentan la construcción de su libro con un formato propio, tomando distancia de las convenciones canónicas de la literatura.

Gabriela Bejerman interpela directamente a lxs lectores, lxs invita a sumergirse en dos planos: el plano de la lectura y el plano de la escritura. En cada capítulo se presentan diversas consignas de escritura, pero a la vez, en simultáneo la escritora narra sus experiencias y sentimientos, nos relata recuerdos, sueños y anécdotas. De este modo, podemos observar que *El libro de escribir* se construye desde la propia voz de la autora. Gabriela se configura a sí misma como la protagonista de su libro taller, y espera, guiando a sus lectores, que puedan soltar sus propias voces literarias.

Palabras clave

Bejerman – género taller – autobiografía – interseccionalidad

Abstract

Gabriela Bejerman, an Argentine writer and singer, published *El libro de escribir* in 2021 through the publishing house Rosa Iceberg. The aim of this presentation is to explore how this book is constructed through a genre of its own: the workshop genre. This genre allows for the intersection of various subgenres—narrative, poetic, autobiographical, instructional, and performative, thus creating a textual device. We understand the notion of a device as a network of heterogeneous elements interconnected with a specific purpose (Agamben, 2007).

To begin, we will analyze the prologue, in which Bejerman explains the context of her book, tells us how to use it, and explores her conception of literary writing: How can one overcome the fear of writing? What is needed to encourage and unleash one's own writing? Is a writer's creativity solitary or collective?

In this sense, we consider the prologue to be an artistic manifesto, as it is a declaration of principles in which the author explicitly lays out the foundations that support the construction of her book in a unique format, distancing herself from canonical literary conventions.

Gabriela Bejerman directly addresses her readers, inviting them to dive into two planes: the plane of reading and the plane of writing. Each chapter presents different writing prompts, while at the same time, the author narrates her own experiences and emotions, sharing memories, dreams, and anecdotes. In this way, we can see that *El libro de escribir* is constructed from the author's own voice. Gabriela positions herself as the protagonist of her workshop-book and, by guiding her readers, hopes they can also free their own literary voices.

Keywords

Bejerman – workshop genre – autobiography – intersectionality

Estamos por escribir. El mundo se detiene.
No sabemos qué va a pasar en tan solo una oración.
No conocemos este laberinto que
debemos construir para salir de él.
(Bejerman, 2021, p. 230)

Introducción

Gabriela Bejerman (Buenos Aires, 1973) es licenciada en letras (UBA), escritora y cantante. Entre finales de la década de los 90 y principios del 2000, incursionó en la performance

poética y también allí se extendió a la música. Desde 2001 hasta la actualidad trabaja coordinando talleres de escritura.

En la confidencialidad de una charla organizada por el Comité de Lengua y Literatura de UNGS en la Biblioteca Horacio González, Gabriela Bejerman nos comentó que previamente a su publicación en 2021 por Rosa iceberg, *El libro de escribir* había sido rechazado por otra editorial porque “no podían encasillarlo en ningún género”. Se preguntarán a qué podría deberse esto.

De acuerdo con el Prólogo de Bejerman, este es un “libro de consignas” que se fue construyendo con el material de los apuntes de sus talleres de escritura durante todos esos años: “Eran apuntes de instrucciones bien precisas” (2021, p. 7). Sin embargo, no lo podemos considerar meramente como un “manual literario” o una guía de escritura creativa, porque *El libro de escribir* va mucho más allá. Podríamos decir que el libro se conforma a partir de una construcción individual y colectiva. Individual, en cuanto a Gabriela como docente, guía y productora de estas consignas; y colectiva en relación con la participación de los grupos en cada taller. De esta manera, consideramos que el Prólogo funciona como un manifiesto artístico, ya que es una declaración de principios que presenta los fundamentos y la inspiración de la obra. Aquí, la autora explicita las bases que sustentan la construcción de su libro con un formato propio, tomando distancia de las convenciones canónicas de la literatura, razón por la cual no se ajusta a las normativas de publicación de ciertas editoriales.

El objetivo de esta ponencia es mostrar cómo la autora establece las bases formativas de su propio libro y cómo lo podemos pensar a partir de un nuevo género: el género taller.

El género taller como categoría literaria

Es posible que existan libros que plantean talleres de escritura, o en los que tenemos consignas de escritura, entonces, ¿qué aporta como novedad *El libro de escribir*? *El libro de escribir* se construye a partir de consignas de escritura, pero esto no quiere decir que se basa en el género instructivo o didáctico. Todo lo contrario: estamos frente a otro tipo de género discursivo, disruptivo e innovador.

El género taller se establece a partir de consignas de escritura basadas en los principios que propone en su Prólogo. Gabriela Bejerman propone al lector sumergirse en dos planos: el plano de la lectura y el plano de la escritura. Esta doble dimensión es el puntapié inicial para comprender cómo se configura el género taller: leer y hacer. En este sentido, consideramos que

El libro de escribir apunta en dos direcciones: por un lado, propone consignas de escritura que funcionan como manual o guía; y por otro, esas mismas consignas pueden leerse como un texto literario.

La idea del género taller es pensar en el funcionamiento real de un taller. Así como en un taller pueden surgir distintos géneros discursivos, en la obra de Bejerman observamos una intersección de modos del discurso: narrativo, poético, autobiográfico, instructivo y performativo. A este respecto, la crítica Josefina Ludmer sostiene que las “nuevas escrituras borran fronteras, borran las divisiones entre géneros literarios [...] y hasta borran la separación entre realidad y ficción” (Ludmer, 2005, p. 29). De igual modo, *El libro de escribir* borra fronteras entre distintos géneros. Gabriela escribe a partir de su propia experiencia: así como construye los talleres mismos, conforma una nueva literatura inscripta en el género taller.

Consideramos que el concepto de interseccionalidad (Giunta, 2018) es válido para este análisis porque nos permite un enfoque integrador, no en su acepción utilizada por el feminismo para explicar cómo múltiples ejes producen opresión en las mujeres, sino que nos sirve para pensar cómo la obra de Bejerman se construye en la intersección de múltiples subgéneros discursivos. Estos discursos se entrelazan de tal manera en *El libro de escribir* que desafían las convenciones tradicionales del género. Interactúan constantemente: el texto instructivo con el autobiográfico, el poético, lo narrativo y lo performativo.

De este modo, la obra de Bejerman elimina las fronteras genéricas tradicionales, conformando un entramado de discursos que se unen en el libro con un mismo propósito. Así, si seguimos la noción de dispositivo de Agamben (2007) como una red de elementos heterogéneos que se interconectan con un fin concreto, podemos ver en el de Bejerman un dispositivo textual. Cabe preguntarse de qué manera justificamos que *El libro de escribir* puede ser leído como un texto literario. De acuerdo con Bajtin (1999) y su teoría de los géneros discursivos, los géneros literarios son los más “productivos”, por ende, dentro de un enunciado literario es posible que al mismo tiempo se manifiesten otros enunciados (literarios o discursivos no literarios). Según Bajtin, la literatura es el género que permite el diálogo con otros géneros:

Un estilo individual forma parte del propósito mismo del enunciado, es una de las finalidades principales de éste; sin embargo, también dentro del marco de la literatura los diversos géneros

ofrecen diferentes posibilidades para expresar lo individual del lenguaje y varios aspectos de la individualidad. (1999, p. 6)

Para la hegemonía cultural y literaria no fue posible encasillar *El libro de escribir* en ningún género, porque no puede remitirse a un género preexistente. Bejerman pone las condiciones de su propio libro, creando así un nuevo género donde opera la intersección de diversos subgéneros. Como manifiesta Bajtin: “Donde existe un estilo, existe un género” (1999, p. 8).

Fundamentos del género taller en *El libro de escribir*

El Prólogo de *El libro de escribir* funciona como el manifiesto artístico de la obra de Bejerman porque describe y fundamenta las bases que conforman su propio libro. La primera declaración ya la mencionamos en la introducción: “Este es un libro de consignas” (Bejerman, 2021, p. 7). Gabriela nos explica que el libro surge de “dar talleres”, y resalta la elección del verbo *dar*. En el espacio del taller, lxs participantes van a pedir permiso para habilitar sus propias voces y la función de Gabriela es principalmente *darles* un sí para que se animen a decir lo que quieran. Nos preguntamos cómo son exactamente las consignas en este libro.

Si bien esta ponencia parte de una investigación acotada, al indagar guías de escritura creativa de la editorial que rechazó a Bejerman, encontramos este tipo de consignas (aquí reformuladas):

- 1) Leer tal cuento de tal autor y copiar el final, pensar el desarrollo previo.
- 2) Elegir cualquier libro disponible y escribir una confesión de un personaje.

Observamos enunciados breves, concisos, que no se dirigen al lector indicando una propuesta de escritura, sino que se presentan con un verbo impersonal, lo que muestra una falta de conexión entre autor y lector.

Si tuviésemos que explicar la estructura de las consignas en *El libro de escribir* podríamos mencionar algunas regularidades. Siempre hay un breve relato de una anécdota sobre la autora, otra persona o sobre la experiencia de los talleres, acerca de cómo fue dar esa consigna, cómo reaccionaron o qué escribieron los participantes. Expresa algunas frases de aliento, busca que el lector se entusiasme. En ese sentido, no pueden faltar sus preguntas directas al lector, del estilo: “¿Y vos...cómo actuaste?”, “¿Qué harías?”, “¿Qué sentís?”, “¿Te acordás?”. Tampoco pueden

faltar sus propuestas de listitas: “Hacete una listita, es bueno que la cosa tome cuerpo, se asiente”. Y sigue: “pensá”, “imaginá”, “recordá”, “dejá volar tu mente”, y “hacé una lista”.

De modo que en *El libro de escribir* las consignas no surgen de un solo enunciado, no son meras indicaciones sistemáticas. Esto le permite enmarcarse en un nuevo género porque no es un libro que solo ofrece consignas sino que también rompe con las convenciones clásicas, hegemónicas, sobre el género manual o guía de escritura. Para la autora, la escritura no es un acto mágico que se resuelve en unos minutos, no es una tarea directiva, sino que se trata de un proceso de disfrute. En este sentido, destacamos una serie de palabras y frases del Prólogo que se conectan entre sí: *conducir grupos, fiestas íntimas, aprender, placer, saltos de liberación, explorar*. La idea es que desde el disfrute acepten y atraviesen aquellos desafíos que presente la escritura; pueden bloquearse o frustrarse, pero la cuestión es poder disfrutar de ese proceso.

Como una segunda declaración encontramos: “Las consignas de este libro son invitaciones a bailar” (Bejerman, 2021, p. 11). Gabriela nos propone que bailemos, que la escritura también implica movimiento. Como parte de su estilo de trabajo, considera fundamental la conexión del cuerpo y la tarea de escribir. En el Prólogo, nos cuenta la dinámica de *warm-up* (calentamiento) que aplica al comienzo de sus talleres de escritura, y que considera necesaria para quienes planean escribir con este libro. El *warm-up* consiste en una charla previa sobre cualquier tema, antes de dar la consigna en cada taller, con el fin de producir energía e interés en los participantes. Luego, les propone “bailar un buen rato”, antes de dar inicio a la clase, para que esa energía generada pueda trasladarse a la escritura. Asimismo, la intención es ofrecer un espacio ameno, relajado, para lograr que conecten realmente con el propósito del taller, aquello que los convoca en ese espacio, y que puedan fluir con el lápiz y el papel: “Despojarnos de nosotros mismos nos permitía entrar de cuerpo entero en la clase” (Bejerman, 2021, 8). Este *warm-up* del que nos habla Gabriela, surge en el libro desde la narración de anécdotas, experiencias, sentimientos y recuerdos de la propia autora.

Una vez viaje a Brasil sola. La idea era volver a mí. (Bejerman, 2021, p. 189)

Una vez me insolé. Fue en Santa Teresita. (Bejerman, 2021, p. 175)

Ya no tengo pudor en este libro, en que confesé tantas pavadas. (Bejerman, 2021, p. 137)

Podemos considerar esto como la dimensión más literaria del libro, esa lectura previa antes de lanzarnos a la escritura. Observamos que se construye a partir de un aporte importante

de narración autobiográfica, lo que permite dos cosas: la creación de un espacio de confianza y cercanía con el lector para soltar su propia creatividad, y la posibilidad de convertirse en una lectura entretenida.

De acuerdo con Gabriela, aquel que se dedica a la escritura está acostumbrado a “un narcisismo solitario y silencioso”, pero a partir de su propuesta nos aporta otra perspectiva desde la experiencia en los talleres y la escritura colectiva. De este modo, un tercer fundamento podría ser: “Este libro quiere acompañarte como si estuvieras escribiendo en comunidad, haciendo un taller” (Bejerman, 2021, 9). En cada consigna ubica en un contexto distinto al lector, y de esa forma también lo introduce en una actividad propia del estilo taller. Veamos unos ejemplos:

No creo que pueda salir otra cosa que un cuento en que nos reiremos con la misma intensidad con la que quisiste, aquella vez, que te tragara la tierra. (“Mucha vergüenza”, Bejerman, 2021, p. 69)
Cuando escribimos la lista de defectos, pasa algo. Imaginate que después leeremos en ronda. El sufrimiento secreto e íntimo pasa a ser motivo de risa general. (“Mis mejores defectos”, Bejerman, 2021, p.95)

En estos casos apreciamos cómo Gabriela propone el contexto de una situación comunicativa real, la del taller; anima a escribir para ser leídxs, para ser escuchadxs. En ambos ejemplos, observamos cómo resalta la cuestión de la risa, lo que nos remite al proceso de escritura desde el goce.

La voz del libro está dirigida explícitamente hacia el lector, aunque en ocasiones se expresa en plural, les habla a todxs sus lectores, lo que produce la sensación de ese *estar en comunidad*. Incluso, también podemos recuperar un ejemplo de las consignas grupales que se proponen en la última sección llamada “Rondas”:

Registremos cómo entramos en el texto ajeno [...] Esta chispa vivenciada en la escritura colectiva puede servirnos para vislumbrar nuevos giros o inyectar energía en algo que estemos escribiendo actualmente. (Bejerman, 2021, pp.226-227)

Por último, podemos mencionar una cuarta declaración en la que se basa este libro: “Está hecho de consignas que pretenden guiar la búsqueda de un espacio donde las reglas ajenas caen, los miedos caducan y escribir es posible” (p. 13). Gabriela sostiene que antes de corregir o de aplicar

juicios de valor, hay que escribir, y para eso es necesario entrenar la escritura. Constantemente busca transmitir tranquilidad y confianza. Con *El libro de escribir* podrán expresarse sin límites: avanzar, retroceder, saltar, girar, mezclar y, fundamentalmente, salir del “no” para habilitar su “yo”. En algunas consignas propone escribir sobre las cosas más nimias de la cotidianeidad, lo que nos lleva a pensar en su intención de “desmitificar lo que se considera poético”, de que solo ajustando el foco “cualquier cosa puede convertirse en literatura”. Por ejemplo “A la cucha”, una consigna incluida en el eje de rituales, te pide que escribas sobre cómo vas a dormir: “Cuáles son las cosas que hacés, esa secuencia para entrar en la oscura soledad reparadora” (Bejerman, 2021, p. 35)

Palabras finales

Gabriela Bejerman construye un libro en el que se intersectan múltiples géneros, produciendo un dispositivo textual, un entramado de distintos elementos que se interconectan con un mismo propósito.

A partir de un análisis minucioso del Prólogo hemos determinado las bases en las que asientan las normas de su libro; si bien seleccionamos tan sólo cuatro, podría haber muchas más. En *El libro de escribir*, los lectores obtienen un rol activo. Bejerman les propone que salten de la lectura y se trasladen a la escritura. El libro pretende funcionar como el espacio del taller, una excusa para pedir permiso. Las consignas interpelan directamente al lector, crean un contexto, incentivan la escritura, resaltando la idea de escribir desde el disfrute, ya no desde la imposición o la normativa. Teniendo en cuenta lo analizado, podríamos decir que cada consigna representa un nuevo taller, establece un nuevo punto de partida para el lector, habilita un espacio propio de conexión con la escritura, a la vez que le recuerda que no está solo: hay una comunidad de escritores donde integrarse.

En suma, consideramos que Bejerman inaugura su propio lugar en la literatura, nos demuestra cómo un texto puede funcionar simultáneamente como un libro de instrucciones y como una obra literaria. Así, *El libro de escribir* es un libro novedoso y fuera de lo común, por lo que proclama una nueva categoría literaria: el género taller.

Referencias bibliográficas

- Agamben, Giorgio (2011 [2007]). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica* (73, Vol. 26) pp. 249-264, Mayo-Agosto. México.
- Bajtín, M. M. (1999). El problema de los géneros discursivos. *Estética de la creación verbal*. Mexico: Siglo XXI.
- Bejerman, Gabriela (2021). *El libro de escribir*. Buenos Aires: Rosa Iceberg.
- Giunta, Andrea (2018). Glosario. *Feminismo y arte latinoamericano. Historias de artistas que emanciparon el cuerpo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ludmer, J. (2005). Un diálogo con Josefina Ludmer, entrevista de Susana Haydu. *Ciberletras. Revista de Crítica literaria y de cultura*. 13.

LA ROSA ICEBERG, O LA INQUIETUD BAJO LO COTIDIANO EN *LOS ARREGLOS* (2017), DE MARINA
YUSZCZUK

THE ROSA ICEBERG, OR THE UNEASE BENEATH THE EVERYDAY IN *LOS ARREGLOS* (2017), BY MARINA
YUSZCZUK

Arnaldo Iadarola

Universidad Nacional de General Sarmiento

Resumen

El presente trabajo aborda el concepto de autoficción en *Los arreglos* (2017), de la escritora argentina Marina Yuschuk. Los once relatos del libro, que entrecruzan y alteran un poco las categorías de cuento, novela y crónica, presentan el protagonismo biográfico de la narradora como actora u observadora directa de los hechos que refiere. En tal sentido, el postulado de literaturas post autónomas, de Josefina Ludmer, brinda un marco teórico útil para pensar estos textos - e incluso algunos rasgos de la edición gráfica del volumen - que pueden ser leídos tanto como ficción, como referencia de hechos reales, o como ambas cosas a la vez; un tipo de narrativa que Ludmer señala propio de principios del siglo XXI.

Por su parte, la teoría del iceberg, formulada por Ernest Hemingway y difundida en nuestro medio por Ricardo Piglia, aparece como técnica narrativa utilizada en la mayoría de los relatos. Hemingway es también la conexión de Yuschuk con una zona de la literatura estadounidense donde, desde hace aproximadamente un siglo, muchos de sus autores elaboran textos que suelen ser presentados como literatura de ficción, a partir de sus experiencias personales y de aportes extraliterarios de muy diversas fuentes.

Sin embargo, el libro que analizamos funde a conciencia ficción y autobiografía. En relatos como “Los arreglos”, “Asado”, “No sabés lo que me están haciendo” y “La rosa de las nieves”, rastreamos una reflexión y una práctica sobre la escritura a partir de materiales y técnicas poco usadas en la literatura argentina del siglo XX, y encontramos al cabo lo inquietante acechando tras lo cotidiano.

Palabras clave

Autoficción – postautonomía – teoría del iceberg – editoriales

Abstract

The present work addresses the concept of self-fiction in *Los Arreglos* (2017), by Argentine writer Marina Yuszczuk. The eleven stories that comprise the book subtly blur the boundaries between short story, novella, and chronicle, and reveal the biographical protagonism of the narrator as author or direct observer of the events she recounts.

In this regard, the post-autonomous literature framework proposed by Josefina Ludmer offers a useful theoretical lens through which to interpret these texts — and even certain aspects of the book’s graphic design — as works that can be read both as fiction and as references to real events, or as both simultaneously. This type of narrative, according to Ludmer, is characteristic of the early 21st century.

At the same time, the iceberg theory proposed by Ernest Hemingway and further developed in the Argentine context by Ricardo Piglia emerges as a narrative technique employed in the majority of the stories. Hemingway also serves as a link between Yuszczuk and a current of American literature in which, since approximately the last century, many authors have produced works of fiction rooted in personal experience and influenced by a range of literary traditions.

Nevertheless, the book under analysis deliberately blends fiction and autobiography. In stories such as “Los Arreglos,” “Asado,” “No sabés lo que me están haciendo,” and “La rosa de las nieves,” we trace both a reflection on and a practice of writing that makes use of materials and techniques rarely found in 20th-century Argentine literature, revealing the unsettling as it creeps in behind the everyday.

Keywords

Autofiction – post-autonomy – iceberg theory – publishers

Marina

Los once relatos de *Los arreglos* (2017), de Marina Yuszczuk entrecruzan y alteran un poco las categorías de cuento, crónica y novela, y sostienen el protagonismo biográfico de la narradora como actora u observadora directa de los hechos que refiere. Salvo uno, presentan hechos de su vida personal y están narrados en primera persona por alguien que, en varios de ellos, se nombra a sí misma como Marina. Al comienzo de “Los arreglos”, título que le da nombre al volumen y al primer capítulo, la narradora dice: “Este es un libro escrito en el mismísimo momento en que la vida familiar puede hacerme más fuerte o arruinarme; yo era de una determinada forma, pero no sabía que esa forma dependía estrictamente de vivir en

condiciones específicas, como una planta que crece cuando la proporción de luz y de agua es la correcta”.

Hay en el enunciado dos datos iluminadores. Uno: pese a pertenecer a un texto relativamente corto (incluso con una extensión y un título que podrían ser los de un cuento), Marina no habla en el fragmento citado de cuento sino de libro, lo que ayuda a pensar que se trata de un componente de un sistema mayor del que forma parte. Dos: ese sistema mayor sería el propio libro y, a la vez, la vida de la escritora hasta el momento en que lo publica. El concepto de ficción literaria parece así diluirse, y el de libro testimonial y autobiográfico cobrar fuerza. Aunque tampoco se puede rechazar de plano la idea de lo ficcional pues varios recursos narrativos expuestos entre sus tapas remiten a ella. Por ejemplo, cada uno de los textos puede leerse de modo individual y auto conclusivo, como un cuento, sin dar la impresión de que viene de una historia anterior ni dejar planteada necesariamente una continuación para otra posterior; además de presentar cada uno la clásica estructura de introducción, desarrollo y cierre.

Josefina Ludmer (2021) emplea el concepto de *autonomía de la literatura* (qué es, para qué sirve, cuáles son sus usos) para referir la búsqueda de la crítica en un período, entre las décadas de 1970 y 1990, que en nuestro país la tuvo como aguda observadora y protagonista. En ese mismo período, también buena parte de los escritores de ficción argentinos abrazaron la autonomía y descartaron el tratamiento directo de sus propias experiencias e historias personales como material de trabajo. Sin embargo, hacia el inicio del tercer milenio, señala Ludmer, surge una literatura argentina que abandona la autonomía y comienza a mezclar materiales de diversa procedencia en la producción escrita: conocimiento académico, cultura de masas, experiencias personales.

Emergente prototípico de ese proceso es Yuszczuk. Marina sale de la biblioteca y de las aulas universitarias (es Doctora en Letras por la Universidad de La Plata) para vivir su vida, al tiempo que rescata, utiliza y combina diversas experiencias de su existencia cotidiana como componentes de su escritura.

El amigo norteamericano

Marina sale de la biblioteca y de la academia, conoce personas, experimenta bastante con el sexo, regresa a Bahía Blanca a visitar a su madre, se convierte ella misma en mamá, trabaja como oficinista, hace tareas hogareñas, va al cine y realiza talleres de traducción

literaria...pero al rato vuelve a ingresar a la biblioteca y se detiene ante los anaqueles de literatura estadounidense. Escritores norteamericanos del siglo XX como Henry Miller, Thomas Wolfe, Ernest Hemingway, Jack Kerouac o Raymond Carver (y argentinos como Jorge Luis Borges, en algunos de sus relatos y, sobre todo, Haroldo Conti) ofrecen libros donde el protagonista es el autor o comparte muchos de sus rasgos biográficos.

Con el caso puntual de Hemingway hay además una coincidencia en la técnica del iceberg, difundida en el campo literario argentino por Ricardo Piglia. En efecto, “Los arreglos” cuenta solo en la superficie la reparación de artefactos domésticos y juguetes deteriorados que lleva a cabo Marina en la casa que habita junto a su novio y el bebé de ambos. Lo que sucede por debajo de la línea de flotación y que sale a la luz al finalizar la lectura es otra historia: la que tiene que ver con la ruptura y la separación de la pareja.

Algo similar había realizado Hemingway en muchos de sus escritos. Por ejemplo, en “El gran río de dos corazones”. Allí, Nick Adams, su alter ego entonces veinteañero, se apea de un largo viaje en tren, arma campamento, prepara comida y café sobre un fuego de leñas, desayuna y, luego camina por una boscosa rivera carbonizada pescando truchas con su caña. Con todo, al concluir la lectura, lo que queda en evidencia es la devastación en el estado anímico de Nick tras su experiencia en la Primera Guerra Mundial, de la cual no se dice una palabra en el relato.

Si bien Hemingway no escribió narraciones de terror, en un micro relato que, según se cuenta él consideraba su obra maestra, la historia oculta abre una puerta a lo funesto. El minicuento consiste en una sola línea: “For sale: baby shoes, never worn” (Vendo escarpines de bebé, sin uso). Y esa puerta traspone Marina hacia lo negro, hacia la inquietud; en ocasiones incluso hacia el terror que le provoca, sobre todo, el no poder ver en la oscuridad.

Inquietud

En “Asado”, la intranquilidad es leve, casi placentera. Una noche de fin de año con compañeras de oficina, Marina conoce a una chica varios años más joven que ella. Se llama Josefina, pero le dicen Jose, tiene el pelo cortito como un varón y le resulta muy atractiva. Juntas se hacen cargo de la parrilla mientras toman cerveza, fuman y comentan en tono amistoso métodos para encender las brasas, asar la carne y nimiedades por el estilo. Hay una tenue seducción entre ambas, y una congoja en Marina por el paso del tiempo: ella está ingresando en la adultez y Jose está viviendo su primera juventud. Marina se percibe más

vieja y menos espontánea que Jose. Además, según el sentido común y las estadísticas, se encuentra más cerca de la muerte. Cuando termina la reunión, la chica anuncia que irá a una fiesta y pregunta si alguien quiere sumarse. Marina no se suma: tiene una familia, un bebé, está en otra etapa. Con todo, en la despedida grupal, siente que Jose la besa a ella de manera especial.

El *carpe diem* en tono tranquilo y costumbrista se vuelve vertiginoso en “No sabés lo que me están haciendo”, relato ubicado a continuación de “Asado”. Allí la vejez y la locura acechan a un brazo de distancia. Marina entra en una dimensión de pánico cuando, luego de asistir sola al cine en la Sala Lugones, mientras desciende algunos pisos por la escalera hacia la salida en la planta baja, descubre un hall repleto de ancianas y ancianos que ya parecen cadáveres, moviéndose de manera extraña bajo una luz cenital. Sigue bajando por las escaleras y pierde la noción del espacio: no sabe en qué piso se encuentra. De pronto, en primer plano, la “cara de una vieja maquillada que me miraba fijo con su jopo de peluquería me cortó la respiración”. Finalmente, cuando consigue llegar a la vereda de la Avenida Corrientes, llueve: “unas gotas frías me devolvieron a la realidad, aunque ya no estaba muy segura de lo que era eso”.

El otro

El único relato del libro que no está protagonizado por Yuszczuk, o por una narradora tan parecida a ella, se titula “Cazador”. Se trata de un texto que podría ser catalogado como periodístico, en un tipo de escritura que recuerda a la de Osvaldo Soriano en los artículos que publicó entre las décadas de 1970 a 1990 en diversos medios gráficos argentinos; notas periodísticas que echaban mano de recursos literarios sin perder de vista el preciso registro informativo de los hechos referidos.

Porque “Cazador” es, por un lado, el retrato de un personaje urbano típico de principios del siglo XXI en el Área Metropolitana de Buenos Aires: el *cazador* o *picker*, o sea, el buscavidas que compra a bajo costo cosas usadas que luego clasifica y revende a precios que pueden llegar a multiplicar varias veces el valor original. El de Yuszczuk es un hombre de treinta y pocos años que abandonó un rutinario empleo de oficinista y logró con su nueva actividad mantener a su pequeño hijo y colaborar en que su compañera escritora tenga tiempo para escribir.

Pero, por otro lado, el texto es también la crónica puntillosa del deambular de este joven *cazador*; interesado especialmente en camisetas de cuadros de fútbol, por las ferias de saldos y objetos de segunda mano de San Telmo y de Solano, que después revende obteniendo grandes ganancias en mercados en línea en internet. La exposición de su conocimiento técnico para identificar telas, materiales, tejidos, modelos de cuello, estampados de números y otros detalles que indican la autenticidad, o la calidad de la falsificación, de una remera; más los horarios en los que realiza sus recorridos, cómo se viste, con qué se alimenta y cómo calma la sed durante una jornada de búsqueda o su habilidad para mantener el rostro impassible ante la inminente adquisición a precio de ganga de una prenda que –sabe – vale mucho más que lo que está pagando, permiten inferir que la narradora lo acompañó varias veces en sus recorridos o lo escuchó con suma atención en muchas ocasiones.

Este escrito cuasi periodístico es un elemento importante en la mecánica que pone en funcionamiento los distintos relatos que conforman el libro. Ubicado en el tercer lugar de un índice con un total de once títulos, intensifica el efecto que producen estas narraciones como reflejo de ciertos hechos reales que merecen ser contados. Sigue para ello el mismo criterio de los medios de comunicación masiva cuando seleccionan historias reales que, por su supuesta importancia para la sociedad, por la originalidad de un personaje o por su color de época, merecen salir del anonimato. “Cazador” infunde así un sabor a hechos de la “realidad” no solo en el texto que titula, sino que lo extiende a todos los restantes, en los que la narradora es también la protagonista y los sucesos de la vida diaria de Marina ya no tienen que ver con los hechos que interesan a la prensa de temas cotidianos.

¿Dar a luz es rescatar de las tinieblas?

La capacidad que despliega el protagonista de “Cazador” al realizar su trabajo representa una metodología que, a su modo, replican todos los relatos del volumen. De la misma manera como él ve negocios donde la mayoría de las personas no ve nada, la narradora percibe y comunica la existencia de otro lado de las cosas: algo oculto detrás de lo que se ve a simple vista y que a la mayoría de los observadores no suele distinguir. Pero mientras que al cazador sus hallazgos le provocan satisfacciones económicas, a Marina sus propios descubrimientos en varias ocasiones le producen inquietud.

La incógnita macabra que plantean los escarpines en venta y sin uso de Hemingway, ella la multiplica en sus textos. Por ejemplo, con la experiencia de la propia maternidad: “En cierta forma es lo que hacemos todas las madres: nos convertimos en monstruos que los arrastran (a sus hijos) directo hacia la luz”, afirma en “La noche”, un relato que plantea los límites entre la razón y la demencia, el día y la oscuridad, la vigilia y las pesadillas. Una noche mientras intenta dormir en la misma cama con su novio y el hijo pequeño de ambos, su compañero le pregunta si está despierta. En seguida, después de su respuesta afirmativa, él le confiesa que oye voces dentro de su cabeza. Charlan un rato e intentan alejar el miedo. Finalmente, él vuelve a conciliar el sueño, pero ella no lo consigue. Siente ganas de hacer pis y se las aguanta; tiene temor de caminar hasta el baño en medio de la oscuridad. Al cabo, se obliga a hacerlo. Y se impone también, en ese momento y a futuro, la obligación de “ser la cordura para su hijo”.

Porque, al mismo tiempo que la inquietud que puede llegar a provocar la conciencia de esa historia potencial presente en quien gesta un embarazo, otra característica femenina que Marina vincula a los relatos que se hacen visibles más allá del argumento empleado para referirlos, es una percepción lúcida que puede surgir de la tranquilidad hogareña. Estado de ánimo que, según ella, la presencia masculina altera. En “La rosa de las nieves”, el último relato del libro, dice: “...mi mamá y yo estamos en silencio, hablamos tan bajo que nadie que estuviera podría escucharnos. Ella cose, yo le cebo mate. Pero, además, a nadie le podría importar lo que decimos, y lo decimos todo (...). Cuando están solamente las mujeres, la casa está en calma”.

En esa charla con su mamá, la narradora explícita y le hace un guiño a la teoría del iceberg de Ernest Hemingway. Mientras ambas conversan sobre una variedad de rosa (llamada precisamente rosa iceberg), ella comenta que tal nombre se origina en una clase de color blanco, pero también que a ella la denominación le evoca el peligro propio de los témpanos, que solo muestran una punta sobre la superficie mientras mantienen oculta bajo el agua otra parte maciza y mucho más grande.

Una chica material en un mundo material

La intención de borrar las fronteras entre ficción y realidad llega también a los aspectos materiales del libro: su edición gráfica, su comercialización y su distribución, aspectos que - de nuevo - condicen con los señalados por Josefina Ludmer como propios de

las literaturas postautónomas: sus autores y autoras ya no publican en las grandes editoriales nacionales (como Sudamericana o Emecé, que fueron adquiridas por compañías multinacionales durante los años del gobierno neoliberal de Carlos Menem), sino que lo hacen a través casas editoras independientes, que suelen presentarse a sí mismas como difusoras de la literatura auténtica y de calidad.

Los arreglos es publicado por una pequeña editorial que (conectando de nuevo los mundos externos e internos al libro) se llama precisamente “Rosa Iceberg”. Y su tapa está ilustrada con una foto de Marina; su tapa, no su contratapa o una solapa interna. Si la convención gráfica consiste en colocar en la portada de un volumen una imagen alusiva a su contenido, entonces, para quien se encuentra por primera vez con este libro, resulta lógico suponer que su contenido tiene que ver con esa mujer joven de gesto severo y desafiante (o sea, su autora) retratada en un paisaje urbano. El entrevero de realidad y ficción, narradora, protagonista y autora, se incrementa todavía más cuando nos enteramos de que Yuszczuk es también directora de la Editorial Rosa Iceberg.

Con todo, más allá de las particularidades de la edición gráfica reseñadas, los textos que componen el volumen sostienen por sí mismos el dispositivo que logra presentarlos como fragmentos de la realidad de Marina e imbricados con ella. Esto es, son los puros textos trabajando en conjunto entre sí los que garantizan su propia supervivencia en eventuales ediciones futuras que, como suele suceder, podrían ser realizadas por otras - quizás grandes - editoriales que elijan para ellos distintos diseños gráficos y tapas.

No por nada en las frases finales de “La rosa de las nieves” - que son también las del libro - leemos: “Entonces empezaron las despedidas. Todas las cosas duraron un minuto o algunas páginas, un puñado nada más. Como estos cuentos, hechos de un material tan escaso”.

Referencias bibliográficas

Piglia, R. (1986) “Tesis sobre el cuento” en *Formas breves*. Buenos Aires: Anagrama.

Yuszczuk, M. (2017), *Los arreglos*. Buenos Aires: Rosa Iceberg.

Museo Malba (2022). “Conversaciones en el Malba”. Disponible en:

https://www.youtube.com/watch?v=otk_9vl_wsM

RAFAEL JIJENA SÁNCHEZ, UN RECOPIADOR CAPITAL EN LA POESÍA DE TRADICIÓN ORAL DIRIGIDA A LAS INFANCIAS

RAFAEL JIJENA SÁNCHEZ, A MAJOR COMPILER OF ORAL TRADITION POETRY ADDRESSED TO CHILDREN

Nina Jäger

Universidad Nacional de General Sarmiento

Resumen

La relevancia de la obra de María Elena Walsh en la difusión de poesía de tradición oral para las infancias es reconocidamente fundamental en la historia de la literatura para niñxs; sin embargo, poco se ha estudiado a quien resulta una influencia decisiva para ella en esa selección: el folklorista, poeta y político tucumano Rafael Jijena Sánchez. Desde un marco teórico que contempla estudios sobre la cultura popular carnavalesca, sobre el humor negro y el humor absurdo y sobre los vínculos entre infancia y poesía, el objetivo del trabajo es realizar una lectura crítica de la primera recopilación de poesía de tradición oral para niñxs realizada por Rafael Jijena Sánchez en 1940, de acuerdo con ejes estructurales, temáticos y procedimentales. A partir de ello se analiza qué rasgos se atribuyen a lxs lectorxs niñxs en esta primera recopilación y se los vincula con los propósitos pedagógicos y nacionalistas expresados por el recopilador, hombre vinculado al primer peronismo. Al mismo tiempo, el trabajo busca contribuir a una historización de la literatura dirigida a las infancias al conjeturar qué concepciones de lo literario y de niñx lectorx se ponen en juego en esta edición y por qué resultó piedra angular de la poesía para niñxs.

Palabras clave

Poesía – literatura infantil – tradición oral – Rafael Jijena Sánchez

Abstract

María Elena Walsh's work in dissemination of oral tradition poetry for children is recognized as fundamental in the history of literature for children. However, little has been studied of the person who is a crucial influence for her in that selection: the folklorist, poet and politician from Tucuman province Rafael Jijena Sánchez. From a theoretical framework that includes studies on carnival popular culture, on black and absurd humor and on the links between childhood and poetry, the purpose of this work is to carry out a critical reading of the first compilation of oral tradition poetry for children made by Rafael Jijena Sánchez in 1940. We then analyze what traits are attributed to child readers in this first compilation and link them to the pedagogical and nationalist purposes expressed by the compiler, a man linked to the

first Peronism. At the same time, this work seeks to contribute to the historization of literature aimed at childhood by conjecturing what conceptions of literature and child readers are put into play in this edition and why it turned out to be a cornerstone of poetry for children.

Keywords

Poetry – children’s literature – oral tradition – Rafael Jijena Sánchez

*Los chicos y la gente sencilla se divierten mucho
con estos juguetes hechos de palabras.*
María Elena Walsh

La relevancia de María Elena Walsh en la difusión de poesía de tradición oral es reconocidamente fundamental; sin embargo, poco se ha estudiado a quien resulta una influencia decisiva para ella en esa selección para la infancia. En *Versos tradicionales para cebollitas*, Walsh explicita sus fuentes y, entre ellas, menciona a Rafael Jijena Sánchez, a la par de su propia memoria y de algunos grandes nombres en los estudios sobre folklore argentino. Por la misma época, 1964, Walsh brinda una charla titulada “La poesía en la primera infancia”, en la que elogia los versos folklóricos argentinos y americanos por su potencial en la educación poética de las infancias. Allí, también menciona a Jijena como una piedra de toque para quienes buscan acercar versos tradicionales a lxs niñxs.

Jijena fue leído como poeta, como folklorista, como docente, incluso como político, pero no como recopilador para infancias. Por eso, aquí me propongo realizar una lectura de la primera recopilación de poesía de tradición oral para niñxs realizada por él, titulada *Hilo de oro, hilo de plata*, publicada en 1940 por Ediciones Buenos Aires. Analizaré también qué concepciones de lo literario y de infancia se ponen en juego para vincularlos con los propósitos del recopilador.

En los versos de tradición oral es posible encontrar una expresión de algunos rasgos propios de la cultura popular que están estrechamente vinculados con la infancia. En este sentido, la hipótesis que guía este trabajo es que la poesía de tradición oral, como parte de la cultura popular, escapa a las intencionalidades pedagógicas.

Mijail Bajtín (2003) conceptualiza los elementos constitutivos de la cultura popular carnavalesca, caracterizada por la creación de un mundo que se construye en diferencia con la cultura oficial, seria. El teórico ruso sostiene que, desde la Edad Media y como parte del carnaval, el humor, elemento fundamental de expresión de la cultura popular, adquiere un

carácter deliberadamente no-oficial. Eduardo Stilman conceptualiza la naturaleza del humor al decir que poco tiene que ver con la alegría y más con la desesperación, producto de la “contradicción entre su sujeto y una fuerza superior” (Stilman, 1967. p. 9). Esta afirmación no solo implica alejar al humor del terreno de la felicidad; también supone ubicar en él la expresión de un conflicto, que conlleva la subversión frente a un poder establecido. Se trata de una forma de rebeldía y de lucha y, a la vez, de una tristeza profunda que no puede expresarse por otros medios.

El vínculo estrecho entre humor absurdo y poesía, un elemento clave para este trabajo, también es señalado por Stilman: ambos, dice el autor, constituyen formas de subversión “profunda y definitiva, porque pretende abrirnos las cárceles más herméticas, que son las de nuestra mente” (1977, p. 8). Quien se entrega al humor absurdo, quien se da a lo poético, obtiene una lógica del mundo más verdadera: puede advertir la coherencia del disparate y la “milagrosa poesía de lo insensato” (Stilman, 1977, p. 9). En este potencial del humor para el conocimiento del mundo coincide Jorge Larrosa (2000), quien destaca a la risa como un elemento capaz de dialogar con el pensamiento serio, porque puede hacer visibles las convencionalidades que rigen nuestras relaciones.¹ Mientras el absurdo de Kafka y el de Lewis Carroll conforman una operación intelectual voluntaria, la literatura del disparate, dice Stilman, “suele divertirse asomando en boca de la ignorancia, la imbecilidad o la paranoia” (1977, p. 9). Existe un elemento común entre la poesía infantil de tradición oral y los limericks: un juego casi intuitivo con el sinsentido.

El absurdo es uno de los procedimientos de la poesía de tradición oral infantil por excelencia. Pedro Cerrillo (2005) compara este procedimiento de la pérdida de sentido con aquellos que llevaron adelante las vanguardias del siglo XX: el disparate está en el origen del hecho poético. La asociación de ideas *a priori* lejanas, vinculadas a partir del significante, resulta una forma de extrañamiento propia de la poesía para la infancia (Cerrillo, 2005).

Existe un vínculo entre el acento que la poesía pone en el plano fónico y la “primera lengua”, aquella que apenas empieza a emerger en la infancia cuando todavía no se tienen herramientas para la comunicación en términos adultos. Quizás esto permita explicar, en parte, por qué lxs niñxs sienten una atracción por la palabra (poética) más allá de su capacidad para significar, una fascinación por el sonido, el ritmo, la repetición.

Ubicación en el campo

¹ “Y, en el límite, la risa transporta la sospecha de que todo lenguaje directo es falso, de que todo vestido, incluso toda piel, es máscara” (Larrosa, 2000: 160).

En el prólogo a *Hilo de oro, hilo de plata* (1940), Jijena establece una serie de propósitos para su labor como recopilador, y destaca como objetivo primordial el de “devolver a los niños de habla española, especialmente a los de América, y de manera particular a los argentinos, lo que en poesía, a través de los siglos y los pueblos, ellos mismos consagraron y difundieron” (1940, p. 9). La sola existencia, y especialmente el tono de este texto, dan cuenta de la doble destinación del libro: Jijena Sánchez parece querer ubicarse en un lugar específico de un campo no solamente literario (lugar que, de algún modo, había ya empezado a construir con la publicación de los versos de su propia autoría varios años antes) sino también científico, e incluso político.

Esta idea de “devolver los versos” a lxs niñxs implica, claro, que se trata de algo que, según el autor, ellxs han perdido. Sin embargo, su rol parece no ser solamente el de un rescatista de versos olvidados, sino también el de un educador que ejerce su papel poniendo el acento en la asimetría entre él, en tanto adulto, y lxs niñxs. Así, por ejemplo, señala: “como no todo lo que cantan y repiten las voces infantiles es digno de su alma y su destino, hemos creído necesario imponernos algunos límites en la recolección” (Jijena Sánchez: 1940, 9). Su intención se hace evidente en las explicitaciones de adaptación, cuyos criterios son pedagógico-moralizantes: “Alguna que otra vez nos vimos forzados a fragmentar un poema por resultar en su desarrollo inconveniente a la mentalidad infantil; alguna que otra vez, a sustituir palabras -muy pocas- por idéntico motivo” (Jijena Sánchez, 1940, p. 10).

La selección de Jijena en esta primera recopilación consiste en versos estrictamente tradicionales, entre los cuales solo incluye aquellos “de valor ético y moral” (1940, p. 9). También considera la posibilidad de haber recolectado, de manera involuntaria, algún verso de origen culto hecho a la manera de la poesía popular tradicional.² También dice incluir en esta edición canciones que cantan los adultos que tienen rasgos propios de las composiciones auténticamente infantiles, y es entonces que describe a estos versos como “transparentes de gracia mágica, y que lindan a menudo con la más pura e intacta poesía, razón, peso y medida de su perennidad” (Jijena Sánchez, 1940, p. 10).

Este prólogo es a la vez una fundamentación de su labor como recopilador y una justificación de la edición; así, Jijena se ubica en un lugar único, en una tradición de grandes nombres (como Juan Alfonso Carrizo y Germán Berdiales) a la vez que se distingue por su

² Esto, si seguimos la línea que propone Gloria Chicote (2012B), resulta un rasgo prácticamente constitutivo de la poesía argentina de tradición oral. En su artículo “La lírica popular-tradicional argentina: límites difusos”, Chicote establece, para el caso de nuestro país, la necesidad de pensar en una simbiosis entre oralidad y cultura escrita en la modernidad, que tiene por consecuencia una hibridación entre la literatura popular impresa y la literatura de origen oral, producto de la intervención de públicos lectores masivos y urbanos, nuevos actores sociales vinculados con la letra impresa.

presunto conocimiento del gusto y la necesidad infantil. Si bien, dice el autor, hay numerosas colecciones de cantares infantiles en España y en América, la suya es la única que reúne una triple virtud: el cuidado folklórico, a la vez que moral y estético-literario. Además, este prólogo demuestra la ubicación en un campo político-ideológico del recopilador: resulta interesante, en este sentido, la aparición en el texto de la categoría “pueblo infantil”.

Jijena Sánchez, junto con Alfonso Carrizo, codirigió el Departamento de Folklore de los Cursos de Cultura Católica y participó activamente de su boletín llamado *Folklore*. En el editorial del primer número de esta publicación (1940), se plantea la necesidad de operar a través del folklore, al mismo tiempo, en dos frentes: el científico y el pedagógico-nacionalista. En el primer aspecto, Jijena Sánchez y su coautor, Bruno Jacovella, destacan la labor realizada por Carrizo (Bentivegna, 2016). El segundo frente se evalúa como un área parcialmente vacante. Y parece ser que ese es el rol que Jijena quiere venir a ocupar en la historia de la recopilación de versos de tradición oral, y que lo hace mediante la destinación de estos a la infancia. Infancia que, de acuerdo con el autor, ha hecho pervivir en su tradición estos versos que él recopila y que cuenta con un conocimiento valioso, emparentado con el de los propios folkloristas y aún no teñido de “pedagogías y experiencias de exportación” (Jijena Sánchez, 1940, p. 11).

Graciela Montes sostiene que lo característico de la infancia, aquello que la define, es la relación de asimetría con lo adulto: “Una relación marcada irremediablemente por la hegemonía. En primera y última instancia una relación de poder que acarrea la dominación cultural” (Montes, 2001, pp. 33-34). Como hemos visto, para Jijena, la infancia es una apuesta por el futuro cultural, y por ello exige una conducción por parte del mundo adulto para desarrollarse en el rumbo correcto. Pero ese no es el único gesto de Jijena hacia la infancia: al mismo tiempo que resalta la asimetría con lxs niñxs, él identifica en ellxs un reservorio de cultura, un *pueblo* sabio que tiene sus propios criterios estéticos valiosos. Parecería, entonces, que el recopilador logra la difícil tarea, en términos de Montes, de “Mirar desde el adulto, y luego, enseguida, mirar desde el niño [...] Ida y vuelta, constantemente, bamboleándose, entre el control y el goce. Proteger y cuidar, disfrutar y jugar” (Montes, 2001. p. 40).

Jijena se inscribe de manera explícita en un movimiento histórico político que exalta el espíritu nacional, de la mano de pedagogos y gobernantes que “parecen afirmarse en la sentencia de Menéndez y Pelayo, quien refiriéndose al depósito del cancionero popular decía que es ‘reintegrador de la conciencia de la raza’” (Jijena Sánchez, 1940, p. 12). Gloria Chicote (2012b) señala que, luego de los festejos del Centenario de la Revolución de Mayo,

parte de la clase letrada argentina realiza esfuerzos de rigor folklórico creciente por hallar la esencia del ser nacional en la poesía de tradición oral. En este sentido, las recopilaciones reunidas en cancioneros, como esta de Jijena Sánchez, forman parte de una serie de políticas culturales llevadas adelante durante la primera mitad del siglo XX -particularmente impulsadas por los dos primeros gobiernos de Perón- que se dan la mano con la alfabetización de una buena parte de la población argentina. Así, la labor de Jijena como recopilador se enmarca dentro de lo que Chicote caracteriza como una política cultural de fijación de la identidad nacional, portadora de una raíz hispánica asociada al ámbito rural que busca excluir influencias de otros países europeos, asociadas a la inmigración en centros urbanos.

La heterogeneidad del objeto

Si bien en *Hilo de oro, hilo de plata* el criterio folklórico parece ser el ordenador de la recopilación, lo cierto es que Jijena no explicita la fuente de la que toma cada poema, sino que incluye, en el final del libro, una nómina de recopiladores y de obras consultadas, de donde se extrae que todos los poemas provienen de fuentes hispanoamericanas y españolas.

El libro está organizado en ocho secciones; en algunas de ellas, hay subdivisiones, donde el recopilador coloca títulos a grupos de poemas que no parecen tenerlo, mientras que en otras secciones no hay subdivisiones ni titulaciones, sino que se trata de poemas o estrofas sueltas. Cada parte del libro está presentada por una carátula, que incluye un grabado en blanco y negro. Estos no son atribuidos a ningún artista; no hay ilustraciones en el interior de cada sección ni junto a los poemas. Ambos hechos evidencian la poca importancia que se le da, en esta edición, a la cuestión gráfica, lo cual seguramente constituya un rasgo de época además de una decisión estética.

No parece haber un criterio uniforme que ordene el agrupamiento de los poemas en las secciones. Algunos parecen ser temáticos; otros, de procedimiento. Algunos, en cambio, se agrupan *únicamente* por el efecto que buscan producir en el receptor, como el humorístico. Otras secciones traen títulos más crípticos que no permiten anticipar el criterio de agrupamiento; estas reúnen una diversidad tal de géneros, procedimientos y temáticas que hacen casi imposible encontrar una única línea que las atraviese.

El libro, así, resulta un objeto de análisis heterogéneo. Sin embargo, existe una serie de procedimientos literarios, propios de la poesía de tradición oral en particular, y de la cultura popular en general, que permiten realizar una lectura transversal: las formas literarias que ponen el acento en la materia misma del lenguaje y dejan el sentido en un segundo plano.

Existe un maridaje fructífero, como Jijena Sánchez veía, entre infancia y poesía de tradición oral, debido fundamentalmente a los rasgos del género poético, pero también al carácter propio de lo popular, que necesariamente entra en tensión con lo didáctico en los términos planteados por él en el prólogo. En este sentido, como hemos visto, si algo caracteriza al verso de tradición oral, es el humor y el juego con el absurdo.

Lo divino y lo humano se dan la mano

Jijena selecciona, entre los versos que reúne en *Hilo de oro, hilo de plata*, una serie de poemas de tema religioso. Como sucede en buena parte de las manifestaciones cristianas vinculadas a lo popular de la Edad Media, el elemento católico aparece unido a lo humano y a las necesidades materiales. En un conjunto de versos agrupados bajo el título “Mañanitas al niño Dios”, podemos leer:

Señora Santa Ana, /prevén los pañales /que el Niño ha nacido/entre los cristales./ Señora Santa Ana /prevén los manteles /que el Niño nació/entre los laureles. /Santa Margarita, /carita de luna, /mécame a este Niño /que tengo en la cuna; /que tengo que hacer, /barrer y coser /una camisita /que le he de poner. (Jijena Sánchez, 1940, p. 137)

La Virgen no es, así, un ser celestial, casto y puro, sino que se constituye en una voz poética que pone sobre el tapete las labores que le caben como madre, como mujer, y hasta pareciera que se queja de ellas. Así, el niño Dios resulta más niño que Dios: más cerca de una implicancia de trabajo que de una salvación.³

Con el cuerpo en primer plano y la rima como organizadora del poema y del sentido, los personajes religiosos se constituyen en evidentemente humanos, pero en cuyas vidas opera el milagro de la intervención divina: “Cuando a Egipto iban huyendo /Jesús, María y José, /mil flores iban naciendo/debajo de cada pie” (Jijena Sánchez, 1940: 134).

Esta humanización del elemento divino y divinización del humano, propias de la tradición cristiana medieval, funciona como una manera de acercar lo popular y lo sagrado. Es posible que el interés de Jijena por estos poemas, además de deberse a su adscripción al

³ En estos versos parece haber un cruce entre la temática religiosa y la canción de cuna tradicional, en los términos en que la caracteriza Federico García Lorca en su texto “Las nanas infantiles”: “No debemos olvidar que la canción de cuna está inventada (y sus textos lo expresan) por las pobres mujeres cuyos niños son para ellas una carga, una cruz pesada con la cual muchas veces no pueden. Cada hijo, en vez de ser una alegría, es una pesadumbre, y, naturalmente, no pueden dejar de cantarles, aun en medio de su amor, su desgano de la vida” (García Lorca, 1974).

culto cristiano, tenga también un origen en su identificación como peronista, por la exaltación que esta clase de versos supone del pueblo y sus tradiciones, unidos a la divinidad.

Chau, chau, sentido

Muchos de los versos de tradición oral recopilados por Jijena proponen una diversidad de juegos con la materialidad del lenguaje que ponen el significante en primer plano, dejando el significado pospuesto y generando de este modo un absurdo: “Una vieja seca, seca, /seca, seca, se casó /con un viejo seco, seco, /y se secaron los dos” (Jijena Sánchez, 1940, p. 102). En los dos primeros versos de este poema el procedimiento parece el de desarmar un calambur, casi como si fuera la voz de un tartamudo que relata que la vieja se casó. Pero luego, con la incorporación del viejo, el procedimiento se transforma, puesto que en el último verso se sostiene el verbo “secar”, en vez del quizás más lógicamente racional “casar”. Se trata, en suma, de poéticas estructuradas a partir del juego sonoro, en las que, tal como César Aira (2004) señala respecto de los limericks, la construcción del argumento se realiza sobre la base del juego con el significante, con lo cual el sentido del poema es, justamente, perder el sentido (aunque este nunca se pierda del todo).

Otro de los recursos fónicos predominantes en la poesía de tradición oral recopilada por Jijena es la repetición, que, en muchas ocasiones, conduce a los versos a un sinsentido: “Do, do, Dorita es mi muñeca, /re, re, regalo de mamita, /mi, mi, mi muy querida nena, /fa, fa, fabricó para ella, /sol, sol, solita este vestido; /la, la, labor muy primorosa, /sí, sí, sí ella lo merece” (Jijena Sánchez, 1940, p. 29). En este breve poema, la reduplicación de la primera sílaba de la primera palabra de cada verso tiene dos efectos lúdicos muy claros. Por un lado, la sucesión de versos otorga a las primeras sílabas una nueva significación; estas primeras sílabas dejan de ser solamente fragmentos de palabras para convertirse en palabras en sí mismas: con la secuencia de versos, se leen las notas musicales. Por otra parte, en esa doble repetición de la primera sílaba, el poema parece jugar, al igual que el de la vieja que se casó, con la voz del tartamudeo.

Dice Eduardo Stilman: “en busca de la libertad flamante, marcha el humorismo absurdo, que se burla de la rigidez de la lógica, acompañado con frecuencia por la poesía” (Stilman, 1967, p. 8). Los diversos juegos con el plano del significado que proponen los versos también los llevan, en diversas ocasiones, a la construcción de un procedimiento humorístico que viene a trastocar el sentido. En este aspecto, son diversos los ejemplos de poemas cuyo juego consiste en alterar las correspondencias. Incluimos aquí uno: “Asómate a esa vergüenza /cara de poca ventana /y alcánzame un vaso ‘e sed /que me estoy muriendo de

agua” (Jijena Sánchez, 1940, p. 105).

Cabe mencionar, además, como otro recurso que trastoca el sentido, la hipérbole que deviene en absurdo. Por ejemplo en el siguiente poema, que comienza con exageración para terminar en un completo sinsentido: “Veinticinco valerosos /salieron a la campaña, /todos con armas de fuego /a fusilar una araña. //Tarde a la noche, a deshora, /gritos no más se sentían; /¡qué había sido, señores: /que la araña los corría!” (Jijena Sánchez, 1940, p. 103). En este caso, la hipérbole que deviene en absurdo propone también una puesta en ridículo del coraje, y particularmente del coraje de quienes empuñan armas de fuego.

Otro poema que propone una ruptura del sentido y, por lo tanto, un juego con el absurdo es: “A las puertas de un sordo /cantaba un mudo; /y un ciego los miraba /con disimulo” (Jijena Sánchez, 1940, p. 101). Dice Marcela Carranza: “los antiguos pedagogos sabían bien lo que hacían cuando prohibían los relatos populares como lectura de los pequeños” (Carranza, 2009, p. 10), entre otros motivos por sus expresiones de humor negro; por eso, llama la atención que Jijena los promueva con una intención pedagógico-nacionalista.⁴

Negro, negro es todo lo que tengo

Son numerosos los ejemplos que podrían citarse para mostrar las manifestaciones de esta actitud humorística en la recopilación de Jijena pero, en cualquier caso, lo que puede observarse es que no hay en ella reparo alguno por temas o asuntos tabú: “Mambrú se ha muerto en guerra /chiribín, chiribín, chin, chin. /Mambrú se ha muerto en guerra, /lo llevan a enterrar; /ajá, ja, ajá, ja. /Lo llevan a enterrar” (Jijena Sánchez, 1940, p. 82). Este es, como destaca Chicote (2012b), un romance que retoma una leyenda francesa originada a partir de un personaje histórico, el duque de Marlborough (de la deformación de cuyo apellido proviene el nombre del personaje: Mambrú), a la que se sumaron otros elementos, para terminar conformando una suerte de sátira, que en diversas reelaboraciones cómicas y eróticas se burla de la muerte de este antepasado de Winston Churchill. De este romancillo, destaca Chicote, deriva la canción “En coche va la niña”, también incluida por Jijena Sánchez en esta recopilación, canción con la cual “Mambrú” comparte la melodía y, en ocasiones, el estribillo (aunque no en la versión recopilada por el folklorista tucumano).

“Mambrú” también es la fuente con la cual dialoga intertextualmente la “Canción del

⁴ Se trata de esa contradicción que encuentra Jorge Larrosa entre la pedagogía y el humor, puesto que “El pedagogo es un moralista optimista, un creyente en suma. Y a un creyente siempre le cuesta establecer una distancia irónica sobre sí mismo” (Larrosa, 2000: 153).

estornudo” de María Elena Walsh (1963). La versión que ella hace de la historia exagera el costado humorístico al componer el estribillo a partir de la onomatopeya del estornudo de los personajes. Pero, al mismo tiempo, el relato en “Canción del estornudo” se aleja del humor negro del romance, puesto que el Mambrú de Walsh logra que la guerra se suspenda y se salva de la muerte, y así da pie a la reflexión más ligada al humor absurdo que cierra la canción: “Es mejor la paz resfriada / que la guerra con salud” (Walsh, 1963).

Stilman plantea que “jugar con la maldad, con la muerte, y hasta amarlas, puede resultar también una manera de anular sus efectos” (Stilman, 1967, p. 14). Así, en la selección de Jijena, la muerte y el sufrimiento físico, lejos de ser tabúes, resultan uno de los principales tópicos en los versos de corte humorístico del libro. Tal como afirma Bajtín, en la cultura popular de la Edad Media, “no hay temor a la muerte [...] la muerte no aparece como la negación de la vida” (Bajtín, 2003, p. 42). Por el contrario, la muerte, el daño físico, mueven a la risa.

En el siguiente poema, la prosopopeya mediante la cual se adjudican a un insecto partes de un cuerpo humanizado parece tener un efecto grotesco que lleva a una forma del absurdo. Pero también la decisión de Jijena de incluirlo en la sección “La risa que nos da” resulta de un evidente humor negro, por el cual el accidente fatal resulta un elemento cómico: “En la falda de aquel cerro /se ha despeñado una hormiga; /se ha zafado la cadera, /se ha quebrado la rodilla” (Jijena Sánchez, 1940: 99).

Posiblemente dentro del humor negro podamos incluir también aquellos poemas en los que el objeto de burla es una persona borracha. En el siguiente, además, el efecto humorístico se ve acrecentado por estar enunciado en primera persona: “Yo puse una pulpería /con el indio Antonio Navas; /él era el que me vendía, /yo era el que le compraba” (Jijena Sánchez, 1940, p. 104). Pedro Cerrillo realiza, entre otras tareas de corte filológico, la de clasificar versos que conforman el cancionero infantil, y destaca, casi como un género en sí mismo, las burlas; se trata de composiciones que aluden a impedimentos físicos y que, de acuerdo con el contexto y el tono en que son enunciados, resultan “portadoras de una gran crueldad” (Cerrillo, 2005, p. 110). Uno de los poemas que refiere Cerrillo como ejemplo de este tipo de versos “cruels” es, justamente, aquel que citamos acerca del sordo, el mudo y el ciego. Como vemos, no hay, para el humor, terrenos vedados. Más aún, tal como plantea Bajtín: “en el grotesco [...] hay elementos cómicos incluso en la imagen de la muerte” (Bajtín, 2003, p. 43).

Algunas conclusiones

El posicionamiento de Jijena en *Hilo de oro, hilo de plata* es claro: lxs niñxs son una promesa de futuro, en ellxs se siembra una expectativa del porvenir que tiene su correlato en la responsabilidad de lxs adultxs de acercarles la mejor cultura, con los mejores valores. Se trata de una postura que, a la vez que reconoce el valor de la infancia que ha ponderado la cultura popular, sostiene una explícita intencionalidad pedagógica. En términos estéticos, en la propuesta de esta primera recopilación ni el recopilador ni los editores están pensando, todavía, en la especificidad del público lector infantil.

Ahora bien, existe, como también hemos mostrado hasta aquí, una tensión entre este posicionamiento pedagogizante y la poesía de tradición oral: lo demuestran el tratamiento de temas como la muerte y la enfermedad y los efectos desestabilizadores del sinsentido poético y del humor absurdo, entre otros ejemplos que hemos trabajado. De qué manera se resuelve esa tensión en otras recolecciones de Jijena es la pregunta que orienta nuestro futuro trabajo.

Referencias bibliográficas

- Aira, César (2004). *Edward Lear*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Alvarado, Maite y Guido, Horacio (comps.) (1993). *Incluso los niños*. Buenos Aires: La marca editora.
- Ariès, Philippe (1995). Las edades de la vida en *Ensayos de la memoria, 1943-1983*. Santafé de Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Bajtín, Mijail (2003). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bentivegna, Diego (2016). La Revista del Instituto Nacional de la Tradición: estudios folklóricos, nacionalismo y tradicionalismo en el primer peronismo en Panella, Claudio y Korn, Guillermo (comps.). *Ideas y debates para la nueva Argentina. Revistas culturales y políticas del peronismo (1946-1955)*. Vol. III.
- Carranza, Marcela (2009). El humor negro: una poética de la irreverencia en la literatura para niños en Actas del I Encuentro Internacional de Estudio y Debate “Literatura Infantil y Matices” organizado por Círculo Hexágono y la Fundación Tarazona Monumental. 1 al 3 de Octubre 2009 en Tarazona (Zaragoza, España). Zaragoza: Fundación Tarazona Monumental, pp. 245-273.
- Cerrillo, Pedro (2005). *La voz de la memoria (estudios sobre el Cancionero Popular Infantil)*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha.
- Chicote, Gloria (comp.) (2012). Prólogo a *Romancero*. Buenos Aires: Colihue.

- Chicote, Gloria (2012b). La lírica popular-tradicional argentina: límites difusos en *Olivar*, 13 (18), 255-275. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5834/pr.5834.pdf
- De Amo Sánchez-Fortún, José Manuel (2010). La alquimia de la palabra: aspectos formativos del cancionero popular infantil en AAVV. *Tradición y modernidad de la literatura oral*. Pedro Cerrillo y César Sánchez Ortiz (comp.). Universidad de Castilla La Mancha, Cuenca.
- Devatach, Laura (2012). *Oficio de palabra*. Córdoba: Comunicarte.
- García Lorca, Federico (1974). Las nanas infantiles en *Obras completas*, Vol. I, Madrid: Aguilar. Disponible en Biblioteca virtual universal: www.biblioteca.org.ar/libros/157654.pdf
- Jean, Georges (1996). *La poesía en la escuela*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Jijena Sánchez, Rafael. (1940). *Hilo de oro, hilo de plata. De letras y cantares infantiles recogidos de la tradición popular hispanoamericana*. Buenos Aires: Ediciones Buenos Aires.
- Larrosa, Jorge (2000). Elogio de la risa. O de cómo el pensamiento se pone, para bailar, un gorro de cascabeles en *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires / México: Ediciones novedades educativas.
- Larrosa, Jorge (2000). El enigma de la infancia. O lo que va de lo imposible a lo verdadero en *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires / México: Ediciones novedades educativas.
- López Peña, Arturo (1991). *Rafael Jijena Sánchez y su mundo poético*. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas.
- Montes, Graciela (2001). No hay como un buen ogro para comprender la infancia en *El corral de la infancia*. México: FCE.
- ONG, Walter (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pelegrín Sandoval, Ana (1992). *Juegos y poesía popular en la literatura infantil-juvenil (1750-1987)*. Madrid: Universidad Complutense, Departamento de Filología.
- Pulfer, Darío. Aproximación bio - bibliográfica a Rafael Jijena Sánchez. Buenos Aires, 2016. Disponible en: http://www.peronlibros.com.ar/content/pulfer-dario-aproximacion-bio-bibliografica-rafael-jijena-sanchez#9525_pdfs

- Rocha Alonso, Amparo (2006). Los Cuentos de Polidoro y el proyecto editorial del Centro Editor de América Latina en Bueno, Mónica; Taroncher, Miguel Ángel (coords.) *Centro editor de América Latina. Capítulos para una historia*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Stilman, Eduardo (Selección y notas) (1977). Nota en AA.VV. *El libro del humor absurdo*. Bs. As: Ediciones Siglo Veinte. p. 7-12.
- Stilman, Eduardo (Selección y notas) (1967). Nota en AA. VV. *El humor negro. Antología de textos*. Bs. As. Brújula. Colección Breviarios de Información Literaria. p. 9-15.
- Walsh, María Elena (2005). *Zoo loco*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Walsh, María Elena (1993). *La poesía en la primera infancia*, en *Desventuras en el País-Jardín-de- Infantes*. Buenos Aires, Sudamericana, p.119.
- Walsh, María Elena (1989). Las mujeres cedemos el lugar para que no nos maten en Buenos Aires *Crisis*. Entrevista realizada por Elsa Drucaroff Aguiar y Silvana Franzetti.
- Walsh, María Elena (1977). *Versos tradicionales para cebollitas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Walsh, María Elena (1963). *Canciones para mirar*. Buenos Aires: CBS Entré.

“MIENTRAS VAGUE PEREGRINA POR EL MUNDO”. LA INFLUENCIA DEL EXILIO EN LA NARRATIVA DE JUANA MANSO

“MIENTRAS VAGUE PEREGRINA POR EL MUNDO”. THE INFLUENCE OF EXILE IN JUANA MANSO'S NARRATIVE

Facundo Ezequiel Maldonado Farias

Universidad Nacional de General Sarmiento

Resumen

En el marco del proyecto de investigación *En viaje. Desplazamientos en la geografía y el género*, el presente trabajo se propone abordar las formas en que los diferentes viajes realizados por Juana Manso afectaron su escritura de ficción. La autora es recordada como una docente vinculada al proyecto pedagógico de Domingo Faustino Sarmiento, pero suelen ignorarse los rasgos políticos de su persona y de su obra literaria. Ella y su familia sufrieron dos exilios: primero a Uruguay, perseguidos por el régimen rosista por su adhesión a las ideas unitarias. Luego, con el regreso al poder de Oribe en Montevideo, partieron de nuevo, esta vez a Brasil.

Esta ponencia intentará dilucidar las formas en que sus destierros afectaron y configuraron su escritura. El corpus que se analizará está compuesto por las novelas *Los Misterios del Plata* (2011), que aborda al rosismo en su momento de mayor poderío e influencia desde la perspectiva de una autora opositora, y *La Familia del Comendador* (2006), que transcurre en un Brasil en el que aún estaba vigente la esclavitud. El análisis tomará en cuenta el lugar que ocupa la memoria de la propia autora en su narrativa, la representación de la iglesia y las formas en que propone desafiar las injusticias del poder dominante.

Palabras clave

Juana Manso – exilio político – Rosas – Brasil

Abstract

Within the framework of the research project *En viaje. Desplazamientos en la geografía y el género*, this work aims to address the ways in which the different travels made by Juana Manso influenced her writing. The author is remembered as a teacher linked to Domingo Faustino Sarmiento's pedagogical project, but the political features of her person and her literary work are often ignored. She and her family suffered two exiles: first to Uruguay, persecuted by Rosas' regime for their adherence to Unitarian ideas. Then, with Oribe's return to power in Montevideo, they left again, this time to Brazil.

This paper will attempt to elucidate the ways in which her exile affected and shaped her writing. The corpus to be analysed is composed of the novels *Los Misterios del Plata* (2011), which deals

with Rosismo at its moment of greatest power and influence from the perspective of an opposing author, and *La Familia del Comendador* (2006), which takes place in a Brazil where slavery was still in force. The analysis will take into account the place of the author's own memory in her narrative, the representation of the church and the ways in which she proposes to challenge the injustices of the dominant power.

Keywords

Juana Manso – political exile – Rosas – Brazil

Juana Paula Manso es recordada y reivindicada hoy en día por su participación en el proyecto pedagógico liberal que empezó en la década de 1850. Tras su muerte, Sarmiento la destaca como “Educacionista, autora del compendio de la Historia Argentina para las escuelas; poetisa y propagandista en periódicos de educación y en meetings públicos de la educación común y de los sistemas norteamericanos” (Mizraje, 1999, p.70). Sin embargo, su participación en el ámbito educativo Estatal se desarrolló principalmente en sus últimos 20 años de vida, por lo que se tiende a ignorar que previamente -aunque también en paralelo- ella fue viajera y autora. El desconocimiento de ella como autora es tal que, según señala Gabriela Mizraje (1999), es borrada del canon literario nacional y no aparece en los principales diccionarios de literatura argentina. Esta ponencia, enmarcada en una investigación en curso del proyecto *En Viaje. Desplazamientos en la geografía y en el género*, pretende dar una mirada a la forma en que los viajes obligados de Manso motivados por exilios políticos configuraron su narrativa, en particular a las novelas *Los Misterios del Plata* y *La Familia del Comendador*. Para ese fin, este trabajo primero abordará de manera breve la biografía viajera de Juana Manso, luego se dirán unas palabras sobre los mencionados libros y, por último, se intentará ahondar en los elementos propios del impacto de sus viajes que aparecen en estas novelas.

El doble exilio de Juana Manso

Juana Manso nació en Buenos Aires en 1819 y falleció en la misma ciudad en 1875. Sin embargo, no pasó toda su vida allí por diversos viajes obligados o deseados que realizó, y de los que Patricio Fontana (2022) hace un breve repaso. En la década de 1830 se exilió a Montevideo junto a su familia debido a la persecución rosista, motivada por la afiliación de su padre al partido unitario. Sobre su estadía en Uruguay, Inés de Torres (2022) destaca sus traducciones a edad temprana del francés al español; el hecho de que no está sujeta a las ideas políticas de su padre ya que tiene una agenda política personal que se aprecia en su organización

de las mujeres exiliadas para juntar fondos y conseguir una bandera argentina para obsequiar al general Lavalle; la excepción que ella constituye como uno de los pocos casos de mujeres que publican en la prensa oriental con su propio nombre; y sus primeros pasos como educadora dirigiendo una escuela junto a su madre y publicando un *Manual de Educación para niñas*. En la década de 1840, según Fontana (2022), con el inicio del sitio a Montevideo por parte de Manuel Oribe, ella y su familia volvieron a exiliarse, esta vez a Brasil. Allí Juana, ya adulta, se casa con un violinista con el que tiene 2 hijas y en 1852 funda el periódico *O Jornal das Senhoras*. En 1846 junto a su marido realizan un frustrado viaje a Estados Unidos, en el que buscan fama y fortuna, pero sólo encuentran indiferencia. Juana Manso regresa a Argentina separada de su esposo en 1854, tras la derrota de Rosas en Caseros, y funda *El Álbum de Señoritas*, periódico de corta vida por los temas polémicos que aborda. Entre idas y vueltas al Brasil, se reinstala definitivamente en Buenos Aires en 1859.

En medio de estos desplazamientos por América, Juana Manso inicia la publicación de sus novelas. En esta ponencia, como ya se dijo, nos vamos a concentrar en *Los Misterios del Plata* y *La Familia del Comendador*. *Los Misterios del Plata* es una novela que narra la captura de Valentín Alsina por simpatizantes rosistas mientras iba en barco desde su exilio en Montevideo con destino a Corrientes. La novela, ambientada mayormente en Argentina y brevemente en Uruguay, tiene una historia de publicación problemática (Mizraje, 1999). De acuerdo a sus editores, la empezó a escribir en 1846, durante su viaje a Estados Unidos, cuando Rosas permanecía firme en el poder. Salió originalmente como folletín en el periódico del que ella era editora, *O Jornal das Senhoras* de Brasil, en lengua portuguesa con el título *Misterios del Plata. Romance Historico Contemporaneo*. La publicación se dio entre enero y julio de 1852. La obra fue reescrita y publicada por primera vez en español como folletín en 1867 con el título *Guerras civiles del Río de la Plata. Primera parte. Una mujer heroica*. Sin embargo, la publicación en el diario *El Inválido Argentino* quedó incompleta por el aumento de casos de cólera en el país. Por último, tras la muerte de la autora se publicó en 1899, y por primera vez como libro, una tercera versión de *Los Misterios del Plata. Novela histórica original* a la que un editor anónimo le agregó el final, ya que el manuscrito en español de Manso estaba incompleto. Mataix (2009) señala que esta versión estuvo supervisada por sus hijas. No es objeto de este trabajo analizar las diferencias entre estas versiones de la obra, pero es un elemento que no debe dejar de remarcar para comprenderla. La versión que tuve en cuenta para este trabajo es la de 1899, ya que es la única que se encuentra en físico en el mercado editorial actual.

La Familia del Comendador es una novela que sigue a diferentes personajes de una familia acomodada en el Brasil de mediados del siglo XIX. Su protagonista, Gabriela, es una

joven de 16 años que quiere huir de los planes de su abuela para mantener el control de su dote al casarla con su tío Juan, cincuentón y loco. Ante esto, considera tomar los hábitos de monja. En un segundo plano, también da relevancia a Mauricio, hijo ilegítimo de Juan y una esclava, es decir, mestizo de blanco y mulata. Mauricio nacido como esclavo, pero por su herencia bastarda educado como blanco, está en la disyuntiva entre el sometimiento o la rebeldía y autonomía. De acuerdo a Mizraje (1999), la novela fue publicada parcialmente como folletín en Brasil en el medio *A Imprensa* en 1853 con el título *A família do Comendador*. En 1854, a su regreso a la Argentina, Juana Manso inició su publicación en español, de nuevo como folletín en su periódico argentino *Álbum de Señoritas*, pero no salió a la luz en su totalidad por el cierre del diario. No obstante, la novela se publicó como libro completo ese mismo año en Buenos Aires. No se publicaría una versión completa en portugués hasta 2022.

Recapitulando, la novela sobre el rosismo se escribió y publicó originalmente en portugués durante su exilio, y no se publicó entera en vida de la autora, mientras que la novela sobre el Brasil se escribió durante su exilio pero se publicó entera en español una vez que volvió a su patria. Ahora bien, el punto de este trabajo es analizar qué influencia tuvo el exilio en su obra más allá de las condiciones en qué las obras fueron producidas, así que ¿cuál fue? Las circunstancias de vida de Manso tuvieron influencia directa en ambas obras pese al hecho de que ninguna es autobiográfica. Margarita Pierini (2021) propone pensar al exilio de Manso no sólo como la expulsión de la patria y la lengua, sino también como la no pertenencia a ciertos espacios materiales o simbólicos, en particular la ajenidad a las esferas de la escritura, del trabajo y del poder político. Con esto en cuenta, el foco en su narrativa se apoya en el planteo de Mataix (2009), quien señala que en Juana Manso la escritura actúa como un desexilio. La investigadora explica que su escritura desde el destierro, en una lejanía geográfica, le permite a Manso reencontrarse con su hogar natal, con el que mantiene una cercanía emocional absoluta. En este sentido, se analizarán brevemente tres ejes en ambas obras: primero, el trabajo con la memoria; segundo, la relación con la iglesia; y, por último, la denuncia y rebelión contra el sometimiento que el poder de turno ejerce.

La memoria

En cuanto al lugar de la memoria, en *La Familia del Comendador*, durante el viaje en barco de Pedro -uno de los hijos del comendador- desde Río de Janeiro a Santos, Manso rompe brevemente con la narración omnisciente de la novela y se inserta a sí misma como narradora. Hasta ese entonces, la narración del capítulo aborda los sentimientos del joven por la partida y la imponente naturaleza pero, súbitamente en un breve párrafo, explica los sentimientos de Manso

por Brasil: “Siempre que hable de ti, Brasil, lo haré con entusiasmo, porque has sido por muchos años mi patria adoptiva, y estás ligado a mi corazón y a mi pensamiento, por un altar y dos tumbas” (2006, pp. 125-26). Mizraje (1999) explica que el altar refiere al casamiento de ella con el violinista Francisco Sá de Noronha y las tumbas refieren a su padre y a un hijo de ella. Tras este breve interludio, la novela continúa su narración sin que vuelva a aparecer la voz de la autora.

En tanto, en *Los Misterios del Plata* Manso recuerda en el texto -y en las múltiples notas al pie- a los caídos ante el régimen rosista. En el prólogo enuncia el propósito de su novela, debatir la historia oficial del rosismo, develar el enigma que es la Argentina para quienes no están en ella. Además, se escuda en que los hechos que va a narrar son puramente históricos. En esta línea, si tomamos en cuenta que, cuando empezó a escribir el texto en 1846, la caída de Rosas no parecía inminente, la recurrencia de los “rostros, nombres, fracasos, esperanzas, calles, muertos” (Mataix, 2009, p. 8) contribuye a su objetivo de contar la verdad unitaria desde la perspectiva de una mujer perseguida políticamente. Son múltiples las operaciones de Manso en torno a la memoria, desde denunciar las formas en que los medios de comunicación eran funcionales a que fuera de Argentina se conozca a Rosas como un gran caudillo, a enumerar a los principales muertos, víctimas del gobernador. Pero la principal es el hecho de que al protagonista Valentín Alsina lo identifique con el nombre Marco Avellaneda. Esto no responde a los hechos históricos, ya que no hay registros de que Alsina haya usado ese seudónimo, sino que es un procedimiento que buscaba perpetuar al verdadero Marco Avellaneda, gobernador tucumano asesinado por Rosas en 1841, algunos años después del momento histórico en el que transcurre la obra.

La iglesia

Juana Manso tiene una relación conflictiva con la iglesia católica por su cercanía con Rosas (Di Stefano, 2006). Esta relación no se enmienda una vez que su exilio concluye, incluso se convierte al protestantismo y, una vez muerta, es enterrada en el pabellón de disidentes religiosos en el Cementerio de la Chacarita (Mizraje, 1999). Este vínculo con la institución iglesia aparece retratado de manera diferente en ambas obras. En *Los Misterios del Plata*, con Alsina capturado por La Mazorca, el rosismo festeja mientras pasea a su prisionero por la ciudad de Buenos Aires. En la desmesura rosista toman protagonismo los mazorqueros, la familia del gobernador y el pueblo bajo, así como casi todas las órdenes religiosas de la ciudad, que se prestan a los pedidos y juegos federales. De esta forma, en cada iglesia se pone un retrato de Rosas en el lugar donde corresponde que esté la imagen de Jesús crucificado y los mazorqueros

fuerzan a los sacerdotes a celebrar una misa en la que se pide constantemente por la muerte de todos los unitarios. Sin embargo, en la orden de los jesuitas un joven se opone a la farsa religiosa, exhorta al resto de los jesuitas a “soportar el martirio antes que ser cómplices o autores de un sacrilegio” (Manso, 2011, p. 181) y prohíbe la entrada a la mazorca.

En *La Familia del Comendador* aparecen dos sacerdotes, opuestos entre sí. El primero, el padre Antonio de la orden de los Carmelitas descalzos, aparece en la trama cuando el comendador manda a buscar un sacerdote para que dé la extrema unción a su madre, quien agoniza. El padre Antonio se compromete a ayudar a doña María a encontrar la paz con Dios cuando recupere la consciencia, pero rechaza cualquier tipo de pago. Sostiene que no se limitará a confesarla, ya que esto no es más que un mero reconocimiento de los males hechos, sino que cuando esté en sus cabales la exhortará a que haga un testamento reparador para aquellos a los que les haya hecho mal, ya que esta es la única forma de que entre al Cielo. Tras la muerte de doña María y por la influencia del padre Antonio, muchos esclavos son liberados y Mauricio, nieto bastardo de doña María, mestizo de blanco y mulata, es reconocido como heredero. Se nota una clara influencia del luteranismo en la crítica a la simple confesión como modo de reparar los males. En cambio, el segundo sacerdote que aparece, el capellán sin nombre del convento Santa Teresa, es una representación de todo lo que Manso critica en la iglesia. Este personaje aparece cuando Gabriela, la hija del comendador, huye de su hogar y se refugia en el convento para escapar al matrimonio arreglado con su tío. Allí, intenta obligar a la joven a ser monja, ya que son pocas las mujeres que eligen voluntariamente tomar los hábitos. Además, miente todo el tiempo para lograr este objetivo. A Gabriela le dice que su familia aceptó que se vuelva una mujer de fe, y a la familia le dice que Gabriela no quiere salir del convento, sino que está decidida a ser monja de clausura. Como bien señala Don Egas, el futuro suegro de Gabriela, el capellán trata al convento como una prisión y él mismo actúa como carcelero. Sumado a estas críticas, la narradora comenta que la Iglesia interpreta mal a la Biblia y argumenta que “no es con sacrificios bárbaros y sacrílegos que se sirve a Dios” (Manso, 2006, pp. 111). De esta forma, Manso presenta sacerdotes que son cómplices de la corrupción de la fe y otros que, pese a todo, no se alejan de los preceptos cristianos.

El desafío al poder

Por último, *Los Misterios del Plata* denuncia activamente al rosismo desde el prólogo de la autora, en el que explicita que su objetivo es que los lectores conozcan lo que ocurre en Argentina bajo el régimen rosista y que Rosas “ocupe su verdadero puesto en la historia contemporánea, el de un tirano atroz y sanguinario tan hipócrita como infame” (Manso, 2011,

p.21). No sólo narra la crueldad y barbarie federal desde su perspectiva, sino que también caracteriza a Oribe y Rosas. El presidente uruguayo aparece como un matón, empleado del gobernador bonaerense, mientras que éste último es un hombre que impone temor con su red de espías, corrupción y violencia. Pero Manso no se limita a denunciar el terror y señalar a todos los federales como bárbaros más allá de cualquier rasgo de humanidad o raciocinio ya que, a diferencia de “El Matadero” de Esteban Echeverría o *Amalia* de José Marmol, es posible burlar al poder casi absoluto de Rosas. Durante el arresto inicial de Alsina, él convence con su retórica -y cabe aclarar, sin proponérselo, ya que estaba hablando a su hijo- a dos federales: Simón -un veterano de las guerras de independencia-, y Miguel -un mensajero de Rosas-, de traicionar a la causa rosista. Ellos se proponen ayudarlo a escapar debido a que, gracias al encuentro con Alsina, descubren que los unitarios no son monstruos a eliminar. Pese a que el intento de fuga inicial es fallido y Alsina es encarcelado en Buenos Aires, de nuevo el discurso unitario es el que lo salva. Adelaida, su esposa, convence con su elocuencia a Conclair, un comandante federal encargado de la seguridad de la prisión, de que ayude a Alsina a regresar a Uruguay. Si bien el régimen rosista no es puesto en peligro en la obra, la novela no narra una derrota unitaria, sino una evasión al poder.

La Familia del Comendador denuncia tanto el sometimiento de la iglesia a las mujeres como la crueldad de la esclavitud, sistema de subyugamiento aún vigente en el Brasil en que Manso vivió y que no se aboliría hasta 1888. En la novela, todos los personajes blancos tienen esclavos, pero en la familia De Souza se los trata como humanos. En cambio, en la familia das Neves -la familia protagonista- la crueldad es moneda corriente. A propósito de las aventuras del comendador con las esclavas de su ingenio, la narradora explica: “De estos inocentes pasatiempos resultaban siempre ya una infeliz mulatilla muerta a azotes por orden de su ama, ya una negrita vendida encinta para alguna provincia distante” (Manso, 2006, pp. 31). Este no es el único momento en que la violencia contra los esclavos es denunciada en la novela. Sin embargo, la conclusión es positiva para sus protagonistas. De nuevo no es posible derrotar al sistema opresor, pero sí puede ser burlado. Gabriela logra escapar al poder eclesiástico, a los intentos de obligarla a ser monja, y se casa con Ernesto, el joven que ama. En tanto, tras la lectura del testamento de su abuela, Mauricio pasa de esclavo a hombre libre, y como tal libera al resto de los esclavos que ‘hereda’. Además, la subversión de Manso contra la esclavitud como sistema deshumanizante es tal que Mauricio, hombre libre, negro y rico, inicia una relación interracial con Mariquita, su prima blanca, la hija menor del comendador.

Hasta aquí los primeros avances de esta investigación en curso en torno a los viajes de Juana Manso y su influencia en su producción escrita. Como se ha intentado demostrar, la

memoria de los lugares por los que pasó, de los hogares que tuvo en sus exilios, aparece en sus novelas. También aparecen críticas de diferente grado a la iglesia católica, caracterizándola como una institución mayormente corrompida, en la que hay pocos sacerdotes rebeldes ante las arbitrariedades del poder. Sin embargo, lo más destacable en su obra es que, si bien no logra desestabilizar a los sistemas opresores, sí es posible lograr pequeñas victorias individuales, no colectivas.

Referencias bibliográficas

- De Torres, I. (2022). Montevideo y Buenos Aires: mujeres entre dos orillas. En G. Batticuore, y M. Vicens (coords.), *Historia feminista de la literatura argentina I. Mujeres en revolución. Otros comienzos*. Eduvim.
- Di Stefano, R. (2006). El laberinto religioso de Juan Manuel de Rosas. *Anuario de Estudios Americanos*, 63(1), 19-50. <http://dx.doi.org/10.3989/aeamer.2006.v63.i1.2>
- Fontana, P. (2022). Mujeres en movimiento. Del viaje obligado al viaje deseado. En G. Batticuore, y M. Vicens (coords.), *Historia feminista de la literatura argentina I. Mujeres en revolución. Otros comienzos*. Eduvim.
- Manso, J. (2006). *La Familia del Comendador y otros textos*. Colihue y Biblioteca Nacional de la República Argentina.
- Manso, J. (2011). *Los Misterios del Plata. Episodios históricos de la época de Rosas escritos en 1846*. Buena Vista Editores.
- Mataix, R. (12-14 de marzo de 2008). *Antídotos del destierro. La escritura como desexilio en Juana Paula Manso*. En P. Menarini (editor), Romanticismo 10. Romanticismo y exilio: actas del X Congreso del Centro Internacional Estudios sobre Romanticismo Hispánico "Ermanno Caldera". Universidad de Alicante, Alicante, España
- Mizraje, G. (1999). *Argentinas de Rosas a Perón*. Biblos.
- Pierini, M. (2021). Las formas del exilio. Apuntes para una biografía de Juana Manso. *América sin Nombre*, 1(25), 125-36. <https://doi.org/10.14198/AMESN.2021.25.10>

SOY MIS PEDAZOS: UNA NOVELA DE AUTOFICCIÓN

SOY MIS PEDAZOS: AN AUTOFICTION NOVEL

Teresita Matienzo

Universidad Nacional de General Sarmiento

Resumen

Soy mis pedazos: una novela de autoficción reproduce una charla en la que se reflexiona sobre la dimensión antropológica de la ficción, sobre esa necesidad del hombre de crear ficciones literarias. En ella, la propia autora analiza la motivación que la llevo a la escritura de la novela y las distintas etapas de escritura por las que fue atravesando el texto en su producción, su génesis. Se trata de relacionar teoría y práctica de la escritura. Un tumor de mama, tan ligado al cuerpo femenino, a la sexualidad y a la maternidad, da lugar a la revisión de órdenes, modelos, miedos, silencios y afectos no expresados que se tejen y destejen en esta historia de supervivencia. Finalmente, el texto trata de mostrar cómo la creación literaria y el uso del lenguaje poético permite acceder a la complejidad de la realidad humana. Así, en este caso, se dota de sentido a una experiencia íntima, subjetiva e intensa en la que parece que algunas sensaciones han quedado pegadas en el cuerpo y que éste lo manifiesta a través de la enfermedad, otra de las temáticas por las que transita toda la novela.

Palabras claves

Ficción literaria – motivación – estructura del doble – génesis

Abstract

Soy mis pedazos: an autofiction novel reproduces a conversation that reflects on the anthropological dimension of fiction, on the need of man to create literary fictions. In it, the author herself analyzes the motivation that led her to write the novel and the different stages of writing that the text went through in its production, its genesis. It is about relating the theory and practice of writing.

A breast tumor, so closely linked to the female body, sexuality and motherhood, gives rise to the review of orders, models, fears, silences and unexpressed affections that are woven and unwoven in this story of survival. Finally, the text tries to show how literary creation and the use of poetic language allow access to the complexity of human reality. Thus, in this case, meaning is given to an intimate, subjective and intense experience in

which it seems that some sensations have become stuck in the body and that the body manifests this through illness, another of the themes that the entire novel deals.

Key words

Literary fiction – motivation - structure of *doublé* – *génésis*

Este texto está basado en la charla de presentación de mi novela *Soy mis pedazos*, en el ámbito de Las III Jornadas del Profesorado de Lengua y Literatura en la UNGS. Participé en una mesa de escritores, y ésta fue una posibilidad para integrar dos aspectos de mi persona: lo académico y lo artístico, un desafío que implica integrar zonas distintas del cerebro y la cultura, muy acorde con el título de la obra en cuestión, *Soy mis pedazos*.

Observé algunos beneficios de esta situación. Por un lado, conocer la motivación que me llevó a escribir, y por otro lado, develar el proceso de construcción del texto, su *génésis*. Una pregunta clave se tratará de esclarecer en este trabajo: por qué el hombre necesita escribir ficciones.

Luego de reflexionar sobre la motivación y *génésis* de la novela en cuestión, se hará un análisis del lenguaje, los espacios y el tiempo, para por último tratar la vinculación de la novela con la biodescodificación como método de análisis para poder entender el lenguaje corporal del síntoma o de la enfermedad.

Motivación

En primer lugar, voy a remitirme a los conceptos de Wolfgang Iser (1997) sobre la dimensión antropológica de la ficción. Iser se pregunta por qué los seres humanos necesitamos ficciones. Afirma que la ficción literaria se sobrepone al mundo real que incorpora y somete a una remodelación imprevisible. La característica más notable de las ficciones no es la de ser opuesto a la realidad sino la de posibilitar la producción de mundos, es decir, perspectivas para acceder a lo inaccesible inventando posibilidades. Los seres humanos recurren a la creación literaria como un modo de recuperar cierto atisbo de totalidad “ser completo con algo más” que se revela como extensión de la existencia.

En cuanto a la *génésis* de esta novela, puedo decir que en un momento tuve la convicción de que tenía una historia para ser contada. Algo debía ser dicho y “podía”

ser dicho. Contar parte de mi propia historia, ponerla en palabras para los demás y para mí misma fue el desafío; sacar de la nebulosa ciertos afectos, volver visibles los soportes de la subjetividad, el sentido de algunas conductas y darle un orden, una estructura, una conexión posible.

Es válido preguntarse cuándo se vuelven “decibles” ciertos episodios de la historia personal. Creo que para comunicar esto es necesario saber que hay algún tipo de consenso social. Entonces, cuando inicie el proyecto de escritura, lo hice porque tenía posibilidades de no ser sancionada socialmente, ni por parte de mi entorno, ni por mí misma. Si bien este es un sentir personal, vivimos insertos en un medio social en el que se generan discursos. Y acá vale tener presente la revolución de valores que trajo el movimiento feminista, que hizo circular discursos desde otra perspectiva. Uno de los motivos por los que se narra es para que no se olvide, y también para resignificar lo vivido. Una historia familiar vivida en las décadas del 60 y del 70 permite vislumbrar un trayecto social recorrido a partir de un orden social patriarcal que se ha transformando, la mujer puede expresar temas del ámbito de su sexualidad: un embarazo no deseado, la falta de educación sexual, la posibilidad de un aborto, etc.

Por otro lado, la ficcionalidad literaria exhibe a su modo la estructura del doble. Sostiene Iser, citando a Gadamer, que la ficcionalización en literatura conlleva a la condición de “éxtasis”, lo que permitirá a uno ser simultáneamente uno mismo y aparte de uno mismo.

¿Será engañoso el mundo de las imágenes?

Al final el interés por saber me hizo olvidar el miedo, me convertí a mí misma en mi objeto de estudio y terminé de leer el papel que tenía entre mis manos.

“BiRads”, no había duda de la malignidad del tumor. (Matienzo, 2023, p.20)

Un acontecimiento traumático, un embarazo en la primera juventud, pone a la luz un mundo familiar sostenido por aspectos formales que es puesto a prueba.

Esperé unos minutos, pero papá no dijo nada más, se quedó mirando por la ventana en silencio.

No quedaba nada por decir.

No había más monedas de un peso, ni infancia.

Nunca más hablé con él de lo que me había pasado-

Dolor, bronca, impotencia.

Un desastre, un espanto, en eso me había convertido.

Todavía una especie de vergüenza o culpa me rodea, no sé cómo llamarla, no sé si es de él o mía.

Papá. Cuántas palabras imposibles de enunciar, cuánta distancia. A veces, hubiera querido ser varón para compartir más, aunque no sé. Tiremos de nuevo los dados, sacudamos el cubilete. Bidú, pierna, bidé, tres, cinco, dos, me lo mando Dios. Salí por la puerta, mamá ya no estaba, y caminé hasta mi cuarto, casi corrí. La casa quedó temblando y yo también. (Matienzo, 2023, p.67)

Según Flannery O'Connor (1993) en los relatos literarios no se distorsiona la verdad; sino más bien que una cierta distorsión es efectuada como forma de llegar a la verdad. Ella nos habla de inventar posibilidades o perspectivas para mirar el universo de lo humano. Saer en "El concepto de la ficción" se ocupa del binomio verdad/ficción, y señala el aporte de la ficción en relación con el develamiento de la complejidad de la realidad humana. Dice que se escriben ficciones para poner en evidencia el carácter complejo de la situación o de la realidad.

Entonces, surge la posibilidad de expresar desde la ficción literaria algo que había permanecido oculto, darle una forma de arte y liberarlo. Se percibe un mundo posible para compartir lo que en otro momento no pudo ser expresado: una historia individual, familiar e íntima pasará a formar parte del entramado social discursivo.

Génesis

La novela tuvo en sus distintas etapas de escritura distintos títulos: El Santuario, Destejer, Soy mis pedazos.

En la primera versión, *El Santuario* era el primer capítulo que a la vez daba título a la obra; en la actual este capítulo se encuentra al final. En ésta hay dos viajes el primero al monte/santuario para curarse, y el segundo después de la mastectomía para recuperarse y seguir con el proceso de la sanación. Esto no condice con la historia real en la que hubo un solo viaje pero la estructura de la novela hizo que lo dividiera en partes, la ficción toma poder y crea su propia lógica, la de la verosimilitud.

Soy mis pedazos es una novela de autoficción, una de las variantes de las escrituras del yo. La autora se identifica con la narradora y personaje principal como en la autobiografía pero no se compromete a relatar hechos verídicos. Lo que vale en la creación ficcional es el criterio de verosimilitud y no de verdadero/falso.

Por otro lado, como no se puede contar todo lo que ha pasado, hay una selección que otorga una perspectiva posible para percibir la historia (objeto de la percepción)¹o y así dar un sentido a lo que se va relatando.

El santuario, está vinculado con la tierra cuidada, la tierra virgen, con el cuidado de la naturaleza y sus leyes. Pero también se vincula con el propio cuerpo y su cuidado, con sus leyes, el cuerpo como lugar sagrado.

En la primera oración con la que arranca la novela, el santuario es el lugar (aquí) del yo de la enunciación.

Vine aquí para sanarme, para descubrir el origen de esta enfermedad, para cambiar conductas. (Matienzo, 2023:13)

Llegué con la fresca de la mañana, con un deseo de una vida más jugada, buscando deshacer viejas órdenes, enfrentar grises lobos escondidos en viejas salamandras. Llegué para ser madre, hija, abuela y todas las mujeres que me habitan. (...) (Matienzo, 2023, p.197)

El capítulo termina con una reflexión de la narradora donde se explicita la relación de la tierra con los cuerpos:

“Vuelvo a mirar los arbolitos, la vida que se esmera por ser. Pienso en una lógica de la tierra igual a la de los cuerpos, aquí, donde todo puede regenerarse.” (Matienzo, 2023, p.140)

El acceso a El Santuario es a través de Clari, la hija, que tiene un fuerte compromiso por el cuidado de la tierra.

El título *Destejer*, está vinculado a la escritura, pareciera dar la ilusión de que lo vivido se puede deshacer en las palabras que conforman la historia para luego encontrar sentido. La escritura crea la ilusión del doble, de volver a ser, porque nuestro cerebro no percibe diferencia entre real y simbólico, entre virtual e imaginario.

El título final responde a la intención de mostrar todo lo que constituye a la protagonista, remite a un reconocimiento de un ser fragmentado, una intención de no ocultar partes sino ser a partir de la fragmentación. Hay una intención de complejizar el tema del “yo”, de la identidad.

¹ Fontanille en “El retorno al punto de vista” afirma que la construcción de un punto de vista supone una fuerte interacción entre sujeto y objeto. “Será el lugar del sujeto, a partir del cual opera la orientación, lo que organiza al objeto subjetivamente, pero también es la estructura mereológica del objeto la que fuerza la posición del sujeto y su modalización.” (Matienzo, 2011, p.98)

Lenguaje

La narradora es el doble de la escritora, lo que posibilita hablar de la literatura y de los procesos de escritura, así se produce una metaliteratura.

Carolina Seoane al referirse al lenguaje de esta novela nos dice: “Una orfebrería extraña entre la palabra poética y algunas frases coloquiales directas, sin mediaciones. (...) Al releer encontré cierta lógica entre la puñalada y la caricia lingüística. Entre un relato que avanza e invita a seguir y esa demora leve en el propio lenguaje, esa excedencia chiquitita en la que pareciera anidar el goce estético de la literatura.”

Transcribo a continuación una de esas partes en que la lengua pareciera ser solo un instrumento para que avance la trama.

Ahora, ya hace días que camino otra vez por Buenos Aires. Voy a ver al cirujano con los estudios prequirúrgicos, y como si estuviera decidida hablo.

-Pongamos una fecha –digo.

Salgo de allí, tratando de no pensar, pero pienso, actúo como si no tuviera dudas, aunque todas las dudas me atraviesan. (Matienzo, 2023, p.132)

Sin embargo, en partes del relato se intensifica lo poético. En el capítulo 2 se narra la construcción de un poema. Seguramente por influencia de Saer, “Sombras sobre vidrio esmerilado” aunque por supuesto que esa reflexión es posterior al momento de escritura. Las lecturas no siempre influyen de manera consciente en el momento de la escritura.²

Algunas gallinas ya entraron en el gallinero, pero otras se acomodan en el algarrobo. Es la hora cuando los colores empiezan a desaparecer, cuando la oscuridad avanza. Me siento en una piedra y me dispongo a escribir sobre el papel que pronto empieza a llenarse de trazos azules y más que escribir tengo la sensación de estar dibujando (...) Algo se inquieta en mi interior, sube como una burbuja, atraviesa la garganta, arrastra palabras. Pero los sonidos no son sonidos, son letras que se alinean una detrás de otra y van llenando la hoja blanca.

Subo para ver otra puesta de sol

² “Sombras sobre vidrio esmerilado” pertenece a *Unidad de Lugar* (1966) La narradora protagonista, Adelina Flores, se hamaca en un sillón, mientras ve proyectada la sombra de su cuñado Leopoldo en el baño, detrás de los vidrios esmerilados de la puerta. Por otro lado, recuerda distintos momentos de su vida asociándolos con lo que ve, reflexiona sobre el tiempo, y produce en su mente un poema, que al final de la lectura del cuento el lector podrá reconstruir.

O tal vez para sentir la tierra que gira
Despedirme de la luz.
No estoy sola
Sobre las piedras
Intensas vibraciones marcan presencias invisibles que
Levanto la birome y dudo, soy yo y las vibraciones, entonces pienso “también” y lo escribo
También se preparan para la noche.
Miro de nuevo la mano que se ha quedado inmóvil, respiro profundamente y evoco una escena de gallinas subiendo al algarrobo. La birome queda por un momento en el aire, hasta que empiezan a fluir de nuevo los dibujos de las letras mientras se ordena la escena.
Las gallinas se acercan al algarrobo
Cabalgan su ansiedad en hilera desordenada
Son torpes: suben, caen, bajan
¿qué lugares buscan?
Prueban, se mueven, se aquietan.
Yo también me aquieto.
Soy la que consiguió el mejor lugar,
Arriba, lejos de los pumas
La que no encuentra rama
Soy la que sigue buscando
La que cae y vuelve a subir
La que empuja y la empujada. Tardan en acomodarse, son gallinas
¿Hay una figura final ya dibujada en otro tiempo
Que buscan sin saber que la buscan?
En ese momento , vuelvo a mirar el algarrobo con sus ramas negras.
Veo sus siluetas
Negras arriba de la silueta negra del algarrobo,
Cobijador de sueños-
Entonces, pienso que soy todas las gallinas y también el algarrobo que espera la noche, cuando el mundo se niega a abandonar la luz, soy la que abandona y la abandonada, pero no lo escribo porque oigo un ruido lejano que cada vez se vuelve más nítido. Es el motor de la chata, es Clari que vuelve. (Matienzo, 2023, p.28)

En otras partes el texto se construye con oraciones breves, cortantes, condensadas. El lenguaje es más rápido, más conciso, donde se produce un avance de la trama narrativa pero a la vez se usan recursos propios de lo poético.

Un enero caliente, desparramado de ausencias.

Era el momento de ensayar la libertad, de coser mis pedazos, de armar sentido.

No tenía a mis padres, no tenía a Juan, había perdido un embarazo. (...)

Era de noche, no había nadie en la calle.

Oí mis pasos sobre la vereda.

Demasiadas despedidas, demasiado calor, demasiada noche.

Demasiado silencio.

No hablar, no pedir, no reclamar.

No poder emborracharme porque el alcohol no me gustaba.

Tenía el cuerpo vacío, pero también liviano.

No sabía cómo vivir los duelos.

Y entre tanto sentimiento encontrado, el sabor amargo y delicioso de quedarme sola, de caminar por la vereda y oír mis propios pasos. (Matienzo, 2023, p.119)

Espacios

Como dice Ricardo Piglia, toda narración cuenta un viaje, que sigue uno de los dos modelos posibles: el de Ulises o el de Edipo³. Este texto aborda un viaje al monte, a las sierras, en el que la protagonista sale del contexto doméstico y a la vez un viaje al mundo interior, el de los afectos, de las sensaciones y de los recuerdos, para recorrer esa interioridad y entenderla, para encontrar un sentido oculto, a partir de esos rastros, reconstruir una realidad ausente.

Conseguí salir de casa y dejarla ¿ordenada? Lo importante es poder salir, traspasar el portón verde, cerrarla y sentir que atrás queda otro aire, que hay una división invisible que me libera y me empuja hacia adelante, que se desatan pequeños hilos, sutiles pero reales. Una vida mejor es posible o tal vez un mundo mejor. (Matienzo, 2023, p.59)

³ Piglia (2005) propone ver la historia de la subjetividad como la historia de la construcción de un sujeto que se piensa a sí mismo a partir de un relato. Ulises es el modelo del viajero, el que ha abandonado su patria y Edipo el descifrador de enigmas, el que investiga el crimen para terminar comprendiendo de que el criminal es él mismo.

Hay dos espacios por los que se transita. El espacio exterior, un afuera generalmente agreste y un espacio interior que debiera ser más protegido pero que suele resultar asfixiante.

El paisaje no es sólo un entorno quieto, es un coprotagonista con el que se interactúa y donde generalmente se encuentra cobijo y sanación.

Un sendero entre piedras y espinillos sube detrás de la casa, empiezo a treparlo. Cuando llego a un alambre, lo levanto con cuidado, y en seguida estoy del otro lado. Camino unos pasos. Al fondo se ve una cadena de montañas de un azul grisáceo que el sol empieza a iluminar. Pienso en el mar, una gran ola inmóvil formada a lo lejos, en el horizonte. Y es acaso esa lejanía, la extensión y la nitidez de lo que está ocurriendo, lo que me impone quietud.

No necesito hacer nada, solo mirar lo que ocurre: el amanecer.

Frente a mis pies, el terreno cae en un pozo amplio y profundo poblado de monte, algunos pájaros marcan ese espacio con sus sonidos insistentes que llegan nítidos desde la hondonada y parecen indicar que todo está lleno de vida. (Matienzo, 2023, p.17)

La percepción de la naturaleza permite a la protagonista saber que su historia está inserta en un universo más amplio y eso da otra perspectiva. La observación de la naturaleza trae alivio al yo. En el siguiente fragmento esto se encuentra explicitado.

Aún no son las seis de la mañana, corro la cortina, las estrellas brillan todavía.

Ahora las veo aunque siempre estén, aunque me olvide de que existen. Años de luz transitando el cielo.

Años de luz para llegar a mi historia.

Puedo percibir un solo lugar y una sola cosa, pero sé de todos los lugares y de todos los tiempos, de un universo inmenso del que a veces me olvido del que formo parte. (Matienzo, 2023, p.109)

La experiencia sensible está en el origen del proceso de significación. La narradora trata de poner en palabras ese primer momento donde se le asigna significación al mundo. Recordemos que para la Fenomenología y para la Semiótica de la Percepción la realidad no está por construir o constituir, sino por describir.

“El mundo no es lo que yo pienso sino lo que yo vivo, estoy abierto al mundo, me comunico indudablemente con él, pero no lo poseo, es inagotable.” (Merleau Ponty, 1994, p.19)

La novela pone en palabras permanentemente esa necesidad de encontrar sentido, y para eso tratar de lograr la mejor perspectiva para entender el objeto que se desea percibir. “La frontera entre mundo interior y exterior no es otra que la posición que el sujeto de la percepción toma en el mundo cuando se esfuerza en encontrar sentido.” (Matienzo, 2011, p.16)

El tiempo

El manejo del tiempo es una de las claves en la construcción de esta novela. Vuelvo a la génesis, pasado y presente estaban separados en distintos capítulos que se iban intercalando. Un capítulo en presente, la mujer que busca una solución para su cáncer de mama, y otro en tiempo pasado en el que se narra su adolescencia o primera juventud, la historia del embarazo, la historia de la relación con Juan, un pasado mal resuelto. Hasta que se escribe una nueva versión, en la que pasado y presente están intercalados. Esta técnica dio como resultado un texto sólido, coherente, en el que ese tejido de historias se acompañan y enriquecen recíprocamente. En ese trabajo deseché muchísimas páginas, sobre todo del pasado, e inserté solamente los extractos considerados esenciales.

Retomo lo que afirma Saer, en cuanto al origen y la función de la ficción: la necesidad de poner en evidencia el carácter complejo de la realidad. Paso a transcribir el comienzo de uno de sus cuentos “Sombras sobre vidrio esmerilado” donde la narradora enuncia: “¡Qué complejo es el tiempo y sin embargo, qué sencillo!”.

Pues el presente no sólo está compuesto por el ahora sino también en gran parte por el recuerdo.

Elvira Latrónico en una de las presentaciones que hizo de esta novela (2023) hizo hincapié en este recurso y nombró a Proust, y yo pensé de nuevo en Saer (La mayor) tan leído y releído por mí. Y no puedo dejar de hacer mi homenaje a este autor, porque hablar de la propia literatura también es hablar de las lecturas que nos constituyen. Piensa, o dice Adelina Flores en “Sombras sobre vidrio esmerilado”: “Por eso digo que el presente es en gran parte recuerdo y que el tiempo es complejo aunque a la luz del recuerdo parezca lo más sencillo”.

Dice Estela, el personaje protagónico de *Soy mis pedazos*, en el capítulo XV cuando introduce la escena del tren:

A esa hora viajaba poca gente. Caminar por los vagones era como viajar en el tiempo. Futuro y pasado a mi disposición. Pico el verdeo sobre la tabla, un aroma intenso sube. Olores y recuerdos abren puertas como yo esa tarde abría las puertas de los vagones para buscar el mejor asiento. (Matienzo, 2023:112)

Voy a transcribir el mismo extracto que eligió Latrónico para ejemplificar lo que ella llamó maestría en el uso del tiempo, donde el “ahora” no está constituido solamente por el presente sino por todos los recuerdos que lo atraviesan. El presente, en este caso, es “la producción de una tortilla”, y el recuerdo es el encuentro de la protagonista con Juan en un tren. El recuerdo también da densidad al presente, en ese ir y venir del texto hasta que las historias se amalgaman.

Busco una tabla y pongo sobre la mesada todos los ingredientes que utilizaré para cocinar: las acelgas, el verdeo, el morrón, la sal, el aceite y los huevos. Haré una tortilla. Marisa diría demasiadas proteínas, pero hoy no me importa. Bato por un momento las yemas bien anaranjadas, de gallinas de verdad diría Clari, y me detengo. Mamá decía que había que batir poco los huevos para hacer la tortilla. Parece que la voz de mamá siempre me acompaña, hasta cuando no me doy cuenta de que la oigo. Y no sé bien por qué me viene a la memoria esa escena en el tren.

En esa época, yo viajaba todos los jueves desde San Isidro hasta Vicente López para ver a mi psicóloga, una lacaniana que vivía a tres cuadras de la estación. A las cuatro terminaba de dar clases en el Nacional.

A esa hora viajaba poca gente, podía elegir asiento, sentarme tranquila para ver pasar calles, árboles, estaciones, alejarme de mi casa, de las comidas, las clases, las correcciones, los horarios, las discusiones con mis hijas entrando en la adolescencia, alejarme de mis miedos. Me gustaba caminar por los vagones era como viajar en el tiempo. Futuro y pasado a mi disposición.

Pico el verdeo con fuerza sobre la tabla, un aroma intenso sube. Olores y recuerdos abren puertas como yo esa tarde abría las puertas de los vagones para buscar el mejor asiento.

Hasta que abrí una puerta y llegué a un furgón.

El furgón estaba despoblado, solo había un hombre sentado en el suelo con un perro. El cachorro ovejero de raza estaba recostado al lado de su dueño que sostenía una correa roja, con cierta actitud de abandono. Sus buenas botas negras me llamaron la atención.

Tuve una sensación de extrañeza. Algo había ocurrido. Un hombre sentado con un perro no podía provocar semejante estado.

Tomo la acelga, escurro un poco el agua, la vuelvo a escurrir, y la pongo sobre la tabla para cortarla.

Todavía el desconcierto de esa tarde me recorre el cuerpo.

Cerré la puerta, y di un paso hacia adelante. El hombre parecía dormir, fui subiendo la vista hasta su cabeza. El corazón me empezó a latir con fuerza. ¿Era él?

Subí de nuevo la vista hacia la cara.

Desparramo el aceite en la sartén. Enseguida tiro los ingredientes sobre el aceite hirviendo y oigo el chirrido.

Los movimientos del tren parecían más intensos, me bambaleaban de un lado al otro y parecían querer mezclar el presente con el pasado. Seguí avanzando hasta una esquina del furgón tratando de mantener el equilibrio. Ahora ese hombre era todo mi paisaje.

Volví a mirarlo, sin saber si él me había visto y sentí el impulso de sentarme a su lado, y tomarle la mano, o tal vez levantarle la cabeza lentamente, tomarla entre mis manos y obligarlo a que me mire. Juan soy yo, hubiera dicho, pero no pude moverme.

Ahora miro el cerro, retrocedo un poco y suspiro, las piedras en la cima se ven imponentes bañadas por el sol del mediodía.

Tal vez no pude moverme porque temí que todo se desmoronara, que mi casa no existiera, que el tiempo no hubiera transcurrido, que mis hijas no hubieran nacido o las olvidara, que yo volviera a ser otra, esa otra que había abandonado en mi adolescencia. O tal vez fue el miedo de enredarme en no sé bien qué historia, que no me permitiera volver a ser la mujer en la que me había convertido.

Aplasto un poco la tortilla con un tenedor para que se acomode bien en la sartén.

El tren había empezado a frenar, volví a mirarlo, ya estaba cerca de la estación Vicente López. Fue en ese momento cuando él levantó la cara, y vi sus ojos enrojecidos, enturbiados por el sueño que se clavaron en los míos con una infinita tristeza. Ya me había visto antes, no tuve dudas porque él no dudó, sus ojos se dirigieron a los míos como una flecha.

Bajé en la estación Vicente López como tenía previsto, mientras el tren se perdía después de la curva y una sensación de traición se instalaba en mi presente.

Y eso sumo otro silencio a nuestra historia.

Cuando vuelvo a mirar la sartén todo crepita, entonces, busco una tapa de cacerola y doy vuelta la tortilla. Y mientras miro de nuevo el cerro con sus durezas, otra vez las preguntas, sobre la soledad, la familia, la culpa, el olvido, el perdón, la traición y todos esos estados de conciencia que no me abandonan.

Doy vuelta la sartén sobre un plato, la tortilla ya está lista. (Matienzo, 2023: 111/113)

Entonces, el ahora no está compuesto solo del presente sino de los recuerdos que lo atraviesan. Así como esta historia representa la historia de una subjetividad con todas sus complejidades, hay un cruce en el manejo de los tiempos que permite dar densidad al presente. La escritura trata de dotar de sentido a una experiencia íntima, subjetiva, intensa y a esas sensaciones pasadas que han quedado pegadas en el cuerpo y parecen estar ligadas a lo que el cuerpo manifiesta a través de la enfermedad.

Lo transgeneracional

La novela se encuentra cruzada por la enfermedad, la presencia de un cáncer. En distintas partes se expone un cuestionamiento a la medicina alopática, científicista, basada en los recursos que proveen los laboratorios para atacar síntomas y por otro lado adhiere a la creencia en ciertas prácticas de las llamadas alternativas como la biodescodificación que se pone de manifiesto en distintas partes de la obra.

La biodescodificación busca escuchar el lenguaje del cuerpo a través de su mecanismo de comunicación habitual: el síntoma, la enfermedad, el malestar, la discapacidad, etc Para una sanación eficaz es necesario llegar a la causa raíz que ha producido la enfermedad, que en algunos casos, puede estar transmitida por generaciones anteriores.

Este tema está condensado en el capítulo cinco *La caja de fotos*:

Dicen que la enfermedad puede ser vista como una posibilidad, es el último recurso, el lenguaje del cuerpo. La mama que amamanta o que no puede amamantar porque los chicos crecieron y ya no hay nada para darles (Matienzo,2023:45)

Quedo quieta en la cama con los ojos abiertos, un cáncer no lo tiene cualquiera, hay algo en mi cuerpo, algo antiguo, vivencias viejas en células nuevos. (Matienzo,2023:46)

Las fotos traen el recuerdo de un diálogo con la madre. En la siguiente transcripción se presenta a la protagonista de chica con la madre en el cementerio de la Recoleta.

-¿Y ese cajón chico que está ahí adelante? –pregunté a mamá.

-Esa era mi hermanita, murió poco después de nacer- me contestó con la voz algo ahogada mientras los ojos se le llenaban de lágrimas- era mi hermana mayor. La beba

murió por falta de cuidado- dijo mamá –todos cuidaron a tu abuela y cuando fueron a ver a la beba ya estaba muerta.

Mamá, mi abuela, la hermana mayor, las fresias de colores.

En mi familia, parece que había una lógica por la que la hermana menor debía cuidar a la mayor.

Historia de mujeres.

Todo esto se enlaza con el desencadenamiento de la enfermedad, cuando el cerebro dio la orden que genera el cáncer de mama.

Cada piedra, cada espinillo, cada flor que pasábamos me las estaban arrancando. Cada minuto me alejaba más, me han echado del paraíso y me han quitado una hija, pensé. Miré la dureza de las montañas, las piedras enormes, desmoronadas desde lo alto. El auto iba subiendo, estábamos cada vez más cerca del cielo, los cabritos pastaban desparramados por el monte, las piedras sueltas rodaban a medida de que pasábamos, había flores silvestres a los costados del camino, era el principio del verano, todo estaba tan hermoso. Entonces me di cuenta de que quería morir. ¿Para qué seguir viva? (...) Mucho después supe que ese episodio tenía que ver con mi abuela y su hijita muerta, con mamá y mi abandono, otro enero lejano, con mi propio destete.

Y creo que ese entonces el cerebro dio la orden. (Matienzo,2023:43)

Este relato desarrollado en el capítulo 4 narra lo que la biodecodificación llama *el choque biológico* que es un evento que hemos vivido de manera inesperada dramática y en soledad que no tuvo expresión, ni solución. Para eliminar el estrés que esto produce nuestro cerebro pone en marcha un programa biológico de supervivencia que sigue una lógica específica: la lógica biológica. El cerebro sabe de un peligro que amenaza la supervivencia y transmite la responsabilidad de eliminar el estrés al órgano más idóneo, que en este caso será la mama izquierda, dando comienzo al programa de la enfermedad.

La situación de estrés es tan elevada que el cuerpo no la puede gestionar en ese momento, el conflicto biológico es imprevisible. Nuestro cuerpo se pone en marcha para dar una solución adaptativa y biológica a esa situación.

Conclusión

El final es abierto y pareciera dejar abierta una esperanza. Un rompecabezas por armar: un viaje en solitario para decir lo que no fue dicho, tratar de desmenuzar afectos, recorrer las complejidades de un árbol genealógico y buscar las causas de una enfermedad. Y en esa amalgama de espacios y tiempos construir la posibilidad de un yo para poder ser, para seguir viva.

Es difícil hablar de lo propio pero reitero que me gustaría que *Soy mis pedazos* sea leída como un novela de supervivencia.

Después de este recorrido, vuelvo a la primera hipótesis que se presenta en este texto que expone la necesidad antropológica del hombre de crear ficciones. Cierro esta reflexión con una pregunta: ¿es posible acercarse a expresar la subjetividad sin crear un doble, sin salir de la comunicación cotidiana para adentrarse en una representación de las palabras que trascienda la función comunicativa y se exprese desde una función poética?

Referencias bibliográficas

- Gadamer, Georg Hans (1996) “El elemento lúdico en el arte”, en *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós.
- Iser, Wolfgang (1997) “La ficcionalización: dimensión antropológica de las ficciones literarias” en A.G: Domínguez (comp.) *Teorías de la ficción literaria*. Madrid: Arco Libros.
- Matienzo, Teresita (2023) *Soy mis pedazos*. Buenos Aires: Malisia.
- Matienzo, Teresita (2011) *La escritura de Saer: un “aleph invertido”. La percepción abordada desde la Semiótica y la Literatura*. Berlín: Editorial Académica Española.
- O’Connor, Flannery (1993) “El arte del cuento” en Leopoldo Brizuela (comp.) *Cómo se escribe un cuento*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Piglia, Ricardo (2014) “Modos de narrar”(2005) en *Antología personal*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Saer, Juan José (1997) “El concepto de ficción” en *El concepto de ficción*. Buenos Aires: Ariel-Espasa Calpe.
- Saer, Juan José (1966) “Sombras sobre vidrio esmerilado” en *Unidad de lugar en Cuentos completos (1957-2000)* Buenos Aires: Seix Barral.
- Wolder Helling, Angeles (2018) *El arte de escuchar el cuerpo*. Madrid: Gaía Ediciones.

REGISTRO DE LA CATÁSTROFE: DOCUMENTACIÓN DEL PROCESO CREATIVO A TRAVÉS DE LA ESCRITURA EN
IKEBANA POLÍTICA (2019) DE CLAUDIA DEL RÍO

RECORDING CATASTROPHE: DOCUMENTATION OF CREATIVE PROCESS THROUGH WRITING IN IKEBANA
POLÍTICA (2019) BY CLAUDIA DEL RIO

Emilse Migueles

Universidad Nacional de General Sarmiento

Resumen

Ante el contexto actual que privilegia el objeto final, volver la mirada al proceso artístico y reflexivo que precede a una obra implica una ruptura. El presente trabajo se propone analizar una de las posibles formas de documentación de ese proceso creativo a partir del libro *Ikebana política* de Claudia del Río, artista que opta por la palabra escrita como medio de registro.

Para abordar este análisis, se utilizarán el concepto de *catástrofe* elaborado por Gilles Deleuze, los aportes de Boris Groys sobre arte y tiempo, el estatuto de *artista* según Georgina Gluzman y el concepto de *significados encarnados* de Arthur Danto. A partir de estos marcos teóricos, se explorarán los ejes de la duración del arte, la técnica, el estatuto de *artista* y las producciones artísticas en los registros de Claudia del Río.

En *Ikebana política* se plasman las reflexiones, experiencias y tensiones propias de la experiencia artística; el registro escrito se convierte en un espacio de experimentación para la creación de otras obras. A su vez, en el intento por rescatar aquello que de otro modo quedaría sepultado en el proceso, el registro escrito del proceso creativo no solo lo documenta, sino que adquiere un valor propio al devenir en una nueva producción artística en sí misma.

Palabras clave

Registro escrito – proceso creativo – cuaderno del artista – escritura

Abstract

In the current context, which prioritizes the final object, turning our gaze to the artistic and reflective process preceding a work implies a rupture. This paper aims to analyze one possible form of documenting that creative process through the book *Ikebana política* by Claudia del Río, an artist who chooses the written word as a means of recording it.

To approach this analysis, the concept of catastrophe developed by Gilles Deleuze, Boris Groys' contributions on art and time, Georgina Gluzman's perspective on the status of the artist, and Arthur Danto's concept of embodied meanings will be used. Through these

theoretical frameworks, the study will explore key aspects such as the duration of art, technique, the status of the artist, and artistic productions within Del Río's records.

In *Ikebana política*, reflections, experiences, and tensions inherent to the artistic experience are expressed; the written record becomes a space for experimentation in the creation of new works. Furthermore, in the attempt to rescue what would otherwise be buried in the process, the written documentation of the creative process not only records it but also acquires its own value by becoming a new artistic production in itself.

Keywords

Written record – artistic process – artist's notebook – writing

¿Puede ser definido el acto de pintar sin referencia a una catástrofe que lo afecta?
Deleuze (2007) *Pintura. El concepto de catástrofe*

Toda obra de arte es fruto de un trabajo y un proceso previo que no siempre se ven reflejados en su versión final. Volver la mirada al proceso artístico y reflexivo en el contexto actual, en el que como señala Daniel Jorge Sánchez (2013) “todo queda reducido a una técnica proyectada y organizada con la lógica de la sociedad industrial” centrada en el “marketing, que reduce el arte a objeto-mercancía” (p.5) constituye una ruptura, ya que supone un atentado contra el sistema artístico vigente.

El objetivo de este trabajo es analizar una de las posibles formas de documentación del proceso, no sólo artístico, sino también reflexivo. En particular, nos centraremos en el libro *Ikebana política* de Claudia del Río, una “pintor[a] que emplea la palabra”, como postula Deleuze (2007). Este análisis, además, permite sostener que en el intento de recuperar aquello que queda sepultado en el camino se construye una nueva producción artística en sí misma.

I. Regreso al proceso / la catástrofe

El arte tiene una cara sensible, en la que se encuentran la creatividad, la belleza y la pasión; pero también posee una cara menos romántica: forma parte de un mercado. Para algunos, el arte es otra vía para generar dinero, una forma de inversión o un objeto de especulación. Frente a un mercado que concibe a las producciones artísticas como objetos planos y acabados, listos para clasificar y vender, poner el foco en el proceso es adoptar una mirada alternativa al sistema artístico contemporáneo, en el que lo central es el producto.

Toda producción artística es el resultado de un proceso. Esta idea es desarrollada por Deleuze en su concepto de *catástrofe*. El autor se pregunta: “¿No enfrenta, no comprende el

acto de pintar a esta catástrofe en lo más profundo de sí mismo, incluso cuando lo que es representado no es una catástrofe?” (2007, p. 24). No se refiere a la representación de una catástrofe local, como podrían ser tempestades sobre un lienzo, sino a una catástrofe más profunda que afecta al acto de pintar en sí mismo. De esa catástrofe que atraviesa la pintura o el acto de pintar, surge algo. Deleuze explora qué es esa catástrofe y afirma que frente a esa cuestión “llegan a nuestro auxilio esos pintores que emplean la palabra” (p. 26). Estos pintores afirman que la pintura, o el acto de pintar, pasa por una catástrofe, y eso solo a partir de esa crisis que emerge algo. En síntesis, según la teoría de Deleuze, el objeto artístico es el resultado de esa catástrofe; lo que nos interesa es el registro de ésta: observar lo que ha quedado sepultado en el camino pero que puede ser recuperado por el artista que decide documentar el proceso. La catástrofe no sólo se manifiesta durante la elaboración de una obra en particular, sino que es un hecho *pre-pictórico*; ocurre antes de que la obra sea comenzada. Este concepto resulta útil para comprender no sólo el proceso creativo al momento de poner “manos a la obra”, sino a las reflexiones y decisiones anteriores que realiza el artista.

A pesar de que Claudia del Río no limita su producción artística a la pintura, el concepto de *catástrofe* resulta fructífero para comprender qué es lo que se recupera en su libro *Ikebana política*. La artista decide documentar su proceso y lo hace a través de la escritura. El registro del proceso creativo y reflexivo podría haberse dado bajo múltiples formas, pero su elección fue una serie de cuadernos escritos por ella misma, integrado por notas, poemas, diarios de viaje, resúmenes, proyectos y otras formas de escritura.

Históricamente, los artistas han ocultado el proceso creativo. Sin embargo, corrientes como el *process art* o arte procesual han puesto el foco en el proceso de creación, que deja de estar oculto para constituir un aspecto destacado de la obra. Así, parte o la totalidad del contenido de la obra radica en su propia realización.

II. *Ikebana política*: registro de una catástrofe

Publicado por la editorial Iván Rosado en 2022, *Ikebana política* reúne una serie de libretas y cuadernos de la artista argentina Claudia del Río. Con un prólogo de Irina Garbantzkzy, el libro es presentado como “un diario, la edición de una enormísima serie de cuadernos que compondrían un conjunto, total y a la vez disperso de investigaciones, de notas de clase, diarios de viaje, poemas, eslóganes, dibujos, ficciones, resúmenes y proyectos” (2022, p. 7). A través de estas páginas, la artista nos permite echar un vistazo a sus reflexiones en torno a su propio trabajo, su práctica, su técnica y los materiales que emplea en sus obras. Retomando el concepto de *catástrofe* de Deleuze, las reflexiones e ideas de la artista

corresponden a ese caos pre-pictórico tan propio del acto de pintar -de crear- “que está antes de que el pintor comience su acto. La catástrofe está antes. Va a estar durante también” (p. 29). Respecto a esto, Garbantzky señala que estos cuadernos “se convierte[n] en el ámbito de trabajo, de la pregunta. Qué es ser artista, qué es percibir, qué es copiar” (p. 8).

A partir de este análisis, se proponen cuatro ejes temáticos para observar en detalle lo plasmado por Del Río.

La duración del arte

Groys (2016a) plantea que la modernidad clásica confiaba en la capacidad del futuro de cumplir las promesas del pasado y del presente: “la finitud del presente resulta potencialmente compensada por el tiempo infinito del proyecto realizado” (p. 87), es decir, desaparece el tiempo que se usó para concretar el producto final pero ese tiempo perdido es compensado con la idea de que permanecerá, incluso más allá del artista. La colección permanente de arte evidencia esta narrativa: el archivo, la biblioteca y el museo “prometían una permanencia secular, una infinitud material que sustituía la promesa religiosa de resurrección y de vida eterna” (p. 88).

Por el contrario, en la actualidad esa promesa de “futuro infinito” perdió credibilidad, y los museos han privilegiado las exhibiciones temporarias sobre las colecciones permanentes. Del Río retoma esta idea de lo finito a través de las reflexiones de Lucio Fontana, pintor, ceramista y escultor argentino que en 1943 imaginaba un arte del futuro caracterizado por su fugacidad y espontaneidad:

Fontana en 1943 piensa en un arte del futuro como en una manifestación artística sumamente fugaz y de improvisación, como en un producto del momento y para el momento, sin el incentivo de la inmortalidad, en algo que más bien recuerda el arte interpretativo, el espectáculo, el programa radial, antes que la pieza del museo. Esa intuición que tuvo de esta especie de ligereza, forma ese anillo tan veloz, que se reproduce de modo incontrolable, ese espacio es el de la cultura de las artes. (Del Río, 2022, p. 20)

Estas prácticas que menciona Del Río como “producto del momento y para el momento”, pueden relacionarse con el *time-based art*, que Groys define como un “arte que captura y exhibe actividades que tienen lugar en el tiempo y que no conducen a la creación de ningún producto definitivo” (2016^a, p. 90). Groys sostiene que ese tipo de arte es el que mejor refleja la condición contemporánea porque su tema es el tiempo improductivo. En una

sociedad orientada hacia la realización de productos, el tiempo improductivo carece de valor dentro de las narrativas históricas. Sin embargo, el *time-based art* convierte ese tiempo “inútil” -que no desembocó en un producto terminado- en arte. Así, toda forma de documentación y recuperación del proceso artístico constituye una ruptura frente a un sistema que privilegia el producto final.

La técnica

En relación con el tiempo que no deriva en un objeto artístico acabado, Claudia del Río comparte la siguiente anécdota:

Vi un documental donde a los chinos se los muestra tempranito por la mañana, concurren a una plaza de su barrio y con un pequeño balde de latón lleno de agua y una pinceleta dibujan sobre el piso de la plaza. Lo he probado. Ahora en vacaciones lo estoy haciendo cada mañana sobre las baldosas. Es una acción en sí misma potente, todo va desapareciendo al secarse y es puramente un ejercicio de goce sin objeto, quiero decir que no está dejando nada en el mundo. Esto viene bien a mi angustia de ocupar espacio. (p.119)

En este caso, la práctica artística se convierte en un ejercicio, una forma de experimentar. Es parte de las muchas “consignas” o formas de practicar que Del Río se propone a sí misma (y, eventualmente, a los lectores) para desarrollar y explorar nuevas técnicas y habilidades. Esta búsqueda de retos forma parte de la *catástrofe pre-pictórica* de la que habla Deleuze, un proceso que permite al pintor despojarse de lo que lo precede, como los *clichés*. Antes de iniciar la tarea de pintar, Del Río lleva a cabo ejercicios que le permiten explorar sus limitaciones y desarrollar nuevas técnicas. Por ejemplo, reflexiona sobre el uso de sus manos:

Cuando terminé la universidad no sabía cómo usar lo que había aprendido, decía “la mano derecha sabe” y no sé cómo usar ese saber. Intuí que la izquierda y la derecha podían ser una travesía hacia el autodidactismo. Abandoné entonces la mano derecha y entrené, y me emocioné con la izquierda. (p.178)

Constantemente se refiere al autodidactismo y a la práctica constante como ejercicios fructíferos: “Escribir enseña a escribir”, dice en la página 24; “Dibujar enseña a dibujar”, en la página 63. Del Río afirma: “Aliento el autodidactismo, como el lugar donde se puede construir un plan” (p. 24). Practicar es una forma de autodescubrimiento, porque revela las

propias limitaciones como artista. Estas, a su vez, se establecen como un punto de partida, ya sea para desarrollar nuevas habilidades o para encontrar en esas limitaciones una identidad artística propia.

Del Río también reflexiona sobre la importancia de las restricciones en el proceso creativo: “Las imposibilidades volviéndose estilo” (p. 21). Para ella, las limitaciones -ya sean técnicas, materiales o personales- no son obstáculos, sino parte integral de la construcción de un lenguaje propio. Esta postura se refleja en su afirmación: “Tengo con mi obra una relación llena de y, no de o” (p. 21). Aquí, Del Río incorpora lo imposible como un componente esencial del estilo artístico, mostrando cómo trabajar con lo que se tiene, lo que se sabe y lo que los materiales disponibles permiten define tanto el proceso como el resultado.

Estatuto de “artista”

La forma en que Claudia del Río desea ser llamada ocupa un lugar importante en sus reflexiones; respecto a esto, escribe:

“No me llames artista
Ni atsitra
Ni tatar
Ni tarta

Pintora, escritora y dibujante, eso sí!” (p.30)

Respecto a esta cuestión, Garbantzky cita en su prólogo la frase que lo titula: “dibujante es quien dibuja”, una declaración de Del Río. La distinción que ella plantea entre ser llamada *artista* y ser nombrada *pintora, escritora y/o dibujante* puede relacionarse con una tradición argentina de la crítica artística que puso en el centro la figura del profesional. Según Trasforini (2009, p. 11), este profesional es el “hombre de clase media cuyo trabajo y habilidad le reportan estatus”, una idea que Gluzman (2016) recupera en *Trazos invisibles*. Para Gluzman, el deseo de presentarse como artistas puede no estar ligado exclusivamente a la remuneración, sino que responde también a la necesidad de construir una identidad artística reconocida socialmente.

En el caso de Del Río, su experiencia es distinta: no busca englobar su trabajo bajo un término general -el de *artista*-, sino que desea que las disciplinas en las que se desenvuelve sean individualizadas y reconocidas. La cuestión de cómo ser llamada es significativa por dos

cuestiones: por un lado, porque el deseo de ser llamada artista, pintora o escritora constituye una parte de la identidad propia y de la manera en que alguien encara su trabajo; por otro lado, el ser llamado como uno desea es una forma de legitimación por parte del otro. Del Río lo expresa claramente: “La premisa es ‘soy artista’. Lo que hago es arte. Lo subraya la figura del sujeto” (p. 36). Así, la práctica de la pintura o la escritura no solo va más allá del mero acto técnico, sino que en cierto casos se convierte en la construcción de una subjetividad.

La(s) producción(es) artística(s)

A través de la documentación de sus procesos en sus cuadernos, desarrollada durante años, Claudia del Río se suma a los “pintores que emplean la palabra” -como los llama Deleuze- que llegan a nuestro auxilio para entender el concepto de *catástrofe*. Estos cuadernos no solo complementan su obra plástica, sino que revelan las etapas previas al trabajo manual, mostrando la dimensión reflexiva y experimental del proceso creativo.

La elección de Del Río de poner al descubierto su forma de trabajo contrasta con la tradición de mantener los procedimientos artísticos ocultos -o, por lo menos, no explicados-. Arthur Danto (2012), en “Tres maneras de pensar el arte”, introduce la idea de las obras de arte como *significados encarnados*. Según el autor, las obras expresan “pensamientos de manera no verbal” (p. 198), lo que obliga al espectador a esforzarse para captar el pensamiento de la obra a partir de su organización interna. Ilustra esta idea con *Las bodas de Peleo y Tetis*, de Joachim Wtewael. Ante esta obra, él no puede evitar pensar en que forma parte del “escaso y refinado público para quien debió pintar el autor. Un público que prefería que el significado del arte permaneciera oculto aunque accesible” (pp. 199-200). Claudia del Río realiza el movimiento opuesto; por más que su objetivo no sea explicar el significado literal de sus obras, lo cierto es que no busca mantener el arte -como proceso y como objeto- entendible para un público selecto. En cambio, busca acercar la práctica a cualquier persona interesada; incluso invita a los lectores a intervenir su libro. Así, Claudia del Río pone sobre la mesa la posibilidad de que su libro sea una herramienta inicial para quienes deseen comenzar su propia producción artística.

A la vez que busca recuperar el tiempo de reflexión y producción que de otra manera se vería perdido, Del Río, a través de *Ikebana política*, no intenta traducir su obra a otro lenguaje artístico, sino que da origen a un nuevo objeto artístico: *Ikebana política* tal como la conocemos. En su prólogo, Irina Garbantzky menciona que, en algún momento, se le preguntó a Claudia del Río cómo imaginaba a sus lectores. La artista respondió:

Ah, ¡qué linda pregunta, curiosos, que puedan hacer anotaciones, que subrayen, que tachen, que amplifiquen, que pongan otras palabras, que hagan signos de admiración, que posteen, que lo reescriban, que lo compren, que lo usen, que lo lleven a clase. Me los imagino entusiastas. (p.11)

Del Río se imagina a un público activo, capaz de intervenir en la obra que ella les entrega. No solo invita a conocer su proceso creativo, sino que también comparte con detalle sus prácticas con la intención de incentivar en sus lectores una forma particular de afrontar la tarea artística: las consignas de dibujo, la práctica con la mano menos dominante, el ejercicio constante y la aceptación de las limitaciones como parte de un estilo propio.

Ikebana política “revela la meditación que acompaña al acto, los procesos y las inquietudes que devienen obras, las reflexiones en torno a sus referentes, o muchas veces es una mirada crítica o descriptiva sobre el medio, la institución arte o el contexto social en el cual está inserto el propio artista” (Bissolino, Rocher & Spinelli 2017, p. 813). En otras palabras, el acto de documentar el proceso creativo pone en primer plano su complejidad. Además, en un contexto en el que el mercado del arte privilegia los resultados finales y acabados, la autora no concibe este libro como un objeto cerrado o acabado; lo presenta como algo abierto, un material para ser intervenido, marcado, tachado, reescrito hasta ser un objeto totalmente nuevo.

III. Conclusiones

Para concluir, sostengo que al poner en evidencia el proceso previo a la producción de una obra de arte -a la *catástrofe pre-pictórica*, según Deleuze- Claudia del Río crea un nuevo objeto artístico: *Ikebana política*. Este libro no solo registra las reflexiones y prácticas de la artista, sino que también aborda cuestiones como la duración del arte, la técnica y las prácticas y el estatuto de “artista”. Estas problemáticas, vinculadas en este trabajo con diversas fuentes teóricas, demuestran que no se trata de simples anotaciones en un cuaderno, sino de reflexiones que dialogan con debates más amplios en el campo de la crítica artística.

Finalmente, al acercar estos tópicos a un público general y fomentar una práctica artística despojada del velo del secreto, Claudia del Río propone una forma de democratizar el arte: compartir los procesos, invitar a intervenir y construir colectivamente nuevas formas de creación.

Referencias bibliográficas

- Bissolino, C., Rocher, C. & Spinelli, V. (2017). El texto de artista en la revista de artes visuales *Ramona* 2000-2010 (versión impresa). En *Actas del I Congreso Internacional de Artes: revueltas del arte* (811-819). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Nacional de las Artes.
- Danto, Arthur (2012 [2003]) Tres maneras de pensar el arte. En *El abuso de la belleza. La estética y el concepto de arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G. (2007). I. Germen y catástrofe. Introducción al diagrama pictórico. En *Pintura. El concepto de diagrama* (pp. 21-47). Argentina: Cactus.
- Del Río, Claudia (2019) *Ikebana política. Libretas y cuadernos 2005-2015*. Rosario: Iván Rosado.
- Gluzman, Georgina (2016) Introducción. En *Trazos invisibles. Mujeres artistas en Buenos Aires (1890-1923)*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Groys, Boris (2016)a Camaradas del tiempo. En *Volverse público. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Sánchez, D. J. (2013). Introducción. La dimensión epistémica del proceso artístico. En Sánchez, D. J., *Epistemología de las artes: la transformación del proceso artístico en el mundo contemporáneo* (pp. 5-11). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

TODO LO QUE HAY DENTRO DE LAS DOSAS

EVERYTHING INSIDE THE DOSAS

Nicole Oyarzú

Universidad Nacional de General Sarmiento

Resumen

En *Todo lo que hay dentro*, de Edwidge Danticat (2021), se exploran los temas de la extranjerización en las experiencias de los haitianos en Estados Unidos. La extranjería no sólo se presenta en la renuncia a su lengua, a sus costumbres y a sus hábitos sino también en el anhelo de regresar a su país natal. Los personajes ubicados en el sur de los Estados Unidos están atravesados por procesos contradictorios que entrelazan todo lo que dejaron en su país, todo lo que trajeron a Estados Unidos y todo lo hay dentro de ellos. La pregunta desde la cual partiremos es la siguiente: ¿qué es lo hay dentro de las dosas? Para responder a ello, este trabajo se centrará en el capítulo “Dosas”, el cual presenta la historia de Elsie. A partir del análisis de la historia basado en la presencia de ciertos procedimientos literarios y la configuración de sus personajes, el propósito de este trabajo es demostrar cómo las huellas de extranjerización configuran un amplio campo de huellas por los cuales los individuos están atravesados. Nos preguntaremos a lo largo de esta ponencia si estas huellas de extranjerización no suponen la disolución de una identidad fija e individual de los extranjeros en tierra ajena hacia una multiplicidad de identidades que hay dentro de ellos (Deleuze y Guattari, 1980). Para demostrar esta hipótesis sobre la identidad como un campo de huella, tendremos en cuenta el concepto de isla urbana de Josefina Ludmer (2010) y lo ampliaremos en, al menos, cuatro islas más: las islas lingüísticas, la isla propia, la isla del engaño y la isla del consumo norteamericano.

Palabras clave

Isla urbana – desterritorialización – identidad – extranjería

Abstract

In *Everything Inside*, by Edwidge Danticat (2021), the themes of foreignness in the experiences of Haitians in the United States are explored. Foreignness is not only present in the renunciation of their language, customs, and habits but also in the longing to return to their homeland. The characters located in the southern United States are shaped by contradictory processes that intertwine everything they left behind in their country, everything they brought to the United States, and everything inside them. The central

question guiding this study is: What is inside the *dosas*? To answer this, this paper will focus on the chapter “*Dosas*,” which tells Elsie’s story. Through an analysis of the narrative based on the presence of certain literary devices and the characterization of its protagonists, the purpose of this paper is to demonstrate how the traces of foreignness configure a broad field of imprints through which individuals are shaped. Throughout this presentation, we will ask whether these traces of foreignness imply the dissolution of a fixed and individual identity of foreigners in a foreign land, leading instead to a multiplicity of identities within them. (Deleuze y Guattari, 1980). To support this hypothesis of identity as a field of traces, we will consider Josefina Ludmer’s concept of the urban island (2010) and expand it into at least four more islands: linguistic islands, the self island, the island of deception, and the island of North American consumption.

Keywords

Urban island – identity – deterritorialization – foreignness

Introducción

Hay dos palabras del haitiano criollo que generaron en mí cierto interés particular que quiero utilizar para darle cuerpo a este análisis. Una de esas palabras es *dosas*, cuyo significado es “aquello que sobra, lo último”, y que tal vez desde un criollismo rioplatense se puede reinterpretar como “el último orejón del tarro”. La siguiente palabra es *boukis*, que se utiliza para describir a aquellos que son imbéciles, idiotas o tontos, tal como dicen Dédé y Elsie.

Ahora bien, para comprender por qué han generado en mí este interés particular es necesario desarrollar el argumento de la historia que nos convoca en esta ocasión. Los sucesos de la narración se sitúan en el Little Haití, Miami, en el sur de los Estados Unidos. En el cuento “*Dosas*” se presenta la historia de Elsie, una joven enfermera que ha emigrado a los Estados Unidos con el propósito de hallar en tierras extranjeras la oportunidad del progreso.¹ En plena jornada laboral, Elsie atiende un llamado de su ex esposo Blaise, quien le dice que su novia Olivia, antigua amiga de Elsie, fue secuestrada por un grupo de maleantes. Los secuestradores le piden diez mil dólares a Blaise para liberarla.

A medida que se presenta la historia descubrimos una serie de paralelismos y contrastes en la forma en que se desarrolla la narración a partir de la configuración de sus personajes;

¹ *Todo lo hay que dentro* se compone de ocho cuentos en los cuales se narran las experiencias de los haitianos que emigran desde Haití hacia Estados Unidos.

esto es, algunos parecen caras de la misma moneda, otros se diferencian notablemente. Además, hay procedimientos literarios que también están suscritos en la lengua empleada en la historia. Debemos destacar, por último, cómo el dinero es un elemento que vale la pena analizar, al cual le dedicaremos el primer apartado.

I. Los *dosas*, los que sobran, los últimos: la isla del consumo norteamericano

En el desarrollo de la narración, encontramos el uso recurrente de la elipsis: la narradora se presenta bajo una tercera persona que realiza saltos en el tiempo; por un lado, se enlaza la historia de la protagonista como enfermera de Gaspard y, por otro lado, se relatan los hechos ocurridos años antes cuando la protagonista, Elsie, mantenía una relación afectiva con Olivia y Blaise. De este modo, conforme Elsie reconstruye sus recuerdos somos nosotros, los lectores, los visitantes de su memoria y de sus vivencias. En esas evocaciones también se cuentan las visitas periódicas al bar Dédé's Night Club, cuyo dueño es Luca Dédé. Este bar sirve como escenario representativo de una pequeña isla geográfica, social y cultural en la cual están inmersos todos los personajes. Como señala Ludmer en relación al concepto de isla urbana, en esta narración la isla urbana se configura como una zona exterior e interior: como un territorio dentro de la ciudad (y por ende de la sociedad) y a la vez afuera de la división misma (2010, p. 131). Los personajes se desenvuelven en esa isla urbana y las características que reúnen cada uno de ellos se asemejan a la pérdida de lo social, de lo cultural y de lo nacional, como resultado de la lejanía con su patria. Dentro de esa isla ellos son una muestra posible de *todo aquello que sobra* en la sociedad estadounidense. Ellos utilizan ese espacio, el Little Haití, a modo de comunidad apéndice desprendida de su país. Entonces, se puede pensar que los personajes están afuera y adentro al mismo tiempo: afuera de la sociedad, que es la isla, y a la vez dentro de la ciudad, que es lo social, donde se marcan los niveles y ocurre la historia (Ludmer, 2010, p. 131). Allí, en esa isla, hay bares muy parecidos a los de Haití, las personas son haitianas, todo el lugar parece Haití, pero realmente *no lo es*. En este relato la imagen del inmigrante se retrata de forma nostálgica porque piensa en su país con mucho anhelo. Elsie, Blaise y Olivia desean regresar a su patria y ven en el suelo norteamericano una posibilidad de progreso cuyo horizonte solo es posible gracias al dinero. Este elemento aparece como un recurso que sirve para adquirir una vida más confortable en cuanto a los objetos que se pueden comprar, como también una posibilidad de progreso para quienes se quedaron en Haití, tal como se narra en el siguiente pasaje:

Ya había reservado un vuelo a Les Cayes (...) para visitar a su familia, y no solo iba a necesitar llevarles dinero sino también enviarles las otras cosas que habían pedido, incluido una pequeña heladera para sus padres y una computadora portátil para su hermano. (Danticat, 2021, p. 34)

De manera que el dinero se presenta como un recurso económico que soluciona los problemas de la historia: primero, resuelve el secuestro de Olivia y por ende salva su vida; segundo, el dinero es el salario que cobra Elsie como trabajadora de la salud. Además, el dinero es un vehículo económico que traslada la tecnología de un país a otro porque sirve para adquirir objetos. Como dijimos, los *dosas* necesitan del dinero para sobrevivir en el suelo norteamericano. Si se profundiza aún más el análisis, en la obra se observan ciertos procesos contradictorios de desterritorialización, es decir, los personajes atraviesan la pérdida de la relación natural con los territorios geográficos y sociales (Ludmer, 2010, p. 196). De este modo, los personajes son forzados a desplazarse hacia Estados Unidos debido a la escasez de oportunidades y las condiciones de vida paupérrimas en su país de origen. Ya radicados en Estados Unidos son reterritorializados étnica y económicamente como público consumidor. En este sentido, el papel del inmigrante como público consumidor podría cuestionarse en caso de que signifique un cambio en sus actitudes. Pensémoslo así: si en la base de la idiosincrasia norteamericana se concibe a la felicidad según la cantidad de objetos adquiridos porque cuanto más dinero tienen, más codiciosos se vuelven, nos dice Dédé (Danticat, 2021, p. 39). Entonces, dicho esto, en esta historia el dinero se presenta como algo malo que lleva al extranjero hacia el sentimiento de la codicia. Sobre este motivo regresaremos más adelante.

II. Dédé y Elsie, los *boukis* de la historia: la isla del engaño

Hay una frase que escribió Michel de Montaigne (2014) en su ensayo “De los caníbales” de 1580 como una forma crítica de abordar el pensamiento eurocéntrico sobre las comunidades nativas: lo que ocurre es que cada cual llama barbarie a lo que es ajeno a sus costumbres. Sobre esta idea me interesa que repose el siguiente análisis contrastivo entre los personajes. Cuando a Elsie le cuentan sobre el secuestro de Olivia, como un reflejo natural le cree la historia a Blaise, no se le pasa ni por un momento desacreditar tal versión y eso sucede porque para ellos, el secuestro es una modalidad delictiva muy frecuente en Haití. Para convencerla aún más, Blaise le cuenta a Elsie que encontraron el cuerpo de Olivia sin rastros de violación y que su nombre estaba escrito en las plantas de sus pies, a modo de identificación personal, si es que encontraban el cadáver. Es posible que debido a la

bestialidad de dicha escena, esta descripción resulte ajena para ciertos lectores u oyentes, aunque no lo es para la protagonista de la historia. Ella está acostumbrada a ese escenario bárbaro en el cual se crió. De hecho, Blaise y Olivia se sirven de esta información para engañar a Dédé y a Elsie, porque la isla del engaño se formaliza a través del dinero; ellos necesitan estafar a sus amigos para obtener dinero y regresar a Haití. Ya sabemos cómo termina la historia. Como adelantamos, Dédé y Elsie son los pobres *boukis* que han sido estafados por sus amigos. Es interesante señalar en este punto que el delito aparece en la historia como aquel rasgo autóctono (claramente, haitiano) dentro de esta isla urbana que rompe con la homogeneidad social y produce una contaminación en el país extranjero. En ese momento, el paralelismo es notorio: esa isla urbana no solo se asemeja a Haití sino que *es* Haití. Para Elsie, el secuestro es posible porque esas son costumbres comunes para los haitianos. Si bien ella se distancia de las actitudes de Blaise y Olivia, los ayuda a resolver el asunto porque les presta dinero, es decir, ellos la estafan. Lo mismo le sucede a Dédé, según nos enteramos. En este punto, cuando hablamos de la isla del engaño también observamos una suerte de fenómeno de la cultura portátil en el cual el extranjero lleva sus costumbres en su valija. Pero como señalan Deleuze y Guattari: nadie es un solo lobo sino varios lobos (1980, p. 39). Todos somos lobos entre lobos; nuestras identidades están construidas por diferentes procesos, a veces contradictorios, pero ninguna identidad es estática ni lineal porque, según estos autores, los cuerpos son anexos al territorio. Desde esta perspectiva, Ludmer señala que el territorio es una organización espacial constituida por el movimiento de cuerpos que tienen lugar en su interior y los movimientos de desterritorialización que los atraviesan, y que eso es visible en las ficciones (2010, p.121). De esta forma, la identidad de los inmigrantes es variable porque se construye desde “dentrofuera”. Entonces, si el país extranjero representa un campo de experiencias para los inmigrantes porque conviven constantemente con sus historias pasadas y presentes, los personajes tienen muchos rostros porque son múltiples lobos que no tienen una identidad fija sino que están constituidos por una serie de rastros o huellas que van dejando en el camino, en constante transformación. A partir de esto, estamos en condiciones de afirmar que la identidad de los personajes está desterritorializada, porque se libera de la estructura fija a partir de sus experiencias. Pero detengámonos un momento. En correspondencia en todo lo analizado en este apartado, ¿estamos en condiciones de afirmar que el delito da cuenta de la convergencia de los tonos antinacionales en esta narración? ² Claro que no. Lejos de ello, cuando hablamos de las

² Ludmer señala que en las narrativas latinoamericanas se llevan a cabo ciertas reglas de profanación que profundizan los tonos antinacionales. Estas reglas profanan la lengua y los símbolos patrios, y son representados

costumbres bárbaras de Haití hacemos referencia a la construcción de una subjetividad particular basada en un contexto determinado, que es el contexto de origen. De hecho, hacia el final de la historia, por medio de sus familiares Elsie descubre que su tierra está en paz. Esto quiere decir que en Haití ya no suceden ese tipo de delitos con tanta recurrencia como antes, pero ella ignora estos cambios porque está lejos de su patria. Entonces, ¿de qué hablamos cuando decimos que el delito es el rasgo “autóctono”? La noción de la cultura portátil que desarrollamos en este apartado está muy lejos de señalar que los inmigrantes que llegan a una tierra extranjera llevan sus mañas delictivas como propias, digamos, como características de un territorio determinado. Los inmigrantes, los *dosas*, que son los excluidos o los últimos en la cadena social en los Estados Unidos, llegan a la tierra norteamericana con una valija llena de subjetividades, modos de pensamientos, de costumbres, pero no de delitos. Cuando Dédé señala que el dinero los vuelve más codiciosos a los inmigrantes, esta confesión obliga a los lectores expertos a realizar una reflexión aún más profunda, que nos acerca a una primera conclusión en este trabajo: la isla del engaño está contenida por el dinero y el confort norteamericano que transforma a los personajes. En última instancia, las acciones de Blaise y Olivia se desarrollan en un escenario que se vuelve un ambiente propicio para que emerjan los sinsabores.

III. Las islas lingüísticas, como una huella de extranjerización

Según señala Seifert (2021), la extranjería es un proceso que toma forma en el plano de la narración. Es así como se evidencia un importante trabajo de extrañamiento por parte de la autora. Esto es visible en el aspecto de la lengua que se presenta de una manera desterritorializada porque no está atada a ningún espacio geográfico donde se escribe el texto. Si seguimos la caracterización que hacen Deleuze y Guattari (1998 [1975]) con respecto a los distintos tipos de lengua, se puede asegurar que en “*Dosas*” hallamos un paisaje lingüístico diverso. En principio, estos cuentos reunidos han sido escritos en inglés y llegaron a nuestras manos por medio de la traducción en lengua española de Daniela Bentancur. Esta lengua se

por personajes que parodian, recitan y repiten un discurso de asco en contra de todo lo que representa a una nación. Esta voz antipatriótica se construye desde arriba hacia abajo y desde afuera hacia adentro de la narración. Los tonos antinacionales son una muestra evidente de ciertos discursos antipatrióticos que son legitimados por algunos actores sociales, como consecuencia de procesos económicos, políticos y sociales en el marco de la hegemonía neoliberal que arremete contra la soberanía de las naciones. Para ilustrar mejor esta observación sobre los tonos antinacionales en las narrativas, podemos recuperar la posición “del medio” que desarrolla Margarita García Robayo en el personaje femenino de “Hasta que pase el huracán” en *Usted está aquí*: para ella, no hay anhelo más grande que salir de su patria que, a sus ojos, representa la tierra estancada. El lugar del medio no es añorado por aquella joven que desea ser extranjera porque en esa ciudad costera, que es el medio, “vive la gente insalvable y es el peor lugar para estar” (2015, p.75).

presenta de una forma más simplificada, en un registro neutro. Su versión original, como dijimos, la autora la escribió en inglés, cuya lengua resulta ser la lengua vehicular (de los medios masivos de comunicación) y referencial, porque es la lengua de la cultura, de la crítica literaria, de la ciencia, en cuyo horizonte de conocimiento ella sabe manejarse (Deleuze y Guattari, 1975). Ahora bien, la lengua vernácula -que llevan los inmigrantes al país extranjero- es el haitiano criollo y, eventualmente, el francés. En el cuento, leemos las palabras criollas nombradas anteriormente como *dosas* y *boukis*, como también los préstamos franceses: *non*, *mesye*, *à la vie*, entre otras, y son las palabras las que configuran distintas islas lingüísticas dentro de la propia isla urbana. En este cuento, convergen varias islas lingüísticas: los préstamos del haitiano criollo, los préstamos del francés y también el inglés, que es la lengua vehicular. Además, los préstamos se escriben en cursiva y con cierta disposición espacial que nos lleva a pensar que estas palabras son realmente islas lingüísticas dentro del cuento mismo. Asimismo, podemos retomar la idea de la violencia de la lengua en relación con el poder y la dominación: una vez que las *dosas* adquieren la lengua extranjera; el inglés, no solo transforman sus modos de vida sino las estructuras de sus pensamientos. Sus cuerpos, su lengua y sus pensamientos están sometidos a la forma de vida dominante, que es la vida del confort norteamericano. Para alcanzar esa vida deben hacer de todo, incluso engañar a sus seres queridos.

En cuanto a los procedimientos, mencionamos la elipsis y la narradora en tercera persona. También hay un uso constante de un campo semántico determinado. La aparición de los sustantivos propios referidos a los países o ciudades -Estados Unidos, Miami y Haití- configura una percepción de lejanía espacial para los personajes y, sobre todo, para el lector. Y esa lejanía da cuenta de un proceso de extrañamiento por parte de la autora a la hora de escribir, no solo en la utilización de la tercera persona como narradora sino también en la ubicación de los respectivos espacios geográficos en las expresiones de sus personajes: “aquí” es Estados Unidos; Haití está “allá”; del otro lado. De hecho, cada vez que se nombra el sustantivo “casa” se alude directamente a Haití como un lugar añorado. El espacio *in situ* tiene una relevancia importante en los personajes porque todo aquello que llevan dentro los *dosas* son los amores, los deseos, las angustias, el desarraigo y los anhelos, aquellos sueños con los que viajaron en sus valijas. Estos sentimientos son descriptos con una sensibilidad categórica por la autora que teje la pluralidad de aspectos que significan la identidad de sus personajes, *eso* que traen y *eso* que se llevan, porque los *dosas* llevan dentro a Haití y a Estados Unidos. Si bien los espacios geográficos son discretos en esta narración, es decir, lo

que es Haití no es Estados Unidos, las identidades de los personajes poseen cierta mutabilidad porque en su interior se tejen, como dijimos, sucesos contradictorios.

Aun así, recordemos: Little Haití se parece a Haití pero no lo es. Como ya señalamos, Ludmer sostiene que los tonos antinacionales impregnan las narrativas latinoamericanas, sobre todo en la década de los noventa (2010, p.163). En el cuento “Dosas” se observan los tonos nacionales y antinacionales como un péndulo que oscila en los destinos de los personajes y la construcción de la narración. Por un lado, el tono nacional se presenta en anhelo de volver a la patria de origen, en el hecho de que Olivia y Blaise vean en Estados Unidos una suerte de territorio colchón, provisorio, que les brinda oportunidades para volver a su país o ayudar a su familia como es el caso de Elsie. Es más, se relata la entonación del himno nacional haitiano en el bar de Dédé. Por otro lado, el tono antinacional se presenta en el abandono del territorio que es un momento elidido de la narración y que los lectores testimoniamos en el desarraigo e incertidumbre que sienten los personajes luego de ese abandono. Varios autores señalan que el proceso de migración es una posición fundamental que destituye la nación del extranjero porque al emigrar los personajes pierden la lengua porque se desterritorializa.³ Como señala Ludmer, los inmigrantes caen en el subsuelo y caer en el subsuelo quiere decir descender social y culturalmente en la precarización, en la subalternidad y en el delito, como ocurre con Blaise y Olivia (2010, p. 137). Un aspecto que se desprende del engaño de Blaise y Olivia es que Dédé señala que no lo hacen por necesidad sino por codicia. Pero en el siguiente párrafo, al contrario de Dédé, se lee una justificación o entendimiento en palabras de la narradora: “hay quienes sólo quieren volver a casa. Hay quienes harían cualquier cosa por volver a casa” (Danticat, 2021, p. 45). De esta forma, ellos deciden estafar a sus conocidos no por la necesidad misma del hambre sino por la codicia de salir de ese lugar, ya que con el dinero del secuestro regresan a Haití. De esta manera, Blaise y Olivia se constituyen como grandes consumidores de esa codicia norteamericana que arremete contra todos los ciudadanos, sean inmigrantes o no. De hecho, cuando se describe el encuentro íntimo entre los personajes de Elsie, Blaise y Olivia se los describe como *dosas* porque los tres estaban deshermanados, desamparados, juntos en esa soledad que representa emigrar al extranjero. Como expone Ludmer, todo migrante no sólo cambia de país y de nacionalidad sino de nombre y en muchos casos cambia de lengua (2010, p.137). En este

³ Para profundizar la noción del extranjero como sujeto social, sugerimos la lectura de ciertos estudios: *El extranjero: sociología del extraño*, de Georg Simmel (2022), *El extranjero: dos ensayos sobre el exilio*, de Richard Sennet (2014) y *Política del exilio*, de Giorgio Agamben (1996), entre otros.

cuento, los haitianos cambian de país, cambian de lengua, pero no cambian sus costumbres y el sentimiento de arraigo a su país.

Para finalizar este apartado, como señalamos al principio, la autora se distancia del francés a la hora de la escritura, que es la lengua oficial de Haití, porque ella vive en Estados Unidos. Si retomamos a Deleuze y Guattari (1975), en este cuento la violencia de la lengua no solo está presente en el contenido de la historia, como ya dijimos, sino también en la elección de la autora: escribe en la lengua del poder y la dominación para ser oída.

IV. La isla propia: el cuarto propio, como un reflejo autobiográfico

Como se manifestó al principio de este largo recorrido, el cuento se sostiene en torno a paralelismos y contrastes que no sólo se vinculan en el plano de la novela sino también con algunos aspectos biográficos de la autora.

Cabe señalar que el hallazgo de otra huella posible de extranjerización corresponde con el propio camino autobiográfico de la autora Edwidge Danticat reflejado en su narrativa. Ella se mudó a Estados Unidos a los doce años y vivió en un barrio haitiano-estadounidense ubicado en Brooklyn. Al hablar de sus primeros pasos en las entrevistas, Danticat confiesa que desde adolescente desarrolló el gusto por la literatura y la escritura como desahogo emocional frente al desarraigo que sufrió a los doce años, cuando llegó al país norteamericano. En “Hijas de la memoria”, la autora expresa que la mente nos protege de muchas maneras de los horrores del pasado y del presente. Una manera de protegernos es el olvido. La autora afirma que para el escritor inmigrante que está lejos de casa, la memoria se transforma en un abismo aún más grande (2020, p. 63). Y como dice el propio título del cuento analizado en todo este trabajo, los *dosas* son los hijos de las personas que han vivido en las sombras durante mucho tiempo (Danticat, 2020, p.6). En ese relato, la autora vuelve una y otra vez sobre la capacidad de la memoria y nos invita a crear sin miedo y con pasión, por más que ello signifique escribir en peligro. Debemos escribir con la memoria en la mano, con la valentía necesaria, para desafiar los terrores públicos y privados que nos quieren silenciar, de manera que la literatura sea esa trinchera de resistencia para combatir.

A modo de conclusión, recuperamos para este análisis la escena final de la historia. Hay dos carteles autoadhesivos en la puerta del departamento de Elsie. Del lado de afuera está escrita la leyenda “Nada de lo que hay dentro vale una vida”, mientras que en el lado de adentro el autoadhesivo está modificado y dice: “Todo lo que hay dentro vale una vida”. Tal vez estos carteles representan de alguna forma lo que ocurre en la historia con respecto al falso secuestro de Olivia, ya que Elsie les da todos sus ahorros a cambio de salvar la vida de

su antigua amiga, y también se puede interpretar como un cuarto propio de Elsie dentro de esa isla urbana. El cuarto propio de Elsie es el lugar donde se presenta todo el espectáculo del confort norteamericano que es, a su vez, el anhelo de cualquier extranjero en busca de oportunidades. Para Elsie, esa habitación propia es el lugar donde no solo vivió algunos momentos buenos de su vida, posiblemente también los más tristes. Recordemos que su ex marido eligió a su amiga y ella sufrió mucho esa separación. Entonces, dentro de los *dosas* hay dolor e incertidumbre, esperanzas y anhelos de salir adelante porque ese cuarto representa una mutación no sólo de su vida sino de su propia identidad. Detrás de esa puerta, ese departamento es su propio territorio, su propia isla personal en la que se encuentra al final de la historia: ese lugar íntimo donde necesitaba llegar luego de haberse desviado por mucho tiempo.

Referencias bibliográficas

- Danticat, Edwidge (2019). Hijas de la memoria. En *Crear en peligro. El trabajo del artista inmigrante*. (Trad. L. Stecher y T. Rothe). Banda propia. (Trabajo original publicado en 2010).
- Danticat, Edwidge (2021). Dosas. En *Todo lo que hay adentro*. (Trad. D. Betancur). Fiordo. (Trabajo original publicado en 2019).
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari (2004). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. (Trad. J.V. Pérez) Pre-textos. (Trabajo original publicado en 1980).
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari (1998). ¿Qué es una literatura menor? En *Kafka. Por una literatura menor*. (Trad. J. A. Mora). Ediciones Era. (Trabajo original publicado en 1975).
- García Robayo, Margarita. (2015). Hasta que pase un huracán. En *Usted está aquí*. Editorial Montecarlo.
- Ludmer, Josefina (2010). Territorios. En *Aquí América Latina: una especulación*. Eterna Cadencia.
- Montaigne, M. de. (2014). De los caníbales. En *Ensayos completos* (A. Blanco, Ed.). Editorial XYZ. (Trabajo original publicado en 1580).
- Seifert, Marcos (2021). La extranjería argentina. En *La extranjería argentina. Una literatura entre la pertenencia y el extrañamiento*. Eduvim.
- Steiner, George (2002). Extraterritorial. En *Extraterritorial. Ensayos sobre literatura y la revolución del lenguaje*. (Trad. E. Russo). Siruela (Trabajo original publicado en 1971).

ZELARAYÁN Y LA TRANSGRESIÓN A LOS GÉNEROS LITERARIOS. LITERATURA, ORALIDAD Y DON DE LENGUAS

ZELARAYÁN AND THE TRANSGRESSION OF LITERARY GENRES. LITERATURE, ORALITY AND LANGUAGE GIFT

Martin Pared

UNGS

Resumen

En este trabajo analizamos la literatura de Ricardo Zelarayán, particularmente la transgresión de su literatura a los géneros literarios, el recorrido de la lengua en su obra como parte de la construcción de una lengua propia que hace un recorrido del oído a la boca. También analizamos la construcción del mito del autor que escribe textos para ser perdidos y luego reunidos para ser publicados. Además, desarrollamos una lectura comparativa con la obra de Macedonio Fernández en la cual se referencia Zelarayán como mentor de una tradición novelística que borra las fronteras de los géneros literarios y propone una escritura inacabada, incompleta, en permanente transformación, que dura toda la vida del propio autor y que también propone un tipo particular de lector o un modo de lectura no lineal que introduce la idea del lector salteado y de formas breves. Analizamos el papel de la oralidad en la literatura de Zelarayán y el don de lenguas del autor que desarrolla una literatura asentada en un mapa geográfico nacional, de variadas voces provinciales con sus propias cadencias y musicalidades y que se propone como literatura alternativa y de perspectiva diferente a la hegemónica literatura rioplatense que se impone como literatura nacional.

Palabras clave

Zelarayán – géneros literarios – transgresión – lengua

Abstract

In this work we analyze the literature of Ricardo Zelarayán, particularly the transgression of his literature of literary genres, the journey of language in his work as part of the construction of his own language that makes a journey from ear to mouth. We also analyze the construction of the myth of the author who writes texts to be lost and then reunited to be published. In addition, we develop a comparative reading with the work of Macedonio Fernández in which Zelarayán is referenced, as a mentor of a novelistic tradition that erases the borders of literary genres and proposes an unfinished, incomplete writing, in permanent transformation, that lasts a lifetime. of the author himself and that also proposes a particular type of reader or a non-linear mode of reading that introduces the idea of the skipped and

short-form reader. We analyze the role of orality in the literature of Zelarayán and the author's gift of languages that proposes a literature based on a national geographic map, of various provincial voices with their own cadences and musicalities and that is proposed as alternative literature and with a different perspective. to the hegemonic River Plate literature that is imposed as national literature.

Keywords

Zelarayán – literary genres – transgression – language

Con esta ponencia nos proponemos exponer algunos de los avances de lecturas que formaron parte de la investigación llevada adelante en el marco de la beca otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional, entre mediados de 2023 y mediados de 2025. Nuestro trabajo se focalizó inicialmente en el texto literario *Lata peinada* (2015 [2008]) del poeta entrerriano Ricardo Zelarayán, en el que identificamos una transgresión de los géneros literarios. Partimos de las nociones aportadas por Bajtín (2002) acerca de los géneros discursivos, dentro de los cuales distingue entre géneros primarios y secundarios, siendo los géneros literarios parte de estos últimos. Además, hemos incorporado al corpus de análisis el texto *Museo de la Novela de la Eterna* (1996 [1967]) de Macedonio Fernández a modo de lectura comparativa. Luego ampliamos la lectura a otros textos de Zelarayán. Este trabajo se desarrolló en el marco del proyecto “Nuevas voces, estéticas y formas textuales. Cartografías de los sistemas de géneros en la producción cultural latinoamericana reciente”, bajo la dirección de Eduardo Muslip y la co-dirección de Marcelo Muschietti.

Ricardo Zelaryán nació en Paraná, provincia de Entre Ríos, Argentina, en el año 1922, y murió en Buenos Aires en 2010, donde llegó a comienzos de la década de los 40 con apenas 18 años. Comenzó entonces a estudiar medicina pero abandonó la carrera para trabajar como corrector, traductor y periodista de la editorial *Depalma*. En los años 70, junto a Germán García, Héctor Libertella y Osvaldo Lamborghini, integró el consejo de redacción de la revista *Literal*, donde finalmente no publicó pero sí fue reseñado (Idez, 2011), influenciando en el modo en que la revista entiende la teoría literaria, particularmente a partir de su “Posfacio con deudas” (2017), que se transformó en una especie de manifiesto programático:

No creo en los géneros literarios. Cada persona tiene su propio discurso permanente. Un río perenne y subterráneo que constantemente amenaza desbordarse. La mayoría de la gente le pone diques, pero así y todo, a veces su rumor se escucha. La prosa es poesía o nada. Entre la escritura que llena toda la página y la que no la llena hay solo una diferencia de escandido,

de tempo, de períodos. Es un poco, pero muy a grandes rasgos, la diferencia entre la música sinfónica y la de cámara. (2011, p. 74)

Literal aportó una nueva mirada a la cultura nacional, no solo por la incorporación del psicoanálisis a la literatura sino también por su cuestionamiento a la concepción del arte literario como representación de la realidad. “La literatura es posible porque la realidad es imposible. La información en un texto es un beneficio secundario que no justifica la existencia de una escritura literaria. A diferencia de una noticia la verdad de un texto no puede someterse a una prueba de realidad”, señala el primer texto de presentación de *Literal I* titulado “No matar la palabra, no dejarse matar por ella”, de noviembre 1973 (2011, p. 5). Juan Mendoza define la revista como el “verdadero lado B de los 70, *Literal* emerge de las zonas menos exploradas pero no por ello menos traumáticas de aquel período” (2011, p. 17), y señala además: “La 'macedonización' de Gombrowicz -pero también de Ricardo Zelarayán- la reedición lumpen y profana de la vanguardia martinfierrista -pero también el señalamiento de una tradición anti-realista-, acaso sean sólo algunos de los grandes legados de *Literal*” (2011, pp. 18-19).

Obra publicada

Además de *Lata Peinada* (2015 [2008]), en narrativa se han publicado de Zelarayán *Traveseando* (1984), *La piel del caballo* (1986), *Bolsas y otros* (2003) y *Ese maldito canario* (2020). En poesía, *La obsesión del espacio* (1972), *Roña criolla* (1991), *La gran salina y otros poemas* (1997) y *Ahora o nunca* (2009).

Durante una entrevista en la revista *Crisis* de 1989, al ser consultado sobre su trabajo literario tanto en poesía como en narrativa, Zelarayán responde:

Me baso en cadencias. Lo que me rige es la música, normalmente. Siempre pienso en un libro, por otra parte, nunca en piezas sueltas. Normalmente no escribo poesía, sino en situaciones de crisis sentimentales, existenciales, o por limitación de la expresividad. Allí aparece el poema. Pero para ponerme en movimiento necesito música, del Cuchi Leguizamón a Ravel. Entonces las palabras no vienen jamás de los libros, vienen del lenguaje hablado. Y nada de términos difíciles, ante todo. Por lo demás trabajo con los lenguajes que escuché en mi infancia, los que escucho todos los días, alguna frase fuera de contexto. Jamás uso la lengua de los medios, ni la de los libros, aunque con éstos cotejo. Las palabras producen un clima, generan una onda, conducen una electricidad, un ritmo: la música es la más pura de las artes, pues es sólo significativa. Así mi poesía y mi narrativa son

lo mismo. Creo que Macedonio Fernández, quien es uno de los escritores más originales que han existido en todo el mundo, es también uno de los primeros en cuestionar esa diferencia de género, paralelamente a Proust, a Joyce.

En Zelarayán está claramente presente la referencia a Macedonio Fernández. En *Museo de la novela de la Eterna (primera novela buena)* (2020 [1967]), Macedonio deja claro que escribir una novela es una ardua tarea que amerita disquisiciones, polémicas y un diálogo con todos los actores del campo literario, incluido el propio público lector. Macedonio empezó a escribir esta novela en 1925 y continuó trabajando en ella por el resto de su vida. Fue publicada finalmente de manera póstuma en 1967, 15 años después de su muerte. Señala Macedonio:

He hecho lo que pude para que en el zurcido de múltiples pasajes de mi prosa novelística, que arrastra consigo infatigables remiendos de revisión, no se adviertan costuras: y me hago un mérito contar lo que nadie descubriría, porque si algún libro costó trabajo fue éste, y yo creo que todo el arte es labor y muy ardua. (2020 [1967], p. 14)

En el film *Macedonio Fernandez* de Ricardo Piglia y Andrés Di Tella (2012 [1995]), se define *Museo de la Novela de la Eterna* (2020 [1967]) como un libro futuro, una novela de larga gestación. Se trata de un texto no lineal que presenta una simultaneidad de géneros, en el que podemos encontrar apuntes de biología, de economía, de estética, secuencia de divertimentos, discusiones y autorreflexiones de distinta índole. La novela tiene más de cincuenta prólogos previos al texto principal de la historia. Zelarayán, que es una de las voces que da su testimonio en el film, señala que Macedonio inventa el cuento ensayo y destaca el hecho de que hay en el texto rupturas violentas de climas (2012 [1995]). En tanto que, durante el ciclo de clases “Escenas de la Novela Argentina” coproducido por la Biblioteca Nacional y la Televisión Pública (2012), Piglia se refiere a la conferencia desarrollada por Macedonio Fernandez en *Radio Cultura* en 1928, donde el autor lee un texto programático sobre su teoría de la novela y plantea el problema de la ruptura del relato lineal que van a proponer tanto el cine como la radio, que era la nueva tecnología del momento. Según Piglia, como toda nueva tecnología, en sus inicios la radio se presentaba como un medio más democrático y abierto a la experimentación (2012 [1995]). La estructura lineal que había producido la imprenta empieza a estar en cuestión por la forma simultánea de la construcción

de sentido y la emergencia de lo que se llama el lector salteado. Al respecto, Barthes se pregunta:

¿Nunca os ha sucedido, leyendo un libro, que os habéis ido parando continuamente a lo largo de la lectura, y no por desinterés, sino al contrario, a causa de una gran afluencia de ideas, de excitaciones, de asociaciones? En una palabra, ¿no os ha pasado nunca eso de leer levantando la cabeza? (1984, p. 39)

Y en ese sentido, podemos afirmar que el modelo de lector que construye el propio Macedonio Fernández de alguna manera se anticipa a la idea del zapping televisivo o el cambio reiterado de canal de televisión a partir de la masificación en el uso del control remoto. Barthes, que se preocupó por desarrollar una teoría sobre el lector, señala que “al leer imprimimos también una determinada postura del texto, y es por eso por lo que está vivo”, aunque aclara que la relación entre esa “postura” del lector” y “los elementos del texto” está regida por “reglas” o “una proporción” (1984, pp. 42-43).

La impronta macedoniana en Zelarayán

Lata Peinada fue publicada por primera vez en 2008 por *Editorial Argonauta*, todavía en vida de Zelarayán. Tuvo una segunda edición en 2015. *Lata Peinada* fue nominada como una novela por el propio autor, pero resulta difícil ubicarla en ese lugar. Más bien parece inscribirse en una tradición anti novelística que ya proponía Macedonio Fernández, o en otra tradición novelística. En primer lugar porque *Lata Peinada* es un texto escrito por retazos, por fragmentos desperdigados, perdidos por el propio autor, que fueron escritos como una especie mapa de viajes por el país y, sobre todo, apuntes sobre las escuchas de voces en las provincias del norte argentino (Salta, Santiago, Tucumán). Al respecto, en otro fragmento de la revista *Crisis* en 1989, el autor señala:

—no se sabe si saldrá publicada alguna vez. Sí, es conocida dentro de un pequeño círculo. De todos modos *Lata Peinada*, como toda mi literatura, refiere temáticamente una marginalidad. Mi mundo literario es casi todo el territorio del país, donde he vivido, y la parte marginal de Buenos Aires, pensiones y hoteles que conocí durante mucho tiempo. Pero una de las características de esta mitología es el conflicto entre la identidad individual y la colectiva. Esto se produce siempre. En *La piel de caballo* lo que se cuestiona es la identidad individual. Ni hablar en *Lata Peinada*: he abandonado la primera persona, un protagonista individual, aunque ya en *Ocote* no proponía personajes convencionales. Con lo que ahora me

he perdido en esa estructura colectivista, en esa multiplicidad de narraciones, y la novela ha quedado inconclusa, caída en el fragmentarismo. Por otra parte, son más de mil carillas de oficio. Es un problema muy complejo, porque *Lata Peinada* se abre permanentemente en historias, muy pocas cerradas. Se trata de voces de una especie de coral argentino, que se multiplica en narraciones. Quizás está terminada y no lo sé. Puede pasar. Pero creo que no, que todavía debe ser escrita. Así que el reducido grupo de lectores que me conoce tendrá que esperar.

Zelarayán sostiene que escribir *Lata Peinada*, al igual que Macedonio, también fue una ardua tarea o una lata que no se dejaba peinar. En el prólogo de otra de sus novelas, *La piel de caballo*, señala: “Después de *Piel de Caballo* he publicado poco y nada. Confieso que me he perdido en *Lata Peinada*, una novela enorme y torrencial de la cual se publicaron fragmentos en varios medios, y que ya ha comenzado a perderse a su vez. Realmente, no sé qué hacer con ella” (2017, p. 9). Aquí, no solo estamos ante la idea de una novela que requiere mucho trabajo escribir, una novela incluida e inacabada, que se hace esperar largamente y es escrita toda la vida, sino que también está presente la idea de una novela que antes de que sea publicada “ya ha comenzado a perderse”. En el mismo sentido, Macedonio asegura con respecto a *Museo de la Novela de la Eterna* (1996 [1967]): “Esta será la novela que más veces habrá sido arrojada con violencia al suelo, y otras tantas recogida con avidez” (2020 [1967], p. 14).

Retomando la idea *macedoniana*, Zelarayán construye su obra escribiendo varias versiones de sus textos que, a su vez, va perdiendo en el camino y va repartiendo para que alguien alguna vez los recoja y los reúna. Laura Estrin, editora de *Lata Peinada*, señala que la de Zelarayán es “una obra construida en la fábula de perder lo que se escribe porque lo que rige su lectura es el asombro de verlo para siempre ya escrito o ya sabido, porque la voz es el nudo de su obra, y la voz es lo que Zelarayán se trae de la provincia. La voz provincial, su sino orgulloso, por eso gritado hasta el justo desafuero” (2015, p. 7). En *Lata Peinada* (2015 [2008]) Zelarayán recoge fundamentalmente las voces de las provincias del noroeste argentino. Al respecto, Estrin afirma:

[L]a poesía tiene sus lugares: los lugares-palabras de uno mismo. Tal vez, lo que también dicen las coplas populares que Zelarayán copia en papeles sueltos y canturrea divertido en nuestra oreja como el estribillo de una chacarera santiagueña de tradición oral que remata: “¡Tomá, tomá! Tenémelo, / ¡Tomá, tomá! Tenémelo. / Que yo me v’ua pa bailar. / Y si el chango te molesta... / Y si el chango te molesta... / Hacelo nomás cagar.” (2015, p. 13)

Por otra parte, para Estrin, Zelarayán escribe “con pedazos de lenguas regionales, esa es su obsesión del espacio, la voz, esa voz que es la geografía que la literatura puede acercarnos” (2015, p. 14). Y además sostiene:

Zelarayán escribe en una lengua original, Zelarayán ha hablado de la escritura como variaciones jazzísticas, se ha burlado de la diferencia entre prosa y poesía, así el hilván final con el que cierra *Lata Peinada* en esta edición. Obra que, en sentido extremo, por su carácter musical y rítmico, no tiene orden lógico, temático, sintético. (Entiendo que tampoco lo escribió en forma cronológica) (2015, p. 17).

En *Lata Peinada* es el propio Zelarayán el que define su mapa identitario, el de su literatura, el de su lengua:

El autor se justifica y repite como loro lo de siempre “entrerriano de nacimiento, salteño-tucumano de tradición y santiagueño de vocación”. Pero eso no le alcanza para definir una vez más una novela. “Esta lata no se deja peinar” le sale a ratos como pretexto mientras el tiempo corre. O sea que el tiempo se lo lleva a empujones a él y su obra, y de nada vale su confesión inicial. “Escribo lo que quiero leer”, insiste, dejando como si nada al tiempo que, por otra parte, lo preocupa demasiado. (2015 [2008], p. 162)

La literatura de Zelarayán está impregnada de oralidad, de conversaciones, de disoluciones, de voces que iba recogiendo en su recorrido por el país y que su trabajo como periodista le permitió acceder. El poeta pone el oído ahí donde la lengua se desarrolla, se nutre y toma contornos inesperados, porque para Zelarayán la realidad está en la lengua. El autor propone otra literatura alternativa a la rioplatense. Esto se refleja en su texto *Lenguaraces* (2024), una serie de entrevistas a distintos autores que realizó para el diario Clarín entre los años 1975 y 1976. Entre ellas, Zelarayán dialoga con Juan L. Ortiz, Jorge Luis Borges, Juan Filloy, Antonio Di Benedetto, Juan Draghi Lucero, Domingo A. Bravo, Mariano Etkin, Gustavo Cuchi Leguizamón, Luis Franco, Angélica Gorodischer, Sixto Palavecino, Jorge Prelorán, Enrique “Mono” Villegas, Anastasio Quiroga, Carlos Hugo Aparicio y Francisco Zamora. “Con estas entrevistas deslenguadas, ajenas a lo académico, Zelarayán nos plantea un desafío: piensa lo sonoro porque valora el silencio. Su profunda intuición de la cadencia, rechaza lo infatuado”, señala en el posfacio Claudia Schwartz, quien agrega que la “lógica que se lee en estas páginas, que abarcan solo un año -dado que la última

entrega de Ricardo Zelarayán es a los pocos días del aciago 24 de marzo- es la de un gran amor por el país y su cultura. Vivo y lleno de amor” (2024, p. 159). Y en este sentido, mientras la palabra *lenguaraz* nos remite a personas que hablan más de una lengua o a personas descaradas en su decir, Estrin propone pensar “que los escritores tienen que tener don de lenguas, pero no porque tienen que saber otras lenguas, sino porque tienen que tener la lengua de su lado. Como en Mansilla y *Una excursión a los indios ranqueles*, hay un don de lenguas. Y ahí está esa idea de que arman lenguas. Es decir, Zelarayán es un tipo que armó una lengua, construyó una lengua” [(024). Para Estrin “los grandes autores construyen lenguas. Porque no hay otra. Porque tomar la lengua dada es lo que hace un maestro, un profesor, un político. Los autores construyen lenguas” (2024).

En conclusión, en la literatura de Zelarayán se evidencia un cuestionamiento a la clasificación de los géneros literarios y considera, en definitiva, que la diferencia entre “la escritura que llena toda la página y la que no la llena” se reconoce ni más ni menos que “una diferencia de escandido, de tempo, de períodos” (2011, p. 74). Se evidencia además, la construcción de una lengua propia que hace un recorrido porque va de la boca al oído y no al revés. Una obra donde la lengua es la verdadera aliada, la lengua de todos los días que tiene un sentido colectivo y que Zelarayán se atrevió a convertir en literatura, en otra literatura. Y la lengua también adquiere un sentido de resistencia y advertencia sobre la fluidez de los sentidos y de los tiempos. Es tal vez lo que el autor expresa cuando el *Lata Peinada* dispara:

¡Atención a los colados que pueden ser más importantes que los invitados!
¡Atención al número cualquiera que puede ganarle a la larga al principal!
¡Atención al huevo roto de la docena! ¡No está muerto quien pelea!
¡Atención al anónimo crecido en el viento negro de la miseria que puede ser el príncipe al final! ¡Ojo con el rengo que se agranda en la adversidad! Pero qué mierda... No insistir: ¡Te vas a morir torcido y haciendo señas y no se sabrá si sos humo o polvareda! ¡Ojo que no hay cosa que no tenga otro lado y todo puede darse vuelta! (2015, p. 113).

Referencias bibliográficas

- AAVV (2016). “Una cultura que en vez de liberar reprime” por Ricardo Zelarayán en *Una poesía del futuro. Conversaciones con Juan L. Ortiz*. Compilación, prólogo y notas de Osvaldo Aguirre. Buenos Aires: Mansalva.
- Aguirre, Osvaldo (2020). Introducción. En *Ese Maldito Canario*. Buenos Aires: Mansalva.

- Amar Sánchez, Ana María (2000). *Juegos de seducción y traición. Literatura y cultura de masas*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Arán, Pampa Olga (2006). *Nuevo diccionario de la teoría de Mijail Bajtin*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Bajtin, Mijail (2002 [1979]) El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barthes, Roland (1984). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Busquets Inés (2021). *El flaco. Un retrato de Ricardo Zelarayán*. Buenos Aires: Editorial Entre Ríos.
- Ducrot, Oswald y Todorov, Tzvetan (1974 [1972]). Historia de la literatura. Géneros literarios. En *Diccionario enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Estrin, Laura (2018). Ricardo Zelarayán. En *Lata Peinada*. Buenos Aires: Editorial Argonauta.
- Estrin, Laura (2024). Ricardo Zelarayán en *Lenguaraces*”, prefacio en *Lenguaraces. Entrevistas de Ricardo Zelarayán*. Buenos Aires: Leviatán.
- Fernández, Macedonio (1996 [1967]). *Museo de la novela de la Eterna*. Edición crítica, Ana María Camblong y Adolfo de Obieta (Coords.) 2a ed. Madrid; México; París; Buenos Aires; São Paulo; Río de Janeiro; Lima: ALLCA XX.
- Fonsalido, María Elena y López Casanova, Martina (coords.) (2018). Géneros discursivos, géneros literarios. En *Géneros, procedimientos, contextos. Conceptos de uso frecuente en los estudios literarios*. Los Polvorines: UNGS.
- Idez, Ariel (2011). Pensar *Literal* (8 escenas). En *Literal. Edición facsimilar*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Mendoza, Juan (2011). El proyecto *Literal*- En *Literal*. Edición facsimilar. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Pared, M. (2024, 2 de diciembre). Ricardo Zelarayán: 'Lenguaraces', el don de lenguas del poeta entrerriano fallecido en 2010. En *Tiempo Argentino*. Disponible en <https://www.tiempoar.com.ar/cultura/ricardo-zelarayan-lenguaraces/>
- Piglia, Ricardo (2012, 22 de septiembre). Escenas de la novela argentina (1 de 3). En Televisión Pública. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=7OYB-SovNgg>

- Piglia, Ricardo y Di Tella, Andrés Macedonio Fernández. En *A Parte Rei* Revista de Filosofía. 4 mayo de 2012. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=qyRaDJwP1u4>
- Ríos, Rubén [2021 (1989)]. “Zelarayán: Escribo porque no me dejan vivir. *Revista Crisis*, N° 71. <https://revistacrisis.com.ar/notas/zelarayan-escribo-porque-no-me-dejan-vivir>
- Schwartz, Claudia (2024). Acerca de este libro. En *Lenguaraces. Entrevistas de Ricardo Zelarayán*. Buenos Aires: Leviatán.
- Sosa, C. H. (2010). *Una [otra] novela que comienza: Lata Peinada de Ricardo Zelarayán*. Orbis Tertius, 16(17). Disponible en <https://www.orbistertius.unlp.edu.ar/article/view/OTv16n17a02>
- Todorov, Tzvetan (1987). El origen de los géneros. En Miguel A. Garrido Gallardo (Comp.) (1988) *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco/Libros.
- Viñas Piquer, David (2002). Sobre los géneros literarios. En *Historia de la crítica literaria*. Barcelona: Ariel.
- Ybañes, R. (2014). La escritura y sus variaciones. Una aproximación a la poesía de Ricardo Zelarayán. En *Eventos Académicos, VI Congreso Internacional de Letras*. Disponible en <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/CIL/VI-2014/paper/viewFile/2221/852>
- Zelarayán, Ricardo (2009). *Ahora o nunca*. Poesía reunida. Buenos Aires: Editorial Argonauta.
- Zelarayán, Ricardo (2017). *La piel de caballo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Zelarayán, Ricardo (2024). *Lenguaraces. Entrevistas*. Buenos Aires: Leviatán.
- Zelarayán, Ricardo (2015 [2008]). *Lata Peinada*. Buenos Aires: Argonauta.
- Zelarayán, Ricardo (2020). *Ese maldito canario. Compilación y prólogo de Osvaldo Aguirre*. Buenos Aires: Mansalva.

EL RESURGIMIENTO DE LO GÓTICO Y DEL ROMANTICISMO COMO ESTÉTICAS CONTRACULTURALES EN LOS SIGLOS XX Y XXI

THE RESURGENCE OF THE GOTHIC AND ROMANTICISM AS COUNTERCULTURAL AESTHETICS IN THE 20TH AND 21ST CENTURIES

Franco Pizzatti

Universidad Nacional de General Sarmiento

Universidad de Buenos Aires

Resumen

En la literatura occidental contemporánea, la masificación, la fragmentación y la extranjería configuran una experiencia estética marcada por la crisis de la identidad y el debilitamiento del lazo comunitario. Frente a la homogeneización cultural impuesta por el capitalismo global y la cultura de masas, resurgen expresiones como el romanticismo y lo gótico como formas contraculturales que denuncian la alienación y deshumanización moderna. Estos movimientos, junto a las vanguardias históricas, ofrecen modelos de resistencia al racionalismo y la mercantilización de la vida.

En este contexto, la figura del artista se reconfigura como un *outsider*, y la representación del héroe byroniano se convierte en símbolo de rebeldía ante las normas establecidas. La fragmentación, lejos de ser una carencia, se convierte en una estrategia crítica que pone en cuestión las categorías estables de identidad. Sin embargo, la cooptación de estas estéticas por la industria cultural genera un dilema: su potencial subversivo puede diluirse en productos consumibles. Aun así, nuevas generaciones de autores recuperan estos modos estéticos no sólo como estilos, sino como posturas críticas ante la alienación contemporánea. Así, romanticismo y gótico continúan funcionando en los siglos XX y XXI como canales expresivos para representar lo marginal, lo fragmentado y lo irreductible, abriendo fisuras en el discurso hegemónico desde donde se filtra la crítica social.

Palabras clave

Romanticismo – fragmentación – gótico – contracultura

Abstract

Contemporary Western literature reflects a deep identity crisis shaped by massification, fragmentation, and foreignness. These dynamics, driven by modernity and global capitalism, have eroded communal bonds and produced atomized subjectivities. In response, movements such as Romanticism and the Gothic reemerge as critical strategies to express alienation and resistance.

Throughout history, artistic currents have challenged modern rationality through aesthetic opposition. The Byronic hero, for instance, embodies melancholic rebellion against cultural homogenization. Yet these aesthetics have often been absorbed by the culture industry, losing some of their critical edge as commodified styles. Nevertheless, contemporary authors reclaim them to reimagine subjectivity and critique the existential emptiness of postmodernity. Thus, fragmentation becomes not only a reflection of crisis but also an open form of expression that enables new critical perspectives.

Keywords

Romanticism – fragmentation – gothic – counterculture

En la literatura occidental, fenómenos como la masificación, la fragmentación y la extranjería se han consolidado como pilares de la experiencia estética. Estos procesos, impulsados por la industrialización y la expansión de la cultura de masas, han dado lugar a formas de subjetividad fragmentadas que desplazan los lazos comunitarios tradicionales y reconfiguran las dinámicas estético-narrativas.

En los siglos XX y XXI, puede observarse cómo el romanticismo y lo gótico resurgen potencialmente como modos de representación que podrían interpretarse como una respuesta contracultural a los procesos de homogeneización cultural y a la creciente mercantilización de la vida cotidiana. Movimientos que, en sus orígenes ya cuestionaban la racionalidad y la normatividad de la modernidad, resuenan con las inquietudes contemporáneas, convirtiéndose en canales viables de expresión para proponer un rechazo crítico hacia la cultura de masas y el capitalismo global.

En relación a lo anterior, el Renacimiento recuperó ideales clásicos en oposición a la rigidez medieval, mientras que el simbolismo del siglo XIX rechazó el cientificismo y el realismo dominante en favor de una búsqueda introspectiva y espiritual. Asimismo, las vanguardias del siglo XX, como el surrealismo y el dadaísmo, desafiaron los valores burgueses y la lógica utilitaria del capitalismo industrial. En este sentido, estos movimientos se han convertido en canales viables de expresión crítica, ofreciendo modelos históricos para proponer un rechazo a la cultura de masas y al capitalismo global en el presente.

Por otro lado, la masificación, característica propia de la modernidad, ha transformado la organización social y la subjetividad individual en formas cada vez más fragmentadas y desvinculadas de la comunidad. Walter Benjamin (1989), en su análisis de la reproducción técnica, señala que la modernidad al facilitar la producción en masa, ha producido subjetividades atomizadas que dificultan el establecimiento de lazos sociales sólidos y dan lugar a narrativas fragmentadas.

Del mismo modo, la modernidad y la posmodernidad reflejan esta división a través de una fragmentación cultural y social que se manifiesta en la obra de arte como una respuesta a la industrialización (Huyssen, 2006). En el arte, particularmente en la literatura, Jameson (1991) plantea que la narrativa fragmentada se convierte en una estrategia estética que refleja

un diagnóstico de la sociedad contemporánea: la pérdida de sentido comunitario y la alienación de las personas en un mundo cada vez más individualista y homogéneo.

La modernidad comienza con la aparición del fragmento, como categoría descriptiva, a partir del cual la innovación y la transformación constituyen una característica identitaria. El fragmento es la forma más adecuada para representar “el carácter fragmentario y rapsódico de la vida” (Carugati, 2010: 265) que, sumando al Romanticismo como una conjunto de épocas entrelazadas, deja restos a lo largo de la historia. Según Béguin ([1936] 1992), el Romanticismo tiene claro su objetivo: lo fragmentario determina las relaciones de la unidad como una forma abierta e inconclusa como “una especie de relación musical entre los diversos elementos de una obra” (17) que permiten la introducción de nuevas perspectivas y críticas a lo largo del tiempo.

En este sentido, Le Goff (2005) plantea que lo moderno está dado como resultado de una transición entre lo estable y la novedad, la configuración del presente está en constante cambio y su función está dada por periódicas innovaciones. Refiriéndonos a *Hamlet*, Shakespeare funda su famosa frase ‘*times out of joint*’ y sugiere un desorden en el orden natural, un momento de crisis donde lo que antes era dado por sentado se desmorona. En la modernidad tardía, las categorías de identidad se han vuelto inestables y fragmentadas, al igual que en *Hamlet*, existe un desorden y crisis de lo establecido. Las diferencias, que antes eran vistas como esenciales y naturales, ahora se entienden como construcciones sociales que pueden ser deconstruidas y resignificadas.

El paso de las diferencias a nuevas categorías estéticas es una señal de que las normas de identidad han sido dislocadas, que nos remite a los tiempos dislocados shakespearianos. Este proceso de dislocación desafía las lógicas que han dominado la sociedad occidental, abriendo espacio para nuevas formas de subjetividad que no se ajustan a las categorías identitarias tradicionales.

Desde la Ilustración, la idea de sujeto se ha basado en la racionalidad, la autonomía y la universalidad. Sin embargo, esta construcción del sujeto ha excluido sistemáticamente a quienes no se ajustan a este ideal, las personas racializadas y las identidades no normativas. En consecuencia, la *diferencia* ha sido representada como algo que debe ser controlado, domesticado o eliminado.

El primer Romanticismo emprende el camino de la reflexión, en tanto autocontemplación y autoconsciencia, desde la fragmentación. Para Szondi (2002), “el movimiento principal del pensamiento de Schlegel es la ambición de la unidad en la comunicación, en la universalidad y en la infinitud” (4) a partir de los límites entre filosofía y

literatura. La apariencia estética precisa expandir los límites de la subjetividad en búsqueda de una autonomía artística, es decir, una experiencia que defienda la fragmentación en pos de una voluntad general o colectiva.

A su vez, encuentra en lo fragmentario la multiplicación de significados en contra de un todo planteado por conceptos estables y definidos desde el racionalismo y la teoría hegeliana. La falta de control en el lenguaje propone la imposibilidad de la sistematización y deriva en la superioridad del lenguaje poético sobre el lenguaje conceptual.

La figura del artista, en este contexto de fragmentación, se configura cada vez más como la de un *outsider*, como alguien que vive en la periferia de una sociedad dominada por la industria cultural y las dinámicas de consumo masivo. En la posmodernidad, esta figura está asociada a la extranjería y al aislamiento, elementos que le permiten al artista asumir una postura crítica ante el orden establecido.

El Romanticismo y lo gótico, caracterizados por su enfoque en el individuo en conflicto con la sociedad, se presentan como canales posibles para expresar esta alienación y desconexión con el mundo. La estética romántica suele inclinarse hacia lo sublime y lo irracional, y lo gótico, con su predilección por lo oscuro y lo extraño, permiten que el artista se posicione y tome distancia como alguien ajeno a la normatividad capitalista, denunciando su carácter deshumanizante y homogéneo.

En el siglo XIX, el Romanticismo y lo gótico constituían estéticas capaces de intervenir la realidad y reflexionar a partir de la crítica. El *byronismo*, por ejemplo, toma fuerza como símbolo de rebeldía y melancolía, representando la inconformidad frente a una sociedad que privilegia el progreso material y reduce la individualidad a un producto más del mercado.

El *byronismo*, representado en sus inicios por el poeta británico Lord Byron, está caracterizado por una actitud desafiante y melancólica que celebra al individuo rebelde, marcado por una lucha intensa contra la sociedad y sus convenciones. La figura del héroe byroniano, inspirada en los protagonistas de las obras de Lord Byron, encarna un arquetipo de marginalidad y resistencia frente al orden establecido. Este héroe, frecuentemente caracterizado por su introspección, melancolía, y una sensibilidad extrema, se opone a la autoridad y a los valores normativos, convirtiéndose en un símbolo de rebeldía romántica. Según Thorslev (1962), este arquetipo no solo sintetiza los ideales románticos de libertad y subjetividad, sino que también actúa como una figura crítica frente a las restricciones sociales de su tiempo.

Este héroe, solitario y desilusionado, simboliza la incomodidad ante una realidad cada vez más dominada por la industrialización y la racionalidad, que en la era moderna y posmoderna parecen reducir la individualidad a un engranaje dentro del sistema capitalista. En el contexto del resurgimiento del romanticismo en el siglo XX y XXI, el *byronismo* funciona como una referencia clave para la contracultura, ofreciendo un modelo de resistencia a la homogeneización y el conformismo, y canalizando el deseo de libertad y autenticidad frente a la mercantilización de la vida. Los autores contemporáneos recuperan esta figura como una crítica al vacío existencial promovido por la cultura de masas, convirtiendo al héroe byroniano en un símbolo que sigue resonando en tiempos de alienación y búsqueda de sentido.

A su vez, lo gótico con su énfasis en lo oscuro y lo marginal denuncia la deshumanización generada por el capitalismo, al mostrar los efectos de la alienación y la pérdida de identidad en un entorno donde todo, incluso el arte, se convierte en un objeto de consumo. Estos movimientos ofrecen una vía de escape y resistencia a las fuerzas que buscan homogeneizar la cultura y eliminar las diferencias, permitiendo la expresión de una subjetividad que se rehúsa a ser absorbida por la cultura dominante.

Uno de los mecanismos que interviene en el proceso poético, está establecido como una modalidad de representación. Lo gótico en la literatura, desde esta perspectiva analítica, es un modo estético que permite ligar el pasado distante con la modernidad ya que puede resurgir y cobrar vida. De esta manera, lo gótico es una condición que permite desplazamientos de órdenes estamentales y permeabiliza la crítica social.

No obstante, estas expresiones contraculturales enfrentan un dilema en la sociedad de consumo: el romanticismo y lo gótico han sido absorbidos y resignificados como productos comerciales, perdiendo parte de su carga crítica al convertirse en tendencias desechables. En este sentido, la industria cultural toma estas estéticas y las transforma en un estilo atractivo para el consumo masivo, diluyendo su contenido subversivo. Este fenómeno es evidente en la manera en que lo gótico y el romanticismo se integran en la moda, el cine y la literatura popular, donde su mensaje original se desvanece y se transforma en una estética superficial y fácilmente consumible. He aquí una gran discusión, abierta por cierto: la temporalidad efímera de estas modas y la repetición constante de sus símbolos vacían de significado las expresiones contraculturales y dificultan su uso como herramientas de crítica social; esto conlleva un efecto dual entre el riesgo potencial de neutralizar su carácter crítico o se presenta una fisura en el discurso hegemónico por el que se filtra la crítica.

Sin embargo, las nuevas generaciones de autores y autoras han encontrado en el romanticismo y en lo gótico una fuente de resistencia estética que desafía la fragmentación y la homogeneización impuestas por el mercado, tal es el caso del *New Romantic*, movimiento inglés de hacia fines de 1970. Al recuperar conscientemente estas estéticas, no sólo como un estilo, sino como una postura crítica, los autores y las autoras contemporáneos construyen narrativas que exploran el aislamiento, la extranjería y la búsqueda de sentido en un mundo alienante.

La direccionalidad discursiva del sujeto está dirigida a la representación de los deseos y los miedos que no puede alcanzar en el orden real: es una representación subversiva. Las limitaciones propias del sujeto moderno en el mundo real son desarrolladas en el orden ficcional por la literatura. La literatura se configura como un espacio artístico pero no de manera exclusiva, sino que también es un campo donde el problema de la subjetivación es un problema de justicia y una búsqueda de la libertad.

En sus obras, utilizan la fragmentación no sólo como un reflejo de la realidad, sino también como una estrategia para conectar con el lector en niveles más profundos, promoviendo la reflexión sobre las dinámicas de consumo y la mercantilización de la cultura. De este modo, el romanticismo y lo gótico se resignifican como espacios de resistencia que se enfrentan a la cultura de masas, permitiendo una representación estético-literaria que cuestiona y desafía el *status quo*.

Para finalizar, el resurgimiento de lo gótico y del romanticismo en la literatura contemporánea refleja una postura crítica frente a los efectos de la modernidad y el capitalismo. Algunos ejemplos incluyen a Neil Gaiman, autor de *The Sandman* y la novela *Coraline*, quien integra lo gótico y lo romántico con mitología contemporánea, explorando temas de alienación y crítica cultural. Estas estéticas, resuenan también en la música, particularmente en movimientos como el New Romantic. Bandas como Duran Duran, Joy Division, Visage, David Bowie, Soft Cell, Spandau Ballet y Classix Nouveaux, reinterpretaron el romanticismo clásico a través de una sensibilidad estética marcada por la teatralidad, el individualismo y la exploración de la identidad, elementos que resistían la uniformidad de la cultura de masas.

Estos movimientos, al volver a los elementos de extranjería, aislamiento y fragmentación, ofrecen un espacio estético que permite a autores y lectores cuestionar los valores de una sociedad cada vez más mercantilizada y deshumanizante. Si bien el consumo masivo ha intentado vaciar de contenido estas expresiones, su recuperación consciente y crítica por parte de las nuevas generaciones de escritores muestra que aún poseen el potencial

de constituir una resistencia significativa, al menos en breves lapsos de tiempo y en piezas que incluso desafían el etiquetado en un solo lenguaje artístico.

En un mundo donde la fragmentación y la alienación son la norma, lo gótico y el romanticismo persisten como estéticas contraculturales capaces de desafiar la cultura de masas y ofrecer una alternativa a la homogeneización cultural, una alternativa que deja rastros a lo largo del tiempo y nuevas interpretaciones de un mundo, un predominio de la forma crítica sobre las intervenciones artísticas particulares.

Referencias bibliográficas

- Benjamin, W., (1989). "La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica", en Discursos interrumpidos I: Filosofía del arte y de la historia. Prólogo, traducción y notas de Jesús Aguirre. Madrid: Taurus.
- Carugati, L., (2010). "Algunas consideraciones sobre los antecedentes y transformaciones de la noción de fragmento como categoría estética". En Rearte, J. y Solé, J., De la Ilustración al Romanticismo. Tensión, ruptura, continuidad. Buenos Aires: Prometeo.
- Eagleton, T., (2005). "¿Qué es una novela?", en Eagleton, T. La novela inglesa. Madrid: Akal.
- Horkheimer, M. y Theodor W. Adorno, (1998 [1969]). "La industria cultural. Ilustración como engaño de masas", en Dialéctica de la Ilustración. Valladolid: Trotta.
- Huysen, A., (2006). Después de la gran división: modernismo, cultura de masas, posmodernismo. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Jameson, F., (1991) "Postmodernism, or, The Cultural Logic of Late Capitalism". Durham: Duke University Press.
- Le Goff, J. (2005). "Antiguo-Moderno", en Pensar la historia. Buenos Aires: Paidós.
- Rearte, J., (2010). "Agitación, síntoma y melancolía en el Romanticismo", en Rearte, J. y Solé J., De la Ilustración al Romanticismo. Tensión, ruptura, continuidad. Buenos Aires: Prometeo.
- Sánchez-Verdejo Pérez, F. J., (2013). "Lo gótico: semiótica, género, (est)ética." En Herejía y belleza. España.
- Schlegel, F. et. al., (2009). "Fragmentos del Athenäum", en Schlegel, F., Fragmentos. Sobre la incomprendibilidad. Trad. de Pere Pajeroles. Barcelona: Marbot.
- Szondi, P., "Friedrich Schlegel y la ironía romántica. Con un anexo sobre las comedias de Tieck". Trad. de Juan Rearte, en Rohland de Langbehn, R. y Vedda, M., Teatro hacia el 1800 (II). Buenos Aires: Opfyl, 2002.

Thorslev, P L. (1962) "The Byronic Hero: Types and Prototypes". Minneapolis: University of Minnesota Press.

AUTOBIOGRAFÍA, INTERTEXTUALIDAD Y MEMORIA EN “EL PINTOR DE BATALLAS”, DE ARTURO
PÉREZ-REVERTE

AUTOBIOGRAPHY, INTERTEXTUALITY AND MEMORY IN “EL PINTOR DE BATALLAS”, BY ARTURO
PÉREZ-REVERTE

Victoria Rothen

Universidad Nacional de General Sarmiento

Resumen

El pintor de batallas (Alfaguara, 2006) es la novela más autobiográfica y personal del escritor español Arturo Pérez-Reverte (Cartagena, 1951). Esta obra aborda uno de los tópicos de su narrativa, la guerra: en este caso, la de Yugoslavia en la década de 1990, que cubrió como periodista para la *Televisión Española* antes de ser novelista profesional. Su protagonista, Andrés Faulques, ex fotógrafo de guerra, pinta un mural con sus memorias de todas las batallas que presenció, adentro de una torre vigía abandonada, en un pueblo costero español.

El trabajo que aquí se presenta aborda un análisis literario de *El Pintor de Batallas*, novela ambientada en España a mediados de los 2000, pero también en diferentes conflictos bélicos del siglo XX. Se propone como hipótesis que en la novela se utilizaron los recursos literarios de la analepsis y de la intertextualidad con la pintura y la fotografía para, en primer lugar, sostener la historia mediante los recuerdos del protagonista, Andrés Faulques, en los diferentes conflictos bélicos en los que trabajó como periodista y; en segundo lugar, exponer por qué el mural que éste pintaba tenía la influencia del cubismo en cuánto al trazo de las rectas y los ángulos. Por otra parte, se analizará la influencia de otros géneros literarios presentes en la misma, como la autobiografía y el teatro y, por último, la memoria, la culpa y la desmesura que padece Faulques, que provocará un desenlace trágico.

Palabras clave

Guerra civil de Yugoslavia – analepsis – intertextualidad – autobiografía

Abstract

The Painter of Battles (Alfaguara, 2006) is the most autobiographical and personal novel by the Spanish writer Arturo Pérez-Reverte (Cartagena, 1951). This work addresses one of the topics of his narrative, the war, in this case, that of Yugoslavia in

the 1990s, which he covered as a journalist for *Spanish Television* before becoming a professional novelist. Its protagonist, Andrés Faulques, a former war photographer, paints a mural with his memories of all the battles he witnessed, inside an abandoned watchtower, in a Spanish coastal town.

The work presented here addresses a literary analysis of *The Painter of Battles*, a novel set in Spain in the mid-2000s, but also in different war conflicts of the 20th century. It is proposed as a hypothesis that the literary resources of flashbacks and intertextuality with painting and photography were used in the novel, firstly, to support the story through the memories of the protagonist, Andrés Faulques, in the different war conflicts in which he worked as a journalist and, secondly, to explain why the mural he painted was influenced by cubism in terms of the lines and angles. On the other hand, the influence of other literary genres present in it will be analyzed, such as autobiography and theater and, finally, the memory, guilt and excess that Faulques suffers, which will cause a tragic outcome.

Keywords

Yugoslavian Civil War – analepsis – intertextuality – autobiography

Introducción

Arturo Pérez-Reverte (Cartagena, España, 1951) es un reconocido escritor superventas de novelas históricas y de aventuras, cuyo mayor éxito es la saga de “*El capitán Alatriste*”, ambientada en el Siglo de Oro español. *El pintor de batallas* (Alfaguara, 2006) es una anomalía dentro de su prolífica bibliografía: una novela compleja, densa, repleta de referencias a otros lenguajes artísticos como la pintura y la fotografía, de carácter filosófico, nihilista y, sobre todo, autobiográfica. Según el autor, es “el balance de una vida, no siempre amable, ni siempre dulce. Es mi libro más cruel, más duro, más descarnado, más honrado. Me refiero a que hay poca invención, hay mucha adaptación de hechos reales” (Pérez-Reverte, 2021). Antes de ser novelista profesional, Pérez-Reverte era periodista y trabajó como corresponsal de guerra en el periódico *Pueblo* (1973-1984) y en RTVE, la Radio Televisión Española (1985-1994), durante veintiún años. Por lo tanto, el *El pintor de batallas* fue un libro escrito como terapia para su autor porque tenía muchos remordimientos y “fantasmas” en su memoria.

Andrés Faulques, el pintor de batallas y el soldado Ivo Markovic, su némesis

El protagonista de la novela, Andrés Faulques -un *alter ego* de Pérez-Reverte-, ex fotógrafo de guerra, pinta un mural con sus memorias de todas las batallas que presencié, dentro de una torre vigía abandonada, en Puerto Umbría, un ficticio pueblo costero español. El eje central de la novela, que tiene una gran influencia del género dramático, son los diálogos entre Faulques, el “pintor de batallas”, e Ivo Markovic, un ex soldado croata que lo visita en la torre y le avisa que, luego de un par de días -seis en total- en los que conversará con él sobre la vida y la muerte, va a matarlo.

El texto describe cómo Faulques enfoca su cámara hacia el rostro de los croatas vencidos, en Vukovar, Croacia, durante la guerra civil de Yugoslavia. Elige a un soldado que lo mira con detenimiento, luego de tomarle la foto, voltea la cara y no piensa más en él. Con esa foto, gana un premio internacional y el rostro del soldado anónimo sale en múltiples portadas de revistas. Diez años después, el mismo soldado se presenta ante la torre, el hogar de Faulques y le anuncia que como consecuencia de la foto fue torturado por seis meses a manos de los serbios. Además, su esposa e hijo, aunque serbios, fueron brutalmente asesinados, traicionados por sus compatriotas por tener parentesco con el famoso soldado croata. (Dávila, 2020, p. 163)

A su vez, el tercer personaje que entra en escena y la principal causante de que Faulques se aísle y pinte el mural en la torre, es Olvido Ferrara, su antigua novia (ya fallecida hacía diez años), quien era fotógrafa de arte. Ella lo acompañó tres años durante su trabajo en conflictos bélicos en África y los Balcanes. El enigma de su violenta muerte, en el año 1991, provocada por pisar una mina antipersonal en la carretera de Borovo Naselje, a las afueras de la ciudad de Vukovar, es uno de los ejes principales de la novela.

La hipótesis que se plantea en este trabajo es que en la novela se utilizaron los recursos literarios de la analepsis y de la intertextualidad con la pintura y la fotografía para, en primer lugar, sostener la historia mediante los recuerdos del protagonista, Andrés Faulques, en los diferentes conflictos bélicos en los que trabajó como periodista y; en segundo lugar, exponer por qué el mural que éste pintaba, tenía la influencia del cubismo en cuanto al trazo de las rectas y los ángulos. Las escenas que componían la pintura del ex fotógrafo son similares a las que aparecen en obras clásicas de la pintura bélica, por ese motivo el autor utiliza la intertextualidad con otros lenguajes artísticos para explicar la composición del mural.

También se propondrá el análisis de que Faulques pintaba para expurgar su culpa y arrepentimiento por dejar morir a su novia Olvido Ferrara, a sabiendas, en la carretera de Borovo Naselje, sin advertirle de la mina antipersonal (que él había visto con anticipación) que la mató. Este personaje sabía que ella lo iba a abandonar por su deshumanización ante los horrores que presenció cuando hacía su trabajo y, cegado por los celos y el odio, él prefirió su muerte que afrontar una vida sin ella.

En *El pintor de batallas*, Faulques e Ivo Markovic reflexionan acerca de la deshumanización del ser humano y llegan a la conclusión de que éste tortura y mata a los de su especie porque “es lo suyo y porque le gusta” (Pérez-Reverte, 2006, pp. 105-106). Ambos consideran que el hombre tiende al horror por su evolución concreta que hizo de él un animal predador y malvado, porque la inteligencia también lo empuja a la maldad.

La analepsis como principio constructivo

López Casanova (2018, p. 92) retomando a Tinianov (1927) afirma que el principio constructivo es el procedimiento formal que da cuerpo y unidad a la obra, la atraviesa y la sostiene. Por lo tanto, los procedimientos corresponden a la forma del texto, a la materialidad lingüística propia de la literatura. En *El pintor de batallas* (Pérez-Reverte, 2006) la analepsis (es decir, el pasaje de una obra literaria que trae una escena del pasado rompiendo la secuencia cronológica) es el principio constructivo, porque la historia se sostiene mediante los recuerdos del protagonista, en los diferentes conflictos bélicos en los que trabajó como periodista. Faulques rememora los horrores vividos en Chipre, Eritrea, el Líbano, Sarajevo, entre otros, pero también los recuerdos felices junto a Olvido Ferrara, su novia y compañera en los viajes por la “geografía de la catástrofe”.

Alexis Grohmann, afirma que la memoria cobra protagonismo a través de la técnica narrativa de la novela mediante la manipulación clásica de la cronología temporal. Por lo tanto, los recuerdos suscitados en Faulques por la conversación con el croata detienen con regularidad el avance cronológico de la narración en tercera persona para retrotraernos a un tiempo pasado en el cual entra en escena la mujer, Olvido, y mediante el cual se completa el retrato de la persona del protagonista y su historia. (Grohmann, 2012, p. 7) La memoria, según el personaje de Faulques, se ofrece como

posible salvación del ser humano, porque es una forma de dignidad estoica, una manera de asumir las reglas del juego (Pérez-Reverte, 2006, p. 113).

Intertextualidad con otros lenguajes artísticos: la fotografía y la pintura

Una de las primeras escenas de la novela es la de Faulques, ex fotógrafo de guerra, pintando un mural en una torre vigía abandonada:

El conjunto formaba un paisaje descomunal e inquietante, sin título, sin época, donde el escudo semienterrado en la arena, el yelmo medieval salpicado de sangre, la sombra de un fusil de asalto sobre un bosque de cruces de madera, la ciudad antigua amurallada y las torres de cemento y cristal de la moderna coexistían menos como anacronismos que como evidencias. (Pérez-Reverte, 2006, p. 12)

El protagonista sabe que, si bien tenía aptitudes para el dibujo, era un pintor mediocre, pero el mural no estaba destinado a otro público que no fuera él mismo. Tenía que ver con su memoria de treinta años de fotógrafo, a eso se debía “el encuadre de todas las rectas y ángulos tratados con una singular rigidez, vagamente cubista, que daba a seres y objetos contornos tan infranqueables como alambradas o fosos” (Pérez-Reverte, 2006, p. 12). Este mural abarcaba toda la planta baja de la torre, medía veinticinco metros de circunferencia y tres de altura. Por este motivo, en la novela aparece la intertextualidad con diferentes lenguajes artísticos como la pintura y la fotografía. Muslip (2018, p. 137) recupera de Genette (1982) el concepto de intertextualidad, es decir las relaciones de referencia entre textos literarios, el modo en que un texto retoma a otro o a otros. Gérard Genette (1982) expone que puede haber una cita directa de otro texto o una apropiación de recursos de estilo; pueden tomarse aspectos de estructura, puede haber referencias temáticas a otro texto literario, desde elementos sueltos hasta una trama argumental completa. En esa apropiación, el sentido puede ser de burla, homenaje, de simple uso. Por lo tanto, la literatura toma, incorpora y transforma otros géneros, que deben comprenderse en el marco del nuevo contexto discursivo (Muslip, 2018, p. 137).

En *El pintor de batallas*, podemos encontrar una relación de intertextualidad entre el mural que pinta Andrés Faulques y otras pinturas bélicas que el personaje conoció en diversos museos y estudió: el narrador en tercera persona omnisciente menciona a las pinturas bélicas que inspiraron la suya: “*El triunfo de la muerte*”, de

Brueghel el viejo; *“El 2 de mayo de 1808 en Madrid”*, de Goya; *“Tebaida”*, de Gherardo Starnina; *“Alegoría Sacra”*, de Bellini; *“Mad Meg”*, de Brueghel; *“El soldado bebedor”*, de Chagall; *“El enigma de la fatalidad”* y *“Melancolía de la partida”*, de Chirico; los legionarios esculpidos en la columna Trajana y, la más importante de todas, porque delante de ella se conocieron el protagonista y Olvido Ferrara, en el Museo Nacional de México: *“Erupción del volcán del Parícutín”*, del Dr. Atl, seudónimo de Gerardo Murillo.

Marie-Thérèse García (2022) afirma que Faulques no pinta para dejar su testimonio artístico para la posteridad, sino para confrontarse con su propia condición de infame, participe de la infamia universal. El mural es un espejo que le devuelve a cada instante la imagen degradada del miserable que llegó a ser. Haber estado inmerso en el infierno de las guerras que retrató lo lleva a indagar sobre el caos que rige el universo y la repetición cíclica de los conflictos bélicos que provoca el hombre, es decir, “la maldad fuera del control de la razón y como instinto natural del hombre” (Pérez-Reverte, 2006, p. 256).

El protagonista pinta para intentar librarse de sus pesadillas y expurgar su culpa y arrepentimiento por dejar morir a Olvido a sabiendas, en la carretera de Borovo Naselje, sin advertirle de la mina antipersonal que la mató. Compone el fresco en la torre debido al dolor y al remordimiento que padece ante su ausencia, porque es consciente de su culpabilidad en la muerte de la mujer amada. Por lo tanto, Olvido Ferrara es la musa y la figura principal de la pintura.

El núcleo principal del mural es la imagen de un volcán en forma de triángulo, porque representa la relación amorosa de tres años de su relación con ella, además de la resonancia simbólica que encierra y por su dimensión atemporal y universal. En síntesis, la pintura es un esfuerzo por parte de Faulques por entender “el código del trazado, la clave del criptograma, para que el dolor y todos los dolores fuesen soportables (2006, p. 21), es un intento por desplegar esas “reglas del juego implacables que sostienen la guerra como espejo de la vida (2006, p. 18 y Grohmann, 2012). Es la fotografía que él sabe que no se puede sacar, porque si bien ésta podía sugerir, no lograba capturar la “regla que gobernaba el azar perverso del mundo y la vida” (2006, p. 47).

Andrés Faulques fue fotógrafo de guerra durante treinta años y pintaba porque consideraba que la imagen fotográfica moderna resulta insuficiente, por su perfección técnica y sus excesivas objetividad y exactitud, que a menudo las convierten en falsa

(2006, p. 73). Por lo tanto, en *El pintor de batallas* se aboga por la pintura, que vuelve a ocupar un primer plano necesario para un entendimiento cabal de la vida y del animal depredador que es el hombre (Grohmann, 2012, p. 3).

Sin embargo, mediante el recurso literario de la analepsis, es decir el pasaje de una obra literaria que trae una escena del pasado rompiendo la secuencia cronológica, Faulques recuerda, describe y menciona no sólo algunas de las fotografías que tomó en su carrera sino también las de otros célebres corresponsales de guerra, como el ya fallecido Robert Capa, pero también las de los contemporáneos Gervasio Sánchez y Corinne Dufka, quienes fueron colegas de profesión del propio Pérez-Reverte, a quienes ha mencionado en su libro biográfico de memorias bélicas *“Territorio Comanche”* (Alfaguara, 1994). Grohmann considera que Corinne Dufka y Catherine Leroy, ambas fotoperiodistas, fueron las principales inspiraciones del autor para crear al personaje de Olvido Ferrara, quien hasta físicamente se parece a Dufka, la “mujer más valiente” que Reverte ha visto en una guerra, como afirma en su citado libro.

Por lo tanto, en *El pintor de batallas* no sólo aparece la intertextualidad con la pintura, sino también con la fotografía, como las siguientes: *“Miliciano español muerto en el Cerro Murriano”*, de Robert Capa; *“Street execution”*, de Corinne Dufka, y se alude a otras que fueron tomadas por el autor -publicadas en la revista XL Semanal- como *“Trazadoras, Beirut”*, *“Soldado etíope abatido por la guerrilla eritrea en Tessenei”*, y *“El joven y el tanque”*.

Faulques recordaba una de sus antiguas fotografías: una panorámica nocturna, urbana, de Beirut durante la batalla de los hoteles, al comienzo de la guerra civil, blanco y negro, siluetas oscuras de edificios recortadas sobre fogonazos de explosiones y líneas de trazadoras. Una de aquellas fotos donde la geometría de la guerra resulta indiscutible. (Pérez-Reverte, 2006, p. 73)

Pero la fotografía más importante de *El pintor de batallas* es la que provoca el deseo de venganza de Ivo Markovic: *“El rostro de la derrota”*, tomada por el propio Faulques en la guerra civil de Yugoslavia. Esa foto le otorgó un premio internacional al periodista español, apareció en las portadas de revistas y ocasionó la desgracia al soldado croata y a su familia. Durante diez años, planeó el asesinato del hombre que destruyó su vida, por eso investigó su trabajo y lo localizó. Lo que Ivo quería saber en sus entrevistas con el pintor, es cómo un fotógrafo podía ser realmente objetivo,

abstraerse totalmente de las circunstancias que quedaban fuera de su foto mientras su cámara era el testigo entre la vida y la muerte (Dávila, 2010, p. 163).

Hibridez genérica: la influencia del teatro y de la autobiografía en la novela

El pintor de batallas es una novela distinta al resto de la bibliografía de Pérez-Reverte y tiene una gran influencia del género dramático: la mayor parte de la narración gira en torno de dos personajes que dialogan durante seis días en un mismo lugar, el interior de la torre vigía donde Faulques pinta su mural, junto al mar Mediterráneo. Ivo Markovic, antes de vengarse del hombre que arruinó su vida y la de su familia, conversa con él sobre el pasado que los unió, sus destinos cruzados, para intentar comprender la guerra, las reglas del juego que la rigen y hacen de ella la máxima expresión de la vida, la vida llevada a extremos (Grohmann, 2012, p. 4).

El pintor y el ex soldado croata llegan a la conclusión de que el hombre tiende a la guerra y que esta es, en cierta medida, la madre de todas las cosas y la cristalización de la naturaleza del ser humano y su estado natural y normal, por mucho que no queramos darnos cuenta de ello. Faulques afirma que lo que mantiene al hombre a raya de los límites aceptables es la civilización: “Sólo las reglas artificiales, la cultura, el barniz de sucesivas civilizaciones mantienen al hombre a raya de sí mismo. Convenciones sociales, leyes. Miedo al castigo” (2006, p. 6). Lo que hace el personaje de Ivo Markovic, según Reverte, a Faulques, es “revisar su propia vida y lo somete a un intenso trabajo psicoterapéutico sobre su propia existencia. Que, por supuesto, me ha servido a mí. Esta novela empezó, como otras, como una historia, y me ha permitido reflexionar mucho sobre mí” (Pérez-Reverte, 2006).

Por otra parte, el género de la autobiografía también está presente en cierta medida en *El pintor de batallas*, porque exceptuando al personaje de Olvido Ferrara y las escenas en las que ella aparece, casi todos los recuerdos de Faulques en las guerras son los del autor, quien escribió sobre los mismos en algunos de sus artículos periodísticos en su columna de opinión *Patente de Corso*, publicada en la revista *XL Semanal*. Pérez-Reverte afirmó que *El pintor de batallas* es su única novela autobiográfica y que Faulques es un álter ego:

Es mi única novela autobiográfica, es el balance de una vida, no siempre amable, no siempre dulce. Es mi libro más cruel, más duro, más descarnado, más honrado. Me refiero a que hay poca invención, hay mucha adaptación de hechos reales. Ese libro fue mi

terapia, porque yo tenía mis fantasmas, tenía mis recuerdos, mis remordimientos porque hubo cosas de las que no estoy orgulloso, mi álbum de fotos en la cabeza de esos veintiún años que pasé en territorios complejos. Tenía esa mochila que me pesaba un poco, no demasiado, y con ese libro pensé que podía calmar los fantasmas. No calmó muchos, pero al menos fue un intento honrado para conseguirlo. (Pérez-Reverte, 2021)

Por lo tanto, el contenido autobiográfico en esta novela es lo que la hace única en comparación con el resto de su prolífica bibliografía, porque no es una historia de aventuras, sino que ahonda en los remordimientos que sentía el protagonista, ex fotógrafo de guerra, por su comportamiento durante los conflictos bélicos que presenció como periodista, como corresponsal. En las guerras, el ser humano se encuentra en una situación extrema y un testigo como Faulques, tampoco iba a salir indemne de presenciar las atrocidades que ocurrían. Deberá plantearse dilemas éticos y morales, como ayudar o no a civiles heridos tras un ataque con morteros o antes, fotografiarlos para enviar el material al periódico para el cual trabajaba. En sus conversaciones con Ivo Markovic, Faulques afirma que, como fotógrafo, era su deber ser objetivo e indiferente ante los horrores que le rodeaban, pero Ivo va a cuestionarle esto. (Dávila, 2010, p. 162). El protagonista llega a la conclusión de que él también cometió vilezas y que ser testigo de tanta violencia terminó afectándolo, porque tenía “sangre en las manos”, por hacer su trabajo sin importarle la suerte de las personas afectadas por las guerras. De a poco, sufre un proceso de deshumanización y por eso termina retirándose de su profesión como periodista. Para el ex fotógrafo, pintar el mural de las batallas perdidas era una manera de conjurar a Olvido Ferrara y su pasado juntos para exorcizar su pena y su culpa (Dávila. 2010, pp. 168-169)

Conclusión

El pintor de batallas es una novela en la que se reflexiona sobre la deshumanización que padece su protagonista, Andrés Faulques, ante los horrores que presenció en las guerras en las que trabajó como periodista. El mural que pinta en la torre abandonada es un intento de volver a recuperarse como ser humano mediante la creación artística.

El análisis realizado en este trabajo permite comprobar que los recursos literarios como la analepsis y la intertextualidad con otros lenguajes artísticos se utilizan para, por un lado, sostener la historia mediante los recuerdos del protagonista, en los diferentes

conflictos bélicos en los que trabajó como periodista y por el otro, exponer la influencia que tuvieron diversas obras pictóricas bélicas en la composición del mural que pinta en la torre.

En los personajes de Andrés Faulques e Ivo Markovic, el ex soldado croata, se representa el efecto de la violencia en los seres humanos, ya sea en los que la ejercen y padecen, como Ivo, o los que son espectadores pasivos, pero no inocentes, de la misma, como el ex fotógrafo español. En los diálogos entre ambos, se expone que las personas, pueden además de tener la capacidad de amar y apreciar la belleza, también, ser violentas y crueles por naturaleza, lo que se refleja en el mural que pinta Faulques en la torre, que es un espejo de sus recuerdos, de las escenas de muerte y destrucción que presencié cuando trabajaba en conflictos bélicos.

Referencias bibliográficas

- Dávila Gonçalves, Michele (2010), Lo que nos hace humanos: deconstruyendo *El pintor de batallas*, de Arturo Pérez-Reverte. En *Hipertexto 12*. Verano 2010, pp. 161-171. Salem State University.
https://www.utrgv.edu/hipertexto/_files/documents/articles/hipertexto-12/michele-c-davila.pdf
- Garcia, Marie-Thérèse (2022). Eros y Thanatos en *El pintor de batallas*: la imborrable imagen de Olvido. En *Babel*, 45-1, 86-99. Universidad de Toulon.
<https://journals.openedition.org/babel/13079>
- Grohmann, Alexis (2012). Sobre guerra e hybris en *El pintor de batallas* de Arturo Pérez Reverte. En *Dissidences*: Vol. 2: Issue. 3. *Violencias en la España posfranquista*. Universidad de Edinburgo.
<https://digitalcommons.bowdoin.edu/dissidences/vol2/iss3/7>
- López Casanova, Martina (2018). Procedimientos. En Martina López Casanova y María Elena Fonsalido (Ed) *Géneros, procedimientos y contextos*, pp. 91-92. Ediciones UNGS: Buenos Aires.
- Muslip, Eduardo (2018). Polifonía. En Martina López Casanova y María Elena Fonsalido (Ed) *Géneros, procedimientos y contextos*, pp.135-141. Ediciones UNGS. Buenos Aires.
- Pérez-Reverte, Arturo (2006). *El pintor de batallas*. Editorial Alfaguara. Madrid.

Pérez-Reverte, Arturo (2006, 3 de mayo). A cualquier persona lúcida, la acechan fantasmas. En *Página 12*.

<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/2-2447-2006-05-03.html>

Pérez-Reverte, Arturo (2021, 6 de febrero). “Arturo Pérez-Reverte y la guerra”. En *Revista Lengua*.

<https://www.penguinlibros.com/es/revista-lengua/entrevistas/arturo-perez-reverte-y-la-guerra?srsId=AfmBOooBgpKrNw72xxP8uUKJpWtjLu1ta6iAWfwDkwpvwmUOG0pXx0rI>

“LO TRAVESTI” Y LA FRONTERA LINGÜÍSTICA: CAMILA SOSA VILLADA

“LO TRAVESTI” AND THE LINGUISTIC BORDER: CAMILA SOSA VILLADA

Catalina Ruiz Diaz

Universidad Nacional de General Sarmiento

Resumen

Este trabajo analiza los textos *Las Malas* (2019) y *Soy una tonta por quererte* (2022) de Camila Sosa Villada bajo la perspectiva de las literaturas postautónomas como fábricas de realidad (J. Ludmer 2009). Se va a sostener que Sosa Villada crea una "lengua travesti" para darle voz a sus personajes protagonistas: mujeres travestis que conviven en comunidad para refugiarse y construir un espacio en común. Esta “lengua travesti” aporta a la configuración de estos espacios y momentos de refugio y comunidad.

Para la construcción de esta lengua, la autora retoma metáforas y formas de expresión de la obra de Federico García Lorca y se convierte en el vehículo principal para la expresión íntima, la construcción de identidad y la resistencia de sus personajes travestis, quienes habitan espacios marginales marcados por la violencia pero también por la comunidad. El análisis desentraña cómo Sosa Villada se apropia y resignifica la estética lorquiana —imágenes como la flor y el cuchillo, temas como la maternidad frustrada o la fatalidad— no para replicar la tragedia, sino para transformarla en una celebración de la existencia ("la fiesta de ser travesti"). Esta poética vitalista contrasta agudamente con la crudeza del lenguaje homofóbico y opresor presente en las obras, evidenciando la tensión entre la construcción de la identidad y la exclusión social. En última instancia, se sostiene que esta "lengua travesti" no sólo da voz a una experiencia cotidiana, sino que funciona como una "fábrica de presente", interviniendo activamente en la realidad cultural y desafiando las narrativas hegemónicas sobre género e identidad en la literatura argentina contemporánea.

Palabras claves

Lengua – Travesti – Presente – Literatura

Abstract

This work analyzes the texts *Las Malas* (2019) and *Soy una tonta por quererte* (2022) by Camila Sosa Villada from the perspective of post-autonomous literature as "reality factories" (J. Ludmer 2009). It will be argued that Sosa Villada creates a "travesti language" to give voice to her protagonists: travesti women who live together in community to find refuge and

build a shared space. This "travesti language" contributes to shaping these spaces and moments of refuge and community.

To construct this language, the author draws upon metaphors and modes of expression from the work of Federico García Lorca, and it becomes the primary vehicle for intimate expression, identity construction, and the resistance of her travesti characters, who inhabit marginal spaces marked by violence but also by community. The analysis unpacks how Sosa Villada appropriates and resignifies the Lorquian aesthetic—images like the flower and the knife, themes such as frustrated maternity or fate—not to replicate tragedy, but to transform it into a celebration of existence ("the party of being travesti"). This vitalist poetics contrasts sharply with the harshness of the homophobic and oppressive language present in the works, highlighting the tension between identity construction and social exclusion. Ultimately, it is argued that this "travesti language" not only gives voice to an everyday experience but functions as a "factory of the present," actively intervening in cultural reality and challenging hegemonic narratives about gender and identity in contemporary Argentine literature.

Keywords

Language – Travesti – Present – Literature

Ricardo Piglia (1993) en el libro *La argentina en pedazos* propone que la literatura argentina tiene un doble origen: *El matadero* (1871) de Esteban Echeverría y la primera página del *Facundo. Civilización y Barbarie* (1845) de D. F. Sarmiento. Según Piglia (1993), ambos textos describen una misma "escena de violencia", pero desde perspectivas diferentes: "marcas en el cuerpo y el lenguaje, antes que nada, que permiten reconstruir la figura del país que alucinan los escritores". (p. 8). Este autor sostiene que en la primera página de *Facundo. Civilización y Barbarie* (Sarmiento, 1845) se condensa y sintetiza lo que se ha reiterado en la literatura argentina: la frontera entre quienes pueden leer y escribir (aún después de ser torturados y sobre una piedra) una lengua europea (los civilizados) y quienes la juzgan como un jeroglífico (los bárbaros) (pp. 8,9).

Por otro lado, el lenguaje en el *El matadero* (Echeverría, 1871), señala Piglia (1993), "acompaña y representa los acontecimientos", contrastando una lengua "baja" que representa al sector popular y federal, con una lengua "alta" para el personaje unitario (p. 9). De este modo, estos relatos fundacionales dan voz a las facciones políticas —unitarios y federales—

que disputaban el poder. Esta lengua “baja, llena de matices y flexiones orales”, que refleja la supuesta “bajeza y animalidad de los bárbaros”, se construye con términos y formas propios de la lengua criolla que se estaba desarrollando en la nueva nación. Por ejemplo, en las siguientes citas se observa el uso de 'che' como vocativo, propio del dialecto rioplatense, y los términos 'teta' y 'tipa', ejemplos del léxico coloquial de esta lengua criolla:

- Ahí se mete el sebo en las tetas, la tipa- gritaba uno.
- Aquel lo escondió en el alzapón- replicaba la negra.
- Che, negra bruja, salí de aquí antes de que te pegue un tajo- exclamaba el carnicero. (p.42).

El contraste con la lengua “alta” del unitario se manifiesta en el uso de la segunda persona del plural ‘vosotros’, forma propia del castellano colonial, al igual que las flexiones verbales como ‘dispusisteis’, que refuerzan la distancia jerárquica. Por ejemplo: “Lo dispusisteis vosotros, esclavos, para lisonjear el orgullo de vuestro señor, y tributarle vasallaje” (p. 56).

Para Garramuño (1997) estos textos que dieron origen a la literatura nacional funcionaron como espacio de constitución de identidades nacionales y culturales (p.12). Esta autora señala que las reescrituras de estas obras intentan transformar esos discursos antiguos y desplazar ese espacio de manera crítica. A partir de esto, se puede decir que desde el inicio de la literatura argentina la representación lingüística de los diferentes sectores de la sociedad ejerce tensión en la construcción de identidad de esos colectivos.

Siguiendo esa línea de investigación, en este trabajo se va a sostener que en la novela *Las Malas* (2019) y en el libro de relatos *Soy una tonta por quererte* (2022) la escritora Camila Sosa Villada crea una lengua literaria que es utilizada por las voces de los personajes travestis en momentos de reflexión o intimidad entre amigas. Este código lingüístico funciona como un espacio de refugio romántico frente a la violencia cotidiana y contribuye a la construcción de la identidad travesti de esos personajes.

Literaturas postautónomas

En relación con la literatura de comienzos del siglo XXI, Josefina Ludmer (2009) sostiene:

Estas escrituras no admiten lecturas literarias; esto quiere decir que no se sabe o no importa si son o no son literatura. Y tampoco se sabe o no importa si son realidad o ficción. Se instalan

localmente y en una realidad cotidiana para ‘fabricar presente’ y ese es precisamente su sentido (p.41).

Ludmer (2009) plantea que las obras literarias posteriores al llamado Boom latinoamericano aplican una “drástica operación de vaciamiento” de categorías propias del campo literario y generan una ambivalencia, se pierde la autonomía literaria:

Se borran las identidades literarias, formalmente y en la realidad, y esto es lo que diferencia nítidamente la literatura de los 60 y 70 de las escrituras de hoy. En los textos que estoy leyendo las ‘clasificaciones’ responderían a otra lógica y a otras políticas (p.43)

Para Ludmer (2009. p. 42) estas literaturas son “prácticas territoriales de lo cotidiano” y las denomina “postautónomas”. Explica que el concepto de “postautonomía” parte de dos postulados: todo lo cultural es económico y todo lo económico es cultural; y el segundo, la realidad es ficción y la ficción es la realidad. La escritora propone que en “la era de la postautonomía” lo cultural y lo ficcional están en sincro y en fusión con la realidad económico política.

Este marco teórico permite analizar *Las Malas* (Sosa Villada, 2019) y *Soy una tonta por quererte* (Sosa Villada, 2022) como ejemplos de literaturas postautónomas. Ambas obras contribuyen a la construcción de un presente literario en la narrativa argentina al desarrollar una "lengua travesti" que se diferencia de otras expresiones de género y clases sociales. Estos textos presentan como protagonistas mujeres travestis. Camila Sosa Villada aclaró en una entrevista periodística¹ que el término “travesti” se diferencia del término “transexual” por la clase social: “travesti” hace referencia a las mujeres travestidas de clase social baja, particularmente de las décadas de 1980 y 1990. El término “transexuales”, explica Sosa Villada, pertenece a las mujeres de clases más acomodadas económicamente y es un concepto que se empezó a utilizar en años posteriores.

En la novela *Las Malas* (2019), ambientada en el Parque Sarmiento de Córdoba ("zona roja"), se cuenta la vida de Camila y sus amigas en primera persona. La historia tiene como protagonistas a un grupo de travestis que tiene como principal fuente de supervivencia la prostitución. Camila, la protagonista principal, narra cómo llegó a conocer a esas mujeres

¹ Entrevista con María O'Donnell y Ernesto Tenenbaum en el programa Conecta2CNN
<https://www.youtube.com/watch?v=t3397E2z1uM>

que luego serían parte de su familia; cuenta parte de la vida de ellas. La novela muestra la cotidianidad de ese grupo de amigas que crean un refugio donde se sienten acompañadas y cuidadas.

Por otro lado, *Soy una tonta por quererte* (2022), un libro de relatos, presenta personajes travestis latinas que emigraron a los Estados Unidos y que al igual que los personajes de *Las Malas*, tienen como principal medio de subsistencia la prostitución. Publicadas en 2019 y 2022 respectivamente, estas obras se enmarcan en contextos de crisis económica: *Las Malas* en la crisis de 2001 en Argentina y *Soy una tonta por quererte* en la década de 1990, época de gran migración latina a Estados Unidos.

A partir de la perspectiva que plantea J. Ludmer (2009) acerca de leer las literaturas postautónomas como "fábricas de realidad", se puede plantear que en estas dos obras de C. Sosa Villada la creación de una "lengua travesti" aporta a la representación literaria de construcciones de identidad de género y esa representación ejercen tensión en la realidad y los debates del presente.

Flor carnosa": lo lorquiano en la lengua travesti

Camila Sosa Villalba crea personajes propios de obras trágicas y crea espacios plagados de naturaleza y encanto. Sus personajes tienen la vida marcada por destinos que a veces pueden sortear y en otras ocasiones la desgracia se apodera de sus vidas. En la cotidianidad de estas mujeres aparecen momentos de contemplación de la naturaleza, de creación de lugares de refugio donde se encuentran en comunidad. Este ambiente es generado por la lengua literaria que creó la autora para darle voz a estos personajes. En "Gracias, Difunta Correa", cuento en *Soy una tonta por quererte* (2022), la narradora establece una conexión entre la experiencia travesti y los personajes femeninos de Lorca:

Una travesti sabe de la soledad, como sabe doña Rosita la soltera. Una travesti sabe de autoritarismo y falta de libertad, como *La casa de Bernarda Alba*. ¿Y no hay acaso travestis que añoran ser madres, como Yerma? ¿Y no viven de pasiones desesperadas, como los amantes de *Bodas de sangre*? Las travestis que han sido fusiladas o asesinadas como Federico García Lorca —decía Paco, y nosotras nos rompíamos la pensadora con tal de hacerlo bien, de hacer una obra de teatro que estuviera bien (p.14).

Esta cita establece un diálogo intertextual que conecta la experiencia de las mujeres travestis con las figuras femeninas de la obra lorquiana, y refuerza la idea de la literatura como un espacio de creación y reivindicación de la identidad.

En *Las Malas* (2019) Camila, el personaje protagonista, relata el ritual en el que modifica su expresión de género : “Al principio me travestía en la casa de alguna amiga que, a escondidas de sus padres, me permitía la magia de convertirme en mí misma. Transformar en una flor carnosa a aquel muchachito tímido que se escondía en las maneras de un estudioso” (p 66). La narradora señala lo mágico que es para ella su transición y el poder de transformación del cambio se expresa en el pasaje de un “muchachito tímido” a una “flor carnosa”. Esta metáfora “flor carnosa” señala la identidad que aparece luego de ese cambio, ese paso genera cambiar de un ser pasivo “ un muchachito tímido” a un ser salvaje como una “flor carnosa”. La “flor carnosa” en este contexto, podría interpretarse como una afirmación de la corporeidad femenina y una reivindicación de la sensualidad. Aquí se puede descartar esta imagen en la obra de Federico García Lorca para marcar lo femenino y lo fértil. Por ejemplo, *Yerma* (Lorca, 1934) la protagonista es una mujer que no logra tener hijos, acude a la iglesia a pedir poder concebir y reza: “Escucha a la penitente de tu santa romería. Abre tu rosa en mi carne aunque tenga mil espinas.”. Esta imagen de fertilidad y feminidad en la obra de C. Sosa Villada se vuelve una herramienta para reclamar la visibilidad y la expresión de la identidad travesti. Esta metáfora resalta la transición como un proceso mágico y poderoso, donde el descubrimiento de la identidad cobra fuerza y belleza. La oposición entre la flor y el “muchachito” enfatiza la idea de la transición como un espacio de pluralidad y constante descubrimiento.

Camila Sosa Villada retoma del drama lorquiano la metáfora del cuchillo para representar el dolor que que atraviesa la experiencia de búsqueda de la identidad: “Cuando comienzo a florecer, rezo para que las tetas me crezcan durante la noche, para que mis padres me perdonen, para que nazca una vagina entre las piernas. Pero no. Entre las piernas tengo un cuchillo” (Sosa Villada, 2019, p. 93). La flor como fértil y fememino se opone a lo masculino que se rechaza como un cuchillo que causa daño. En la obra *Bodas de sangre* (Lorca, 1931) el cuchillo es un instrumento que desencadena la tragedia, representando la violencia desatada y fatal desde el inicio: “ Madre: “La navaja, la navaja/ Malditas sean todas y el bribón que las inventó”; hasta en el último parlamento de la madre: “Y apenas cabe en la mano, /pero que penetra frío /por las carnes asombradas /y allí se para, en el sitio/donde tiembla enmarañada/la oscura raíz del grito.”

La imagen del cuchillo, en *Las Malas* (2019), puede leerse como un símbolo del dolor, de la frustración y de la lucha interna que experimentan las mujeres transexuales al enfrentarse a una sociedad que las margina y rechaza. Este dolor profundo se incrusta en su cuerpo y en su identidad. A diferencia de la representación explícita de la violencia en *Bodas de sangre* (Lorca, 1931), donde la navaja es el agente directo de la muerte, en la obra de C. Sosa Villada el cuchillo se convierte en un símbolo de la profunda herida que produce la transfobia, un dolor que se incrusta en el cuerpo y en el espíritu de sus personajes.

En la siguiente cita se puede observar otro ejemplo de la huella lorquiana en estas obras analizadas. Aquí, el personaje de la Tia Encarna, la más vieja de las travestis, le habla al niño que encontraron en el parque, en ese momento, la única mujer cis de la casa acababa de parir. Describe cómo lo encontró y el momento en que el niño intentó alimentarse de sus senos:

Yo también te parí, parecía susurrarle a su cachorro, pero por un camino de ramas y de sangre. Yo también grité de dolor cuando te traje al mundo. Detenida frente a la muerte, troqué mi memoria por tu felicidad, mi salud por la tuya. Y los dioses escucharon, y me dijeron que eras mío. Y te tomé entre mis brazos y te amamanté con ese río aceitoso que me brotaba del pecho, y el mar llegó hasta la ciudad y trajo consigo peces nunca vistos que cantaban para tu sueño canciones saladas como lágrimas, y la luna bajó muy cerca y yo agradecí al viento porque lo sentía en tu rostro, y agradecí a la arena....

Esta cita evoca la estética surrealista y mágica de Lorca, con imágenes sobrenaturales como los dioses, el mar que llega a la ciudad, y peces cantores que transfiguran la realidad en un plano misterioso. La intensidad emocional y sensorial, la riqueza de metáforas originales como el "río aceitoso" o "el camino de ramas y sangre", y la centralidad de la naturaleza participando activamente en el drama humano, todos estos elementos recuerdan la fuerza imaginativa y la sensibilidad poética de Lorca, especialmente en el enfoque de la maternidad y la familia.

La fiesta de ser travesti

Estos relatos de Camila se contextualizan en un momento donde ser travesti era juzgado por la ley y eso daba pie a una violencia sistemática hacia ese colectivo de mujeres. Así, por ejemplo, en *Las Malas* se narran varias muertes travestis que siempre se relacionan con su condición de género. Es el caso de Lourdes, quién muere por una infección que le

provoca el aceite que se colocó en las mamas y por ser portadora de VIH-SIDA no logra recuperarse. Camila, la narradora expresa:

A partir de ese momento, la enferma muere cada día un poco. Su madre la acompaña. Es una mujer poco comunicativa. Durante todas nuestras visitas la enferma sonríe. Nunca había imaginado que, en la hora de la muerte, su madre estaría despidiéndola así, desde el muelle, mientras ella se alejaba por el mar hasta convertirse en perfume. El goteo del suero acompaña las horas. Hasta el último momento nos dicen que hay posibilidades. Pero nos han mentido, y en los minutos posteriores a la última exhalación de Lourdes nos encontramos destajadas a lágrima viva, con las maldiciones a flor de piel, la boca llena de espuma como perras rabiosas. Estamos cansadas de la muerte.

En este fragmento se puede observar la manera en que los personajes transitan la muerte, acompañándose y con bronca por no poder hacer nada. La transformación de Lourdes “hasta convertirse en perfume” es una metáfora que sugiere la disolución y trascendencia del alma, un escape de la carne hacia una forma etérea. La imagen de “convertirse en perfume” suaviza el acto de morir, convirtiéndolo en algo casi poético y bello en medio de la tragedia. La personificación del goteo del suero como compañero de agonía refuerza la soledad en la que se encuentran las protagonistas en la marginalidad en la que viven. Al describirse a sí mismas como “perras rabiosas”, la voz narradora busca transmitir la magnitud del dolor y de la rabia ante la pérdida de Lourdes. El dolor es tan profundo que se convierte en algo físico y casi animal, como le sucede al personaje de la novia en *Bodas en Sangre* ante la fatalidad de su destino: “Novia: Y yo dormiré a tus pies /para guardar lo que sueñas. /Desnuda, mirando al campo (dramática) /como si fuera una perra, /¡porque esos soy! Que te miro /y tu hermosura me quema”.

Luego que muere Lourdes, la autora describe con una antítesis entre música y silencio, lo ruidosos del andar de las travestis frente a la marginalidad que les tocaba vivir: “La música de nuestros zapatos se despeña escalones afuera, nos vamos como quien huye de un bombardeo. No podíamos decirnos nada. No podíamos hablar de nuestra tristeza ni de nuestras pérdidas”.

Estos personajes desafían las situaciones trágicas que les toca vivir porque son las consecuencias de expresarse estéticamente como sienten y de buscar una vida plena, y eso también se refleja en la lengua: “Lo primero que le oí decir a Angie fue: “Yo me hice travesti porque ser travesti es una fiesta”. Para toda enfermedad lanzaba ese antídoto y así vivía.

Supongo que había nacido así. Como una flor en medio del desierto”. Angie, a través de una metáfora “ser travesti es una fiesta”, muestra su capacidad de afrontar las dificultades con una actitud positiva. Su existencia es una antítesis de la resignación y el dolor. Ella ha encontrado su propia fiesta, su propia belleza, en medio de una realidad que podría ser percibida como hostil. La narradora retoma la metáfora de la flor para simbolizar belleza y fragilidad y de esa manera representa a Angie como alguien capaz de florecer y vivir con alegría, a pesar de las circunstancias adversas.

Tanto en la obra de Lorca como en la de Sosa Villada, la pasión y la represión se enfrentan en una tensión crucial. En *La casa de Bernarda Alba*, por ejemplo, esta tensión conduce al destino trágico de Adela. En contraste, la experiencia travesti en Sosa Villada, aunque también marcada por la violencia y la adversidad, se caracteriza por una potente afirmación de la vida y una resistencia activa que reconfigura el fatalismo de la obra de Lorca, transformando la celebración en un acto de subsistencia y desafío.

“Lo travesti” frente a “lo otro”

La “lengua travesti” creada por Sosa Villada se destaca por su complejidad poética, la cual se contrapone a la de otros personajes. En *Las Malas*, la frase del padre de Camila : “Si tuviera un hijo puto o drogadicto, lo mataría. ¿Para qué tener un hijo así?” evidencia la diferencia entre el discurso homofóbico y la lengua poética que caracteriza la construcción identitaria travesti en estas obras. Otro ejemplo se encuentra en “No te quedes mucho rato en el guadal” cuento de *Soy una tonta por quererte*, se puede reconocer un lenguaje homofóbico en la voz del padre de un niño llamado Martin, al responderle a una vecina el porqué no quiere que le digan “Martincito” a su hijo: “Porque lo infantiliza. Se tiene que hacer hombre. Le habla como si fuera una criatura y el maricón no me habla como hombre”. En este fragmento aparece la idea de “ser hombre” frente a “maricón” y también “criatura” y el reflejo de este proceso en la lengua y en el nombre: Martin es de hombres y Martincito no, según este padre. En el mismo cuento, este padre le dice a sus hijos refiriéndose a la madre de ellos: “O sea que si esa “junigranputa, porque otra cosa no se le le puede decir, si esa hija de mil putas viene mañana, ¿ustedes la van a recibir contentos?”. Estas palabras refuerzan el carácter violento del personaje frente a la voz romántica de los personajes travestis.

En *Las Malas* (2019, p.79), la narradora resume cómo sienten la mirada de otros :

A las travestis no nos nombra nadie, salvo nosotras. El resto de la gente ignora nuestros nombres, usa el mismo para todas: putos. Somos los manija, los sobabultos, los chupavergas, los bombacha con olor a huevo, los travesaños, los trabucos, los calefones, los Osvaldo cuando mucho, los Raúles cuando menos, los sidosos, los enfermos, eso somos.

Conclusión

A modo de síntesis, la obra de Camila Sosa Villada, enmarcada en las literaturas postautónomas, construye una “lengua travesti” que opera como un acto de resistencia lingüística y creación identitaria. A través de un lenguaje poético que retoma la estética de Federico García Lorca, Sosa Villada narra las experiencias de mujeres travestis en un barrio de Córdoba en *Las Malas* y en Estados Unidos en el libro *Soy una tonta por quererte*. La riqueza metafórica, las imágenes sensoriales y el uso de lo sobrenatural describen una realidad en la que la identidad travesti se afirma y se celebra desafiando los discursos homofóbicos y marginales. La contraposición entre esta “lengua travesti” como resistencia y el lenguaje transfóbico de la opresión subraya la función de la literatura como espacio de construcción de significado y de lucha por la representación. La ambivalencia inherente a la “fiesta de ser travesti” —la alegría y la tragedia entrelazadas— se convierte en el testimonio central de una obra que, al mismo tiempo, rescata la belleza y denuncia la violencia sistémica. La “lengua travesti” de Sosa Villada se presenta, entonces, como una herramienta fundamental para la construcción de un presente literario más inclusivo en la Argentina contemporánea.

Referencias bibliográficas

- Garramuño, Florencia. (1997). I. Reescrituras. En *Genealogías culturales. Argentina, Brasil y Uruguay en la novela contemporánea (1981-1991)*. pp. 11-24. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Ludmer, Josefina (2009). “Literaturas postautónomas 2.0”. *Propuesta Educativa*, núm. 32-Vol2, pp. 41-45. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041704005>
- Piglia, Ricardo. “Echeverría y el lugar de la ficción”. *La Argentina en pedazos*. Buenos Aires: La Urraca, 1993.

LA MATERNIDAD FATALISTA Y LA FEMINEIDAD MARGINAL EN FRANKENSTEIN Y CUMBRES

BORRASCOSAS

FATALISTIC MOTHERHOOD AND MARGINAL FEMININITY IN FRANKENSTEIN AND WUTHERING

HEIGHTS

Marisol Beatriz Santillán

Universidad Nacional de General Sarmiento

Resumen

En el presente trabajo nos proponemos realizar un análisis comparativo entre dos de las obras más destacables del siglo XIX: *Frankenstein* (1818) de Mary Shelley y *Cumbres borrascosas* (1847) de Emily Brontë.

Ambas autoras cuestionan mediante sus obras la figura marginada de la mujer en una sociedad socioculturalmente centrada en los hombres. A través de esta problemática, presentan una maternidad que abandona la idea tradicional de realización femenina y adquiere un carácter fatalista. Para expandir estos conceptos de marginalidad y fatalidad, utilizaremos como primer eje de comparación la representación de la maternidad en estas novelas, abarcando en primer lugar la obra de Shelley a través de la figura de Elizabeth Lavenza como sucesora de una maternidad simbólica. Por otro lado, indagaremos en la célebre obra de Emily Brontë para explorar la herencia fatalista de la maternidad en las mujeres Earnshaw.

Conforme al segundo eje, nos proponemos desarrollar el concepto de la marginación del “monstruo” como alegoría de la condición femenina. Para ello indagaremos en el personaje de la creación de Víctor en *Frankenstein* e Isabella Linton, en el caso de la obra de Brontë a través de la alegoría al ángel caído.

Para ello, utilizaremos como marco teórico los textos: *La loca del desván* (1984), de Sandra Gilbert y Susan Gubar; “*My name was Isabella Linton: Coverture, Domestic Violence, and Mrs. Heathcliff's Narrative in Wuthering Heights*” (2009), de Judith Pike y el “Prólogo a *Frankenstein*” (2006) de Jerónimo Ledesma.

Palabras clave

Marginalidad – maternidad – herencia – criatura

Abstract

In this article we propose to make a comparative analysis between two of the most remarkable works of the nineteenth century: *Frankenstein* (1818), by Mary Shelley, and *Wuthering Heights* (1847), by Emily Brontë.

In their works, both authors question the marginalized figure of women in a socioculturally male-centered society. Through this problematic, they present a motherhood that abandons the traditional idea of feminine realization and acquires a fatalistic nature. To expand on these concepts of marginality and fatality, we will use as a first point of comparison the representation of motherhood in these novels, firstly covering Shelley's work through the figure of Elizabeth Lavenza as the successor of a symbolic motherhood. On the other part, we will delve into the celebrated work of Emily Brontë to explore the fatalistic inheritance of motherhood in the Earnshaw womens.

Along the second line, we propose to develop the concept of the marginalization of the “monster” as an allegory of the feminine condition. For this purpose, we will investigate the character of Victor's creation in *Frankenstein* and Isabella Linton, in the case of Brontë's work through the allegory of the fallen angel.

For this, we will use as a theoretical framework the texts: *The Madwoman in the Attic* (1984) by Sandra Gilbert and Susan Gubar; “My name was Isabella Linton: Coverture, Domestic Violence, and Mrs. Heathcliff's Narrative in *Wuthering Heights*” (2009), by Judith Pike and the “Prologue to *Frankenstein*” (2006), by Jerónimo Ledesma.

Keywords

Marginality – maternity – heredity – creature

“La familia mata, sobre todo a las mujeres”: la maternidad y su carácter fatalista

Tanto en las obras de Brontë como de Shelley el concepto de “madre” se manifiesta como una ausencia marcada a través de la muerte; esto refiere a que en ambas novelas se nos priva como lectores de percibir personajes femeninos que tengan la oportunidad de ejercer una maternidad que perdure a lo largo de la trama.

La mayoría de estas figuras fallece prematuramente durante el parto o poco tiempo después de adquirir el rol maternal. Muchos autores, como Gilbert y Gubar (1984), plantean esta ausencia notable como un cuestionamiento por parte de ambas literatas hacia el lugar de la mujer en el núcleo familiar.

Ambas novelas son ambientadas en el 1800, época en la cual tendía a ser un accionar recurrente el estandarizar las debidas características de la vida doméstica. Se

esperaba que la mujer dedicara una completa obediencia a su marido y al ambiente familiar, y era mal visto no tener el deseo de ejercer como madre tras la concepción del matrimonio.

A través de las épocas se ha buscado mediante diversos medios cuestionar el rol de la mujer en la sociedad y el impacto de una maternidad que conlleva en la mayoría de los casos a la muerte.

En *Frankenstein*, Shelley desarrolla esta crítica al rol de la mujer como madre de forma más silenciosa que Brontë. Para la autora del moderno Prometeo, el cuestionamiento a la maternidad es ejercido a través de las escasas figuras femeninas que sean madres, ya que la centralidad de su obra recae mayormente y a simple vista, en figuras masculinas.

Sin embargo, la ausencia de figuras maternas posee una notoria relevancia, ya que personajes como Elizabeth Lavenza, Justine, Sophia y el mismo Victor Frankenstein carecen de progenitoras que perduren a lo largo de la historia más allá de una diminuta mención. Aún así, la crítica hacia lo maternal no pierde peso.

Es por ello que nos centraremos en la figura de Elizabeth Lavenza para indagar cómo la maternidad supera los límites de una herencia sanguínea y adquiere relevancia en un legado simbólico.

En los primeros capítulos de la novela, la joven llega al hogar de los Frankenstein tras la muerte de su familia, para quedar al cuidado de la madre y padre de Victor. Si bien esto la coloca como una de las principales representantes del concepto de orfandad, también es el factor esencial que desemboca en la transformación de Elizabeth hacia una maternidad simbólica.

Al comienzo de la obra, Caroline Beaufort establece un vínculo significativo con Elizabeth tras la adopción, lo que conlleva a la joven a adquirir el papel de la única hija mujer del matrimonio ante la predominancia de hombres en el entorno familiar. Tras el fallecimiento prematuro de Caroline, su maternidad es “cedida” hacia Elizabeth -como la última figura femenina en el hogar- ya que es ella quien asume los papeles domésticos junto a Justine, así como también los de cuidado de la casa de los Frankenstein.

La joven Lavenza demuestra desde su infancia un gran cariño por Victor, preocupándose por él y brindándole el consuelo necesario en los momentos de dificultad. Tras la muerte de la madre biológica del protagonista, esta presencia incondicional de Elizabeth comienza a ocupar un papel fundamental en su vida. De

forma simbólica, la joven abandona el papel de amiga/ hermana, para tomar el de una madre que ejerce como refugio y apoyo de Victor, a pesar de existir entre ambos una escasa diferencia de edad.

El hecho de que Elizabeth deba asumir el papel que ha quedado vacío tras la muerte de Caroline a pesar de no poseer lazos sanguíneos con la familia, nos permite interpretar que el deber femenino como cuidadora y soporte familiar es heredado ante la sociedad únicamente a través de las líneas femeninas. Es decir, las madres transfieren a las hijas, sin que el papel doméstico sea considerado para un hombre.

Sin embargo, esta transferencia maternal entre Caroline y Elizabeth, se ve interrumpida por la muerte de la más joven. El fallecimiento de Elizabeth surge como un punto cúlmine en la historia, ya que su repentina muerte es a manos de la criatura, quien por venganza, decide acabar con la esposa de Victor.

El hecho de que la maternidad simbólica para con Victor sea arrebatada puntualmente por su propia creación en la noche en la cual Elizabeth abandonaría el papel de madre para asumir el de cónyuge, refleja el carácter fatalista de la maternidad. Elizabeth no logra escapar de la condena que implica adoptar la posición de madre, sino que su vida le es arrebatada a los pocos segundos en la que la transición de madre a mujer da lugar.

En este caso, el hecho de que el monstruo sea representado como el victimario que asegura el cumplimiento de la condena nos permite posicionarlo, en parte, como una alegoría al contexto social en el cual se desarrolla la novela.

Por otro lado, conforme a *Cumbres borrascosas*, Brontë establece de manera similar una sutil relación entre los conceptos de vida y muerte. Esta antítesis, presente a lo largo de la novela, logra convertirse en una especie de campo semántico que rodea constantemente a la narrativa relacionada a la maternidad.

Un primer acercamiento a esta relación sucede a través de la llegada de Heathcliff, un niño huérfano de origen gitano que es adoptado por el señor Earnshaw. Al niño cuya familia se desconoce, se le es otorgado el nombre de un hijo ya fallecido. Si bien este detalle puede parecer insignificante al no haber sido pensando voluntariamente para el personaje, sino a su antecesor, es importante considerar que el nombre Heathcliff es la primera relación establecida entre los conceptos de vida y muerte, ya que abarca tanto a un personaje presente o a la memoria de uno ya fallecido.

Al centrarnos en la etimología del nombre Heathcliff, podemos observar que su origen es inglés y su terminología abarca la palabra “Heath” que significa páramo y “Cliff” que llega a traducirse como acantilado.

Estos significantes presentes en el campo semántico de la obra nos llevan como lectores instantáneamente a la imagen del paisaje aislado y rocoso en el que transcurren los hechos de la novela. Podría pensarse que la elección de la autora al nombrarlo de esta manera fue asociarlo a los diversos puntos de quiebre en los que el personaje se encuentra involucrado: su llegada, el accidente de Catherine, su escape y el rapto y reclusión de Isabela Linton. Es en el capítulo cuatro donde se narra el primer impacto que tuvo la llegada de este personaje y cómo significó un final y un nuevo inicio en la rutina de la vida familiar de los Earnshaw.

Por otro lado, la primera situación donde una figura femenina perece en la obra, sucede solo un par de páginas después en el mismo capítulo. Nelly narra que la muerte de la madre de Catherine y Hidley tuvo lugar dos años después de la llegada de Heathcliff; la relación que Nelly establece entre el fallecimiento de la señora Earnshaw y la llegada del protagonista nos permite interpretar que es tomado como “causante” involuntario de su muerte. El “deber” materno al reemplazo de aquel hijo fallecido, lleva a la madre de Hidley y Catherine a la muerte.

Sin embargo, esta asociación entre la maternidad identificada como condena toma aún mayor importancia en el capítulo VIII, donde Frances -quien queda embarazada poco tiempo después de asumir el papel de la nueva señora Earnshaw al casarse con Hidley- da luz a un pequeño niño.

Si bien no se menciona la presencia de complicaciones en el parto, la maternidad de Frances se ve interrumpida de forma abrupta tras su pronto fallecimiento días después de dar a luz.

Una importante característica a mencionar en relación a este capítulo es la crítica dirigida por el médico hacia Frances. En un intento de brindar “consuelo” a su marido, el doctor expresa lo siguiente: “No se aflija, porque la cosa no tiene remedio; pero debió haber buscado usted una esposa menos endeble” (Brontë, 1847, p. 90), alegando en pocas palabras que la culpa recae en Frances por no ser una mujer lo suficientemente fuerte para sobrevivir a las complicaciones del parto. Delega así toda responsabilidad a la joven y desliga a sus atenciones médicas de lo sucedido.

Por otro lado, la estructura matrimonial de Hidley y Frances adquiere un carácter premonitorio al reflejar el destino que posteriormente sufrirían Catherine y Edgar: la

muerte de una madre que acaba de dar a luz y el dolor de un marido cuya devota adoración para con su esposa provoca un repentino rechazo hacia el reciente heredero. Este presagio cobra sentido en el capítulo XVI, en el cual, al igual que en el caso de la última señora Earnshaw, se nos notifica de un nacimiento inesperado que culmina en el fallecimiento de Catherine tras dar a luz a su hija. Esto establece, al igual que el caso de Elizabeth Lavenza en *Frankenstein*, una herencia simbólica del destino fatalista en la maternidad.

En su obra, Brontë refleja el espejismo de una sociedad en la que el destino de la mujer era perecer ante la maternidad y la subordinación bajo la vida conyugal. La autora establece la presencia de constantes patrones repetitivos dentro del círculo femenino de la familia Earnshaw, como hemos mencionado: la estructura matrimonial y la fatalidad asociada a la asunción del papel de madre que dan paso a la herencia simbólica, previamente mencionada en el caso de *Frankenstein*.

La femineidad infernal como una parodia grotesca de la masculinidad celestial: la marginalidad del monstruo como alegoría de la condición femenina

En *Frankenstein* y en *Cumbres borrascosas*, la presencia de la otredad como sinónimo de división adquiere un papel sumamente importante. Es a través de este concepto que se establece la construcción de las figuras marginadas como una crítica hacia la sociedad en ambas novelas.

Para desarrollar el concepto de monstruo, utilizaremos como punto de partida el artículo de Helena Tur Planells (2021) en la revista literaria *Tropelias*, quien lo define de la siguiente manera:

El monstruo simboliza lo diferente y, en este sentido, lo diferente es siempre un concepto relacionado con la subjetividad de quien lo afronta. Es una figura vinculada al reconocimiento, a la integración, a la comprensión, y de ellos participa negativamente.

En el caso de *Frankenstein*, el “monstruo” comprende su propia desigualdad a partir de las diferencias que encuentra con la imagen de su creador y la nula conexión establecida con el mismo. Este personaje cuestiona su origen tras observar las diversas reacciones que tanto su apariencia como su desconocimiento de la vida desatan al momento de la interacción con los seres humanos.

El sentimiento de vacío e incompreensión se presenta a través de diversos monólogos en los cuales la criatura manifiesta su desconcierto. Uno de ellos, es el siguiente:

¿Y qué era yo? De mi creación y de mi creador no sabía absolutamente nada; pero sabía que no tenía dinero ni amigos ni propiedad alguna. Además, estaba dotado con una figura deforme y repugnante; ni siquiera tenía la misma naturaleza que el hombre.” (Shelley, 1818, p. 130)

A través de esto, Shelley transmite no sólo la desigualdad a la que su criatura es condenada por ser diferente de la raza dominante que implica el hombre, sino también aquella marginalidad a la que la sociedad condena a las mujeres bajo el yugo de la dominación masculina y cómo ello implica que el género femenino no tiene lugar en una sociedad donde predominaban los hombres.

En su apartado dedicado a analizar la obra de Shelley, Gilbert y Gubar (1984) presentan un análisis específico en el que sostienen la asociación entre la condición del monstruo y la vida sumida en diversas características represivas que la autora percibe en sí misma. También realizan una comparativa con la obra de Milton y explican que

al igual que sin duda la deformidad moral de Eva es simbolizada por la malformación física del monstruo, la fealdad física de este representa su ilegitimidad social, su bastardía, su falta de nombre. (p.250)

Como sabemos, la criatura no posee un nombre más que las formas despectivas de cómo lo han llamado. Esto se puede interpretar como un simbolismo de que la criatura no posee un origen, ni mucho menos una familia de la cual provenir. Jerónimo Ledesma, en su introducción a *Frankenstein* (2006), menciona que a diferencia de otros personajes, en las obras de teatro que se han realizado inspiradas en la literatura de Shelley, la criatura es tan solo representada con un guión en los diálogos que le corresponden. Esta característica se presenta de forma similar en la novela, ya que en ningún momento se refiere a él como algo más que una criatura que no posee un nombre sobre el cual refugiarse.

El no poseer un nombre y/o apellido propio, determina que la criatura no es considerada dueña de su identidad como un ser individual, sino que su existencia es marcada como la pertenencia de Víctor.

A lo largo de la novela, se menciona al monstruo como “la creación de” o “la criatura de”, desligando cualquier posibilidad de identidad propia. Esto nos permite establecer una asociación simbólica conforme a la situación de las mujeres en la época.

Desde el momento del nacimiento, las niñas eran consideradas como propiedad y responsabilidad del patriarca de la familia al ser acogida bajo el apellido paterno. Sin embargo, en el momento en el cual contrajeran matrimonio, su identidad pasaría a declararse una posesión de su marido, al asumir el apellido de este y convertirse en un agregado de su nueva familia. Es por ello que la falta del reconocimiento de identidad nos permite reconocer a la criatura como una alegoría de la condición femenina.

En *Cumbres borrascosas*, la noción de marginalidad asociada a la condición femenina posee una importante relevancia. Si bien muchos autores han explorado la figura de Heathcliff conforme a la condición monstruosa como una representación de la marginalidad femenina, en el presente trabajo nos centraremos en el personaje de Isabella Linton como una alusión a la figura mítica del ángel caído.

En la mitología judeocristiana, el ángel caído es representado como Lucifer, cuya idónea figura y belleza eran fuertemente destacables. Sin embargo, tras haber desobedecido los mandatos de un dios todopoderoso, la caída del ángel implicó el despojo de la gracia y perfección, convirtiéndolo en un ser marginado.

En la obra de Brontë, esta estructura encuentra representación a través del personaje de Isabella Linton.

Al comienzo de la novela se nos presenta a la menor de los Linton como una joven inocente rebotante de gran educación, cuya belleza era señalada como envidiable por Catherine. Sin embargo, como lectores no contamos con una clara caracterización de este personaje hasta el capítulo diez, en el cual comienza a tomar relevancia.

Allí se describe a Isabella como una joven de cabello rubio y piel blanca, semejante a la figura de un ángel. Sin embargo, la pulcritud e inocencia de la joven se ve corrompida tras su matrimonio con Heathcliff. Luego de concretar el enlace matrimonial, Isabella se encuentra con una realidad completamente diferente a lo que en un primer momento idealizaba de su matrimonio. Esto se aborda en el capítulo trece, donde es narrada la carta que la joven Linton dirige hacia Nelly -la principal voz narradora de la novela-.

Es a través de este testimonio escrito que podemos percibir la *caída* de Isabella. La exposición a la cruel realidad en la cual se encuentra sumergida cumbres borrascosas arrebató la inocencia de la joven y altera radicalmente su percepción de sí misma y de la vida conyugal. En este momento es en el que se establece por primera vez la relación de mujer como alegoría de la figura del ángel caído.

En el texto “My name was Isabella Linton: Coverture, Domestic Violence, and Mrs. Heathcliff's Narrative in *Wuthering Heights*” (2009), Judith Pike retoma la carta de Isabella y explica que este elemento arruina de forma significativa la representación convencional e idónea de la felicidad nupcial, en la cual debería llevarse a cabo su transformación como señora de la casa. Sin embargo, en *Cumbres borrascosas* esto no sucede. En lugar de asumir este papel, Isabella relata a través de su carta que ha sido tratada peor que una escoria y que ha tenido que asumir las responsabilidades de una empleada doméstica.

Este cambio en la vida de Isabella se ve acompañado de una reclusión forzada en la casa alguna vez perteneciente a los Earnshaw, ya que su marido le prohíbe abandonar la morada, sumergiéndola en una completa marginalidad dentro de su propio hogar.

Este castigo otorgado por Heathcliff, considerado en este caso como el ser con mayor poder socioeconómico dentro Cumbres, simboliza la caída de Isabella y retrata a su vez la de Lucifer.

Es importante mencionar, que en ambos casos, esta reprimenda despierta un comportamiento altanero y desafiante en ambas figuras. Así como el ángel, posteriormente a su caída, Isabella se rebela contra los mandatos del ser dominante y utiliza su marginalidad como herramienta. La joven acepta la realidad de su situación y la nula importancia que su presencia implica en Cumbres, logrando idear una manera efectiva de escapar con el aprovechamiento de la ausencia de Heathcliff durante la noche.

Durante esta secuencia de sucesos, es factible observar cómo Isabella Linton encarna el papel de un ángel caído -asociado popularmente con la idea de un monstruo- y se asume como una de las mayores figuras representativas de la condición de la marginalidad femenina en la obra.

En conclusión, con el apoyo del material bibliográfico analizamos en el eje uno, “la maternidad y su carácter fatalista”, la ausencia de personajes que ocupen el rol de madres en las obras y, consecuentemente, el término de “herencia simbólica”, las líneas

femeninas de los Frankenstein y los Earnshaw, en las cuales la maternidad actúa como presagio de un destino condenatorio para las mujeres. Finalmente, en el eje dos, “la marginación del monstruo como alegoría de la condición femenina”, desarrollamos el concepto de marginalidad a través de las figuras “monstruosas” a partir de del análisis de la criatura en *Frankenstein*, y de Isabella Linton, como representación del ángel caído, en *Cumbres borrascosas*. La finalidad de este trabajo es ilustrar mediante estos conceptos cómo las autoras proponen una crítica moral hacia la sociedad y al lugar de la subordinación femenina.

Referencias bibliográficas

- Brontë, E. (1847). *Cumbres Borrascosas*. Trad. de Ramón Gonzales, Madrid: Sarpe, 1984.
- Gilbert, S. y Gubar, S. (1984). *La loca del desván. La escritora y la imaginación literaria del siglo XIX*. Trad. Carmen Martínez Gimeno, Madrid: Ediciones Cátedra, 1998.
- Ledesma, J. (2006). Prólogo a *Frankenstein* (1818). Buenos aires: Editorial Colihue.
- Pike, J. E. (2009). My name was Isabella Linton: Coverture, Domestic Violence, and Mrs. Heathcliff's Narrative in *Wuthering Heights*. *Literatura del siglo XIX*, Vol. 64, No. 3. University of California Press. Disponible en <https://www.jstor.org/stable/10.1525/ncl.2009.64.3.347>
- Planells, H. T. (2021). Reflexiones sobre la figura del monstruo. *Tropelias: Revista De Teoría De La Literatura y Literatura Comparada*. Disponible en https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.200415-1733
- Shelley, M. W. (1818). *Frankenstein*. Trad. Alina Baruj. Buenos Aires: Ríos de tinta, 2015.

PACTO DE SILENCIO: LA POSIBILIDAD DE UNA LECTURA FEMINISTA DE *LOS CENCI* (1935)

PACT OF SILENCE: THE POSSIBILITY OF A FEMINIST READING OF *THE CENCI* (1935)

Cintia Débora Sauter

Universidad Nacional de General Sarmiento

Resumen

En el presente trabajo nos proponemos realizar una lectura de “Los Cenci” de Antonin Artaud a partir de la lectura de “Teoría King Kong” de Virginie Despentes.

Por un lado, en la obra de teatro “Los Cenci” se presenta un drama que gira en torno a un hecho velado del que sólo sabemos que es violento, ya que se lo describe como un ultraje, una deshonra y, finalmente, un crimen.

Por el otro, Virginie Despentes en su manifiesto plantea una serie de cuestiones para (re)pensar con respecto a la mujer como víctima de violencia, específicamente, como víctima de una violación. Una de esas cuestiones tiene que ver con lo que ella llama “silencio cruzado” que, concretamente, refiere a los eufemismos que se utilizan para no llamar a la violación como lo que es: una violación.

La finalidad de este trabajo es, entonces, analizar cómo se construye este silencio cruzado en la obra de teatro de Artaud.

Palabras clave

Eufemismos – violación – silencio cruzado – feminismo

Abstract

In this paper, we propose to conduct a reading of Antonin Artaud's 'The Cenci' based on Virginie Despentes' 'King Kong Theory'. On the one hand, in the play 'The Cenci', a drama is presented that revolves around a veiled event that we only know is violent, as it is described as an outrage, a dishonor, and ultimately, a crime. On the other hand, Virginie Despentes, in her manifesto, raises a series of questions to rethink the woman as a victim of violence, specifically, as a victim of rape. One of these questions has to do with what she calls 'crossed silence', which specifically refers to the euphemisms used to avoid calling rape what it is: rape. The purpose of this paper is, therefore, to analyze how this crossed silence is constructed in Artaud's play.

Key words

Euphemisms – rape – crossed silence – feminism

La obra de teatro de Antonin Artaud, *Los Cenci* (1935 [2005]) comienza con un diálogo entre el conde Cenci y Camilo, representante de la iglesia:

Ahí está la razón de mis vicios y de esta inclinación natural al odio. Para mí, no hay ni vida, ni muerte, ni dios, ni incesto, ni arrepentimiento, ni crimen (...). Busco y hago el mal porque es mi destino y por principio. No sabría resistir a las fuerzas que arden por abalanzarse en mí.

(...)

En cuanto a mi hija también la perjudico, ¡pero por otros caminos! El mal después de todo, no está desprovisto de gozo. Torturaría el alma, aprovechando el cuerpo, y en cuanto esto esté hecho en la medida que un hombre viviente pueda hacerlo, que vengan a revelar mi farsa y mi gusto por el teatro, si pueden. Quiero decir, si se atreven (p. 25-26)

Así, se presenta como alguien naturalmente violento, orgulloso y gozoso de serlo, y con poder para ejercer esa violencia: primero en tanto hombre, luego en tanto padre y finalmente, en tanto conde. También confiesa que ha violentado a su hija: luego, podremos afirmar que se trata de una violación.

Virginie Despentes en su libro *Teoría King Kong* (2022) escribe como mujer violada que pone en tensión ciertas cuestiones en torno a estas agresiones. Al respecto, afirma:

“Nos obstinamos en hacer como si la violación fuera algo extraordinario y periférico, fuera de la sexualidad, evitable. Como si concerniera tan sólo a unos pocos, agresores y víctimas, como si constituyera una situación excepcional, que no dice nada del resto. Cuando, por el contrario, está en el centro, en el corazón, en la base de nuestra sexualidad. Rito de sacrificio central, está omnipresente en el arte (...)” (p. 58)

Nos interesa, entonces, destacar dos cuestiones: en primer lugar, si la violación está omnipresente en el arte, observar cómo es que se presenta en esta obra; en segundo lugar, la idea de la violación como hecho que concierne no sólo a víctimas y victimarios, sino a la sociedad toda. En este punto, nos preguntamos cómo es que ésta reacciona ante tal hecho. Para este análisis, nos centraremos en tres ejes: en principio, la construcción del campo semántico que nos permite inferir que el crimen que el conde Cenci comete contra su hija es una violación; en segundo lugar, el conflicto que le da título a esta ponencia, el pacto de silencio explícito ante este crimen; y finalmente, las respuestas posibles de las mujeres al ser violadas.

Eufemismos, la construcción de un campo semántico

En su libro, Virginie Despentes llama la atención sobre el hecho de que, ante una violación, ni hombres ni mujeres utilizan el término “violación” como tal, sino antes bien eufemismos que niegan este tipo de violencia en su especificidad. La autora comenta que a los veinte años, y luego de que violaran a una amiga suya, participó en un encuentro que realizaron trabajadoras de “Stop violación”, una línea telefónica de ayuda para conseguir información jurídica o simplemente hablar al respecto. Allí, una participante dice: “La mayoría de las veces, una mujer que habla de su violación empezará llamándola de otro modo” (p. 45). Luego, Despentes comenta que las pocas veces que ha querido hablar de su propia experiencia, “a menudo borracha” (p. 46), ha utilizado expresiones como agresión, lío, agarrón o mierda, pero nunca la palabra violación. Y advierte que, de no llamarla por su nombre, ésta puede confundirse con otras agresiones, como un robo, un arresto o una paliza (ibídem). Es decir, el crimen se desdibuja, se diluye, se rodea, se evade. El resultado es, afirma Despentes, un silencio cruzado.

En *Los Cenci*, el conde admite haber perjudicado a su hija, pero no dice cómo. Beatriz, su hija, tampoco: “lo peor ya está hecho, me ha ultrajado” (p. 48) le dice a su madre, y acto seguido “todo está contaminado” (ibídem). Luego, le relata un sueño que vale la pena recuperar:

Cuándo era chica, tenía un sueño que se repetía todas las noches. Yo estoy desnuda en un gran cuarto, y un animal como sólo existen en los sueños no cesa de jaderar.

Me doy cuenta que mi cuerpo brilla. Quiero huir, pero tengo que disimular mi deslumbrante desnudez.

Entonces se abre una puerta.

Tengo hambre y sed y, de repente, descubro que no estoy sola.

¡No!

Junto con el animal que jadea a mi lado, parece que otras cosas respiran; y entonces, veo hervir a mis pies un mundo de cosas asquerosas. Y ese mundo está también hambriento.

Empiezo una carrera obstinada para tratar de volver a encontrar la luz. ¡Porque siento que sólo la luz me va a permitir sacarme! Pero, la bestia que se pega a mí, me persigue de cueva en cueva. Y sintiéndola sobre mí comprendo que mi hambre no es sólo un capricho. Y es que cada vez, cuando siento que mis fuerzas están a punto de abandonarme, despierto de golpe (p. 50)

El ultraje, la contaminación, el animal que acecha jadeante en las noches sobre su cuerpo: todo parece indicar que el conde ha violado a Beatriz. Aún hay más. Posteriormente,

dialogando con Orsino, un cura amigo enamorado de ella, le confiesa: “Hay en mis venas, Orsino, una sangre que no debería estar allí” (p. 51). Pero, previamente, hablando con su madre y Bernardo, asustada por la posibilidad de tener a su padre cerca, Beatriz dice: “Debería odiarlo, pero no puedo. Su viva imagen está en mí, como un crimen que llevo dentro” (p. 37). La denuncia es doble, estamos ante una violación y un incesto. Como observamos, tal y como explica Despentes, el crimen nunca se llama por su nombre, sino que se construye un campo semántico que permite inferirlo. Beatriz, al igual que Despentes, necesita que se sepa lo que ocurre, pero no puede verbalizarlo, o lo hace de manera esquiva. Ante un padre que ejerce violencia de todo tipo, ¿Cómo discriminar una de otra para devolverle a la agresión la especificidad de la que habla la autora?

Pacto de silencio: la violación como programa político

Podemos decir entonces que el conde ejerce su poder como figura de autoridad paterna para violentar a su familia y, en particular, a su hija. Ahora bien, siguiendo a Despentes, Cenci ya se encuentra en una posición de poder por ser hombre. De acuerdo con la autora, socialmente se construye una “mística masculina” alrededor de un conjunto de ideas que posicionan a los hombres como animales de pulsiones indomables, incapaces de controlar su propio deseo, con una tendencia natural a la violencia (p. 60). Esta mística no es una construcción inocente, sino decididamente política: lo masculino se presenta como lo peligroso, criminal e incontrolable porque así los hombres pueden des-responsabilizarse de sus acciones. La violencia se vuelve así destino ineludible para ellos, y para nosotras. Despentes lo explica claramente:

La violación es un programa político preciso: esqueleto del capitalismo, es la representación cruda y directa del ejercicio de poder. Designa un dominante y organiza las leyes del juego para permitirle ejercer su poder sin restricción alguna. Robar, arrancar, engañar, imponer, que su voluntad se ejerza sin obstáculos y que goce de su brutalidad, sin que su contrincante pueda manifestar resistencia. Correrse de placer al anular al otro, al exterminar su palabra, su voluntad, su integridad. La violación es la guerra civil, la organización política a través de la cual un sexo declara al otro: yo tomo todos los derechos sobre ti, te fuerzo a sentirte inferior, culpable y degradada (p. 59)

Recordemos que el conde habla de su inclinación natural al odio, de destino y de principio, de fuerzas incontrolables que arden en su interior. Se desliga completamente de sus actos y deposita la culpa en Dios y Beatriz: “El arrepentimiento está en manos de Dios. Es él

quien debe lamentar mi acto. ¿Por qué me ha hecho padre de un ser que todo me incita a desear? Que quienes acusen mi crimen, culpen primero a la fatalidad” (p. 56). Al mismo tiempo, reconoce que goza de hacer el mal. Él goza de maltratar a su familia, de violentar a Beatriz, de torturarla luego, obligándola a mantener encuentros a solas en los que le recuerda constantemente que ella no puede escapar a su poder. Manipula a su gusto y antojo su cuerpo y su alma, porque puede. Y puede, además, porque cuenta con el silencio cómplice de la sociedad. Ya al principio de la obra sabemos que la Iglesia lo indulta por un asesinato que cometió a cambio de un tercio de sus tierras. Luego, Cenci organiza una cena para celebrar la muerte de dos de sus hijos, en un evento que culminará en una histeria y temor colectivos. Posteriormente, Orsini mantendrá una conversación con Giácomo, hermano de la joven, en la que refiriéndose a aquella cena, le contará que “Los verdaderos invitados tienen la boca sellada”, que “(...) el viejo Cenci ha sabido imponer el silencio a sus invitados” (p. 46). El conde sabe que está corriendo los límites, y no le importa, al contrario, redobla la apuesta e invita a que revelen “su farsa” si se atreven. Él, como noble, se sabe en una posición de poder con los recursos necesarios para comprar el silencio de la sociedad. Finalmente, Beatriz, con ayuda de Orsino y la complicidad de su madre y su hermano, le paga a dos mudos para que maten a su padre. La injusticia es evidente, a ella sí la condenan.

La violencia no es territorio de mujeres

Despentes cuenta que durante algunos meses estuvo internada en un hospital psiquiátrico y que su primera reacción al salir fue leer: “Los libros estaban ahí, me acompañaban, hacían que aquello fuera posible, enunciable, que yo pudiera compartirlo” (p. 48). En este sentido, la autora afirma que todo trauma tiene su literatura, pero que no ocurre así con la violación, esta no pasa al dominio de lo simbólico. Y a propósito de las representaciones de las violaciones en el arte, menciona tres películas dirigidas por hombres (detalle no menor) en las que las víctimas responden con venganzas ultrasangrientas. Despentes reflexiona que antes que ser una respuesta posible y una práctica real para las mujeres, se trata de lo que harían los hombres si estuviesen en el lugar de éstas. La autora afirma que estas representaciones rara vez son para comprender las vivencias de ellas o de lo que sienten, sino que lo que ellos buscan es “poner en escena su sensibilidad de hombres en un cuerpo de mujer” (p. 54). Para Despentes esta respuesta no refleja la realidad porque la violencia no es territorio de las mujeres, ya que rige un principio político, ancestral e implacable que les enseña a no defenderse (ibídem). Resulta interesante, entonces, observar el camino que toma Beatriz, ya que si mata a su padre lo hace bajo unas circunstancias que

merece la pena analizar.

Después de relatarle la joven el sueño a su madre, aparece en escena Orsino que, en primer lugar, y a sabiendas de la impunidad que maneja el conde, invita a Beatriz a redactar una denuncia y a entregar a su padre a los brazos seculares. Ella se pregunta dónde está el juez que pueda devolverle su alma y confiesa que ha soñado en morir, pero teme que su muerte sea un refugio contra un crimen que no ha sido expiado (p. 51). Ante esta respuesta, es el propio Orsino el que aconseja el camino de la violencia, una violencia que se aproveche bien y que se ejerza en silencio, sin alterar la opinión pública. Seguidamente, les propone un plan: contratar a dos asesinos mudos que maten a Cenci por la noche, cuando esté dormido y por lo tanto, indefenso. Se trata de un complot entre él, Beatriz, Lucrecia y Giácomo. El silencio es también la atmósfera que rodea la venganza. Como vemos, ésta no es planeada por la hija, sino por un hombre. Luego del asesinato, Orsino huye y la joven hace un comentario desafortunado que la deja en evidencia como la culpable. Ante la acusación de Camilo, Beatriz responde: “¿Pagar qué? Acepto el crimen pero niego la culpabilidad” (p. 67), y denuncia que la crueldad del Papa es igual a la del viejo Cenci. Así, en esta obra, el camino de la violencia para las mujeres es y no es posible al mismo tiempo: ella puede elegirlo, pero a diferencia de su padre, deberá pagar las consecuencias.

Conclusión

Dieciocho años han pasado de *Teoría King Kong*, ochenta y nueve años desde la publicación de *Los Cenci* y si hay algo que podemos afirmar es la vigencia de los ejes planteados: los eufemismos, la mística masculina, la violación como programa político disciplinante, los pactos de silencio, el ejercicio unidireccional de la violencia. Aún así, no queremos caer en un pesimismo desesperanzador que nos quite la oportunidad de asistir a este contexto de debates del que somos contemporáneos. Porque gracias a libros como el de Despentes, nos cuestionamos, por ejemplo, la construcción de la mística masculina como hecho natural e inevitable. El marco teórico feminista se ha multiplicado y diversificado y esto nos permite profundizar y problematizar el análisis de obras como ésta. Análisis que, claro está, no se agota en nuestra propuesta. Dos cuestiones nos han quedado pendientes a nosotres: la construcción, también política, de la buena víctima, y la puesta en práctica de lo que Despentes denomina “dispositivo de vigilancia” (p. 46), es decir, las preguntas que se suscitan ante la “confesión” del ultraje. Y aún más, también podrían rastrearse textos literarios en los que se hable de la violación, pero desde la perspectiva de las mujeres: ver qué es lo que nosotras tenemos para decir, y cómo lo decimos.

Despentes cierra este capítulo confesando: “Desde hace veinte años, cada vez que

creo haber acabado con ello [con su propia experiencia], vuelvo. Para decir cosas diferentes y contradictorias. Novelas, relatos, canciones, películas. Aún imagino que un día podré acabar con ello. Liquidar el evento, vaciarlo, agotarlo. Imposible” (p. 63). Bienvenida sea la reflexión que nos devuelve la palabra y nos habilita a que seamos nosotras las que hablemos, y ya no ellos pretendiendo ocupar nuestro lugar.

Referencias bibliográficas

- Artaud, Antonin (1935 [2005]). *Los Cenci*. (Edición bilingüe; traducción de Rosa Bengolea de Zemborain). Buenos Aires: Fundación Victoria Ocampo.
- Despentes, Virginie (2006 [2018]). *Teoría King Kong*. Buenos Aires: Random house.

MUJERES PROBLEMÁTICAS EN EL QUIJOTE (1605): EL CASO DE DOROTEA

PROBLEMATIC WOMEN IN DON QUIXOTE (1605): THE CASE OF DOROTEA

Cintia Débora Sauter

Universidad Nacional de General Sarmiento

Resumen

Si el Quijote construye su mundo a partir de la lectura de libros de caballería, la construcción de las mujeres amadas no escapa a esta lógica. En este sentido, notamos que los enamorados construyen una imagen perfecta de ellas que constantemente contrasta con lo que éstas efectivamente son o pretenden ser.

Concretamente, nos centraremos en Dorotea y el personaje que esta construye, la reina de Micomicón. A través de sus palabras podremos observar que no es una simple damisela en apuros, sino que se trata de una mujer inteligente, locuaz y resolutiva. Por ello, analizaremos en detalle las estrategias discursivas que emplea al presentarse, al contar su historia, al representar el personaje de la reina Micomicón y, finalmente, al reencontrarse con don Fernando.

Palabras clave

Dorotea – Micomicón – estrategias discursivas – don Fernando

Abstract

If Don Quixote constructs his world based on his reading of chivalric romances, the construction of the beloved women does not escape this logic. In this sense, we note that the lovers construct a perfect image of them that constantly contrasts with what they actually are or pretend to be. Specifically, we will focus on Dorotea and the character she constructs, the Queen of Micomicón. Through her words, we can observe that she is not a simple damsel in distress, but rather an intelligent, loquacious, and resolute woman. Therefore, we will analyze in detail the discursive strategies she employs when presenting herself, telling her story, representing the character of Queen Micomicón, and finally, reuniting with Don Fernando.

Key words

Dorotea – Micomicón – discursive strategies – don Fernando

En este trabajo nos proponemos analizar el personaje de Dorotea ya que, creemos, es una de las mujeres más complejas e interesantes que aparecen en la novela. La primera vez que sabemos de ella y de su historia, es a través de Cardenio, quien la describe como una labradora hermosa, recatada, discreta y honesta, y quien confirma que don Fernando le da la palabra de ser su esposo con el único propósito de conquistar su “entereza” (I, XXIV, 226). Luego, ella misma podrá contar su historia en primera persona que, lejos de posicionarla como una simple víctima pasiva, pondrá en evidencia que se trata de una mujer inteligente, locuaz y resolutiva. En este sentido, observamos que el deseo de Don Fernando es claro y se explicita desde el primer momento, queda entonces preguntarse por el deseo de la propia Dorotea. Nuestra hipótesis es que el deseo que surge en ella es el del ascenso social. Para demostrarlo nos centraremos, siguiendo a Clea Gerber, en las estrategias discursivas que la labradora utiliza para narrar “el cuento de sus desdichas”.

La imitación como mecanismo que pone en tensión el ser y el parecer

En su artículo “De monos y monerías en el trasfondo cultural del personaje de Micomicona”, Julia D’Onofrio (2015) analiza cuáles han sido las representaciones de los micos -monos o simios- desde la Edad Media hasta el Barroco. Allí afirma que es la imitación el rasgo más extendido. En efecto, tenemos claro que Micomicona es una correcta imitación de una doncella menesterosa al estilo de los libros de caballería. Sin embargo, como señala la autora, hay una imitación previa, la de la doncella perfecta: Dorotea se presenta ante Cardenio, el cura y el barbero como una hija incondicional, una trabajadora responsable que utiliza su tiempo libre para aprender ejercicios lícitos y necesarios, y que sólo lee libros devotos y va a misa (I, XXVIII, 278-279). Pero, a los fines de este trabajo, quisiéramos detenernos en sus primeras palabras: “En esta Andalucía hay un lugar de quien toma título un duque, que le hace uno de los que llaman ‘grandes’ en España. Éste tiene dos hijos: el mayor, heredero de su estado (...); y el menor (...). De este señor son vasallos mis padres” (I, XXVIII, p. 278). Así, lo primero que cuenta y distingue la labradora es, justamente, su condición de trabajadora en relación a la condición de noble de Don Fernando. Dorotea resalta que, aunque sus padres son humildes en linaje, son tan ricos que podrían adquirir el nombre de hidalgos. Esta conciencia de su falta material, es decir, el hecho de no pertenecer a la nobleza, al mismo tiempo que la conciencia de su riqueza, atraviesa todo su parlamento en el que encontramos una contradicción que pugna dentro suyo. En primer lugar, ante la propuesta de Don Fernando, le pone un límite y reafirma su condición con orgullo: “Tu vasalla soy, pero no tu esclava; ni tiene ni debe tener imperio la nobleza de tu sangre para deshorrar y tener en poco la humildad de la mía; y en tanto me estimo yo, villana y labradora, como tú señor y

caballero” (I, XXVIII, 282). Mas luego, reflexiona para sí misma que no será ella la primera que a través del matrimonio ascienda en la escala social, ni será Don Fernando el primero que por hermosura o ciega afición tome compañía de una desigual (I, XXVIII, 283). Y aún más, comienza a considerar seriamente la posibilidad de acceder ante tal demanda, ante la honra que la suerte le ofrece (íbidem). Como respuesta a tales reflexiones, finalmente, Dorotea cede y se entrega. Posteriormente, al conocer que Don Fernando se ha casado con Luscinda (a quién ésta reconoce como hermosa y noble, pero no tan rica), decide partir en su búsqueda para hacerle cambiar de opinión y pedirle que respete su palabra de contraer matrimonio con ella. Su huída se vuelve pública y comienzan los cotilleos: se dice que el criado que la acompaña fue el que la sacó de su casa. Ante estos rumores, Dorotea se lamenta: “(...) cosa que me llegó al alma, por ver cuán de caída andaba mí crédito, pues no bastaba perderle con mi venida, sino añadir el con quién, siendo sujeto tan bajo y tan indigno de mis buenos pensamientos” (I, XXVIII, 287). Si a esta mujer le preocupa ver su honra herida por el qué dirán ante su matrimonio fallido con don Fernando, le preocupa aún más que se la vincule con un hombre de menor rango como lo es su criado. A propósito de esta observación, recuperamos la siguiente cita de D’Onofrio: “La imitación desde esta perspectiva apunta a la soberbia de querer ser más de lo que se es, esto es, pretender un ascenso en el orden establecido” (p. 75). No nos parece casual, entonces, que al actuar como doncella menesterosa en su interpretación de la princesa Micomicona, Dorotea se proclame como heredera de un reino.

Mujer deseada y deseante

D’Onofrio explica que los monos también tienen connotaciones lascivas o sensuales ligadas siempre “(...) a la expresión sin tapujos de los bajos instintos” (p. 78). En el *Quijote* Dorotea aparece en un contexto considerablemente erótico: Cardenio, el cura y el barbero la descubren cuando está lavando en el arroyo de Sierra Morena sus bellos y blancos pies, con ropa ceñida al cuerpo y con unos cabellos que “pudieran los del sol tenerles envidia” (I, XXVIII, 276). Los hombres, que hasta ese momento estaban ocultos observándola, deciden mostrarse y preguntarle porqué se encontraba en soledad y en un hábito poco digno de su belleza. Dorotea, al verse en apuros, decide acceder a su pedido, y procede a contar su historia:

Pero con todo esto, porque no ande vacilando mi honra en vuestras intenciones, habiéndome ya conocido por mujer y viéndome moza, sola y en este traje, cosas todas juntas y cada una por sí que pueden echar por tierra cualquier honesto crédito, os habré de decir lo que quisiera callar, si pudiera (I, XXVIII, p. 277).

Luego de su presentación, analizada en el eje anterior, Dorotea afirma que pasaba los días en tantas ocupaciones y tan encerrada, que su vida podría compararse a la de un monasterio: ella no iba buscando ser vista por los ojos del amor o de la ociosidad (I, XXVIII, p. 279), por lo que no comprende cómo la vió Don Fernando, ni porqué se obsesionó con ella. Luego, cuenta que éste usó su dinero y sus influencias para declarar constantemente su voluntad, sin intención de disimularla u ocultarla. Dorotea remarca:

(...) jamás quise responder a don Fernando palabra que le pudiese mostrar, aunque de muy lejos, esperanza de alcanzar su deseo. Todos estos recatos míos, que él debía tener por desdenes, debieron de ser causa de avivar más su lascivo apetito, que este nombre quiero dar a la voluntad que me mostraba (I, XXVIII, pp. 280-281).

Cuando don Fernando se entera que los padres de la labradora pretendían casarla con alguien más, redobla la apuesta, soborna a su criada y entra en su habitación (I, XXVIII). Dorotea ya se siente muy comprometida ante esta situación, porque ¿Cómo explicarle a sus padres y a cualquiera que se enterase de este hecho que en realidad don Fernando no estaba ahí porque ella lo hubiera invitado? Don Fernando se acerca y la toma en sus brazos, ella en principio no puede responder por estar turbada y no tener fuerzas para defenderse, se siente desprotegida ante tal invasión a la privacidad y al espacio personal. Sin embargo, reacciona y sin perder el juicio, calmada y prudente, le responde que así como él tiene ceñido su cuerpo, ella tiene atada su alma a sus buenos deseos, muy diferentes a los suyos y se justifica diciéndole que ella sólo se casará con quien sus padres elijan, y a él se entregará, sino por gusto, por honra, para que no piensen de ella que alguien más accedería a su cuerpo de no ser su legítimo esposo. Es entonces que el hijo del duque promete casarse con ella, apelando a los cielos y a la virgen María como testigos. Ante esta situación, Dorotea sopesa sus opciones: “Y si quiero con desdenes despedille, en término le veo que, no usando el que debe, usará el de la fuerza, y vendré a quedar deshonorada y sin disculpa de la culpa que me podrá dar el que no supiere cuán sin ella he venido a este punto” (I, XXVIII, 283). Aún así, poco a poco, va cayendo en la trampa, según lo que expone, por su falta de experiencia: “Yo, pobrecilla, sola entre los míos, mal ejercitada en casos semejantes, comencé no sé en qué modo a tener por verdaderas tantas falsedades” (I, XXVIII, 281). Es que Dorotea se reconoce como mujer deseada por don Fernando, cuestión que la entusiasma por verse tan querida y estimada de un principal caballero, ya que las alabanzas le gustan a las mujeres aunque sean feas (I, XXVIII). Cabe destacar que previo a aceptar la propuesta, la labradora “imponer” una condición: antes

de tener relaciones sexuales, el hijo del duque debe comprometerse a casarse con ella y debe hacerlo frente a su doncella, testigo terrenal del compromiso. Don Fernando accede, pone de testigos a más santos, llora y suspira y por si fuera poco, promete mil futuras maldiciones hacia él si es que no cumple con su palabra; incluso le da un anillo.

Dorotea resuelve

Luego del encuentro sexual, Don Fernando desaparece por un mes, y Dorotea se aflige, mas no lo demuestra porque poner en evidencia sus sentimientos implicaría poner en evidencia también su deshonor. Para evitar los corrillos tendría que mentir y prefiere no hacerlo, pues ella se presenta siempre como una persona honesta, digna de credibilidad. Al final del capítulo XXVIII, Dorotea se presenta como una labradora menesterosa que escapa a Sierra Morena para huir de la vergüenza que siente, o para dejar la vida entre esas soledades de modo que no quede memoria de ella, que tan sin culpa habrá dado materia para que se hable y murmure en la suya y en las ajenas tierras (I, XXIX, p. 288). Para cerrar esta imitación, Dorotea reitera que la historia de su tragedia es verdadera, y desliza una idea: hay que tener en cuenta la calidad de su desgracia. Al finalizar su discurso, la labradora triunfa, pues capta la empatía de su auditorio y su objetivo se vuelve colectivo: Cardenio, el cura y el barbero se ofrecen a ayudarla. Cardenio le jura por la fe de caballero y de cristiano que no la desampará hasta verla en poder de don Fernando (I, XXIX). En este punto, daba igual qué solución eligiera Dorotea: si buscar a don Fernando, si volver a su casa o "hacer lo que más le pareciese conveniente" (íbidem), ya la tenían por muy discreta y racional. Del mismo modo, la labradora se suma a la tarea colectiva de salvar a don Quijote como la princesa Micomicona. Harto sabido es que Dorotea tropieza en su discurso cuando comenta, como al pasar, que puede interpretar bien el papel ya que ha leído libros de caballerías: aquí se pone en evidencia su intención por que al igual que don Quijote, ésta utiliza la ficción para cumplir su deseo de ser alguien que no es, la más noble de las nobles: la futura reina de Micomicón.

Al volver a la venta y encontrarse los cuatro -Cardenio, Luscinda, don Fernando y ella- Dorotea tarda en reaccionar, hasta que escucha la versión de los hechos que le faltaba, la de Luscinda. Cuando vuelve en sí, apuesta a lo que mejor sabe hacer, imitar una doncella menesterosa: al igual que Micomicona se arrodilla ante Don Quijote para pedirle un don, Dorotea se arrodilla ante don Fernando y comienza a derramar lastimeras lágrimas para aclararle que si llegó hasta allí no fue por los pasos de su deshonor, sino por el dolor que le

provocó su huída y olvido (I, XXXVI, p. 379). A continuación, intenta persuadirlo de quedarse con ella que, a diferencia de Luscinda, sí lo adora y, contradiciéndose, ahora se reconoce su esclava: “Y si no me quieres por la que soy, que soy tu verdadera y legítima esposa, quíereme a lo menos y admíteme por tu esclava; que como yo esté en tu poder, me tendré por dichosa y bien afortunada” (I, XXXVI, 379). Le ruega también que no permita, con dejarla y desampararla, que se hagan y junten corrillos en su deshonra y luego le advierte que la verdadera nobleza está en la virtud, por lo que, si se niega a darle lo que le debe, será ella quien quede con ventajas de ser más noble que él (íbidem). A propósito de este análisis, Karina Galperín (2004) indica que “lejos de mostrarse como sujetos pasivos y sumisos, las mujeres toman a su cargo la denuncia de la conducta masculina a través del reclamo matrimonial” (p. 75). Dorotea vuelve a triunfar: todos la acompañan en sus lágrimas e incluso, el cura hace propio su discurso y le explica a don Fernando que cumpliendo su palabra:

"cumpliría con Dios y satisfaría a las gentes discretas, las cuales saben y conocen que es prerrogativa de la hermosura, aunque esté en sujeto humilde, como se acompañe con la honestidad, poder levantarse e igualarse a cualquiera alteza, sin nota de menoscabo del que la levanta e iguala a sí mismo" (I, XXXVI, p. 382).

Finalmente, su deseo se ve cumplido: don Fernando accede a casarse con ella.

Conclusión

Como observamos en el primer eje de análisis, Dorotea se encuentra en una situación imposible: o accede al deseo de Don Fernando por las buenas, o él utilizará la fuerza. Tarda en reaccionar, y cuando puede hacerlo, sopesa sus opciones. Dentro de sus (escasas) posibilidades, toma una decisión: accederá, pero a cambio obtendrá un matrimonio que la eleve en la escala social. Como vimos, es ella quien inteligentemente desliza la idea del matrimonio cuando le responde al hijo del duque que sólo su esposo podrá poseer su cuerpo, para no propiciar cotilleos. Así, la elección de trascender su condición de labradora se convierte en un profundo deseo.

A partir del eje dos comprendemos que Dorotea está, nuevamente, en apuros. Rápidamente saca a relucir su locuacidad: cuenta su historia de forma puntillosa, discreta y cuidada, porque ella se sabe labradora, y mujer. Sabe que rápidamente podrá ser cuestionada y juzgada por haber tomado la decisión que tomó. Entonces elige defenderse con su mejor arma: la palabra. Así, la labradora se asegura que nuestra empatía esté con ella, pobrecilla

inexperta, y que veamos en don Fernando a un “traidor fementido” (I, XXVIII, p. 284).

Notamos en el eje tres una curiosidad: Dorotea se refiere a su historia como una tragedia, y sin embargo, es ella misma quien se ocupa de no quedarse en el lugar de víctima, primero por salir en búsqueda de don Fernando, y segundo y aún más importante, por reclamarle que cumpla con su palabra. Y lograrlo. También como princesa Micomicona se muestra resolutiva. Y es aquí donde Dorotea trastabilla y nosotros, los lectores, debemos estar atentos al detalle: ella sabe de princesas menesterosas, pues no sólo ha leído libros devotos. Es aquí donde la propia labradora pone en peligro su propia historia y deja cierto manto de sospecha sobre la veracidad de su discurso. Entonces recordamos las palabras iniciales de Cardenio y podemos afirmar que al menos el detalle más importante -la verdadera intención de don Fernando- coincide en ambos relatos. De lo que no podemos dudar, es de la astucia de la compleja e interesante mujer que es Dorotea.

Referencias bibliográficas

- D’Onofrio, J. (2015). “De monos y monerías en el trasfondo cultural del personaje de Micomicona”, en *Don Quijote en Azul* 7, Azul, 72-81.
- Galperín, K. (2004), Los límites materiales de la independencia femenina en el *Quijote I*: los casos de Marcela y Dorotea, *Philologia hispalensis*, 18 (2), 63-79.
- Gerber, C. (s.f). “‘El cuento de mi desdicha’. Estrategias discursivas en los relatos intercalados del *Quijote* de 1605”, 189-195.
- Rico, F. (2004). Miguel de Cervantes Saavedra. *Don quijote de la Mancha*, edición del IV Centenario, Real Academia Española.

EL LEGADO DE SOR JUANA: POESÍA-PINTURA Y FOTOGRAFÍA EN ESCRITORAS CONTEMPORÁNEAS

SOR JUANA'S LEGACY: POETRY-PAINTING AND PHOTOGRAPHY IN CONTEMPORARY WOMEN WRITERS

Alejandra Torres

Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad de Buenos Aires, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Resumen

El arte del retrato fue cultivado en la poesía por la monja mexicana Sor Juana Inés de la Cruz; otras escritoras han resignificado algunas de sus composiciones en otros soportes y formatos. En este artículo se analiza, desde una perspectiva intermedial, cómo Elena Poniatowska reescribe un soneto de Sor Juana a partir de una fotografía de la pintora Frida Kahlo; y por otro lado, la advertencia de la escritora Cristina Peri Rossi en relación a la potencia de la imagen pictórica.

Palabras clave

Sor Juana Inés de la Cruz – Intermedialidad – Elena Poniatowska – Cristina Peri Rossi –Frida Kahlo

Abstract

The art of portraiture was cultivated in poetry by the Mexican nun Sor Juana Inés de la Cruz; other writers have redefined some of her compositions in other media and formats. This article analyzes, from an intermediate perspective, how Elena Poniatowska rewrites a sonnet by Sor Juana from a photograph of the painter Frida Kahlo; and on the other hand, the warning of the writer Cristina Peri Rossi in relation to the power of the pictorial image.

Keywords

Sor Juana Inés de la Cruz – Intermedialidad – Elena Poniatowska – Cristina Peri Rossi –Frida Kahlo

Los medios visuales desde la antigüedad clásica contribuyeron a la transmisión de contenidos literarios y, a partir de los desarrollos técnicos del siglo XIX -hasta la actualidad, podríamos decir- se han expandido. Entrado el siglo XXI, las artes ya no pueden dividirse en temporales y espaciales -como planteaba Lessing en el famoso texto *Lacoonte* de 1766- porque los artistas persiguen derribar las barreras y experimentan con las variedades de contaminación, hibridación, combinación de medios, en una

praxis intermedial. En este punto, los conceptos de medialidad e intermedialidad poseen un fundamento histórico substancial. En un sentido restringido, la intermedialidad implica la evocación de otro medio desde los recursos específicos de un medio. El giro intermedial, tal como lo ha definido Werner Wolf (2011), hace hincapié en los aspectos de la significación cultural que se produce en los fenómenos de intermedialidad que incluye distintos dispositivos: ciertos motivos, variaciones temáticas y narrativas meta-referenciales, a la vez que se tiene en cuenta la literatura como medio que provee material para traspasar a otros medios o viceversa.

En el caso del arte del retrato, me detengo en dos ejemplos en los que se pone en escena la pintura y la fotografía. Me refiero al trabajo de Peri Rossi y Elena Poniatowska, en los que se resignifican poemas de Sor Juana Inés. La monja jerónima le dedica a la marquesa de la Laguna, Lisi, el siguiente poema:

Lámina sirva el Cielo al retrato,
Lísida, de tu angélica forma:
Cálamos forme el Sol de sus luces;
Sílabas las Estrellas compongan

En relación a una serie de teorías de la intermedialidad que se han desarrollado desde la historia del arte y los estudios culturales, me detengo en el caso específico de la literatura tal como propone Franz Albersmeier (2001), quien revisa y repasa la historia literaria como la historia integrada de los medios. En este punto, la crítica considera la écfrasis como un procedimiento intermedial, es decir, es una especie de patrón de visualidad que se despliega en ausencia. En relación con el mundo de la imagen, Platón rechazaba el realismo pictórico en poesía y en pintura; en contraposición, Aristóteles estableció la mimesis especialmente para la pintura y la poesía, es decir, la imitación cercana a la naturaleza como base para las artes humanas. En este sentido, la aserción “Ut pictura poesis” de Horacio se ha convertido en uno de los tópicos más famosos de la historia de la estética.

La comparación del poeta con el pintor o de la poesía con la pintura aparece en la obra de Platón, de Aristóteles, de Cicerón. Me interesa señalar que la relación poesía-pintura es una relación intermedial, en la que dos medios se ponen en relación y no hay jerarquía entre ellos ya que ambos funcionan al mismo nivel de significación.

Entre las muchas tradiciones literarias en las que incursionó Sor Juana Inés de la Cruz se cuenta la composición de retratos que había sido cultivada por los poetas desde Garcilaso a Calderón, técnica que se impuso en la Contrarreforma y que, al cerrar el Barroco, la encuentra como a una de principales exponentes, ya que recoge una larga tradición del castellano y le da su impronta.

Sor Juana tiene un gran conocimiento del mundo clásico antiguo: Platón, Aristóteles, Plutarco, Plotino y Horacio; también del mundo medieval y de cuestiones del amor cortés. Todo ello, pasando por el Renacimiento es asimilado hasta darnos, como en el caso del poema *Primero Sueño*, un modelo que es síntesis y reelaboración de tradiciones pasadas y de ideas personales. Sor Juana, entonces, se inscribe en una tradición y a partir de ésta realiza innovaciones en su escritura. En México, una extensa tradición de escritoras que se remonta a Sor Juana Inés de la Cruz ha explorado el contacto entre lenguajes. Sor Juan, además del texto insoslayable *La Respuesta a Sor Filotea*, autobiográfico y de autodefensa en el que realiza un catálogo de mujeres doctas y la defensa al estudio, ha explorado el arte del retrato pictórico-literario, especialmente en 16 retratos femeninos.



Retrato anónimo de Sor Juana

Inés de la Cruz.

Recuperando esa tradición de Sor Juana, en *Las siete cabritas* la escritora Elena Poniatowska la reelabora desde la fotografía. Entonces, presenta los retratos fotográficos de artistas femeninas en México, mujeres que han contribuido al conocimiento y a la expresión artística desde distintos lenguajes: Rosario Castellanos, Pita Amor, Nahui Ollin, Elena Garro, María Izquierdo, Nellie Campobello y Frida Kahlo. Cuando escribe sobre la fotografía de Frida Kahlo, Poniatowska retoma el soneto 145 de Sor Juana en el que se reflexiona sobre la pintura. Este famoso soneto filosófico moral, el famoso “Éste que ves engaño colorido”, es un poema de la mirada, típico del barroco y del arte de Sor Juana, en el que se convierte al retrato en sujeto enunciador, a la vez que construye una analogía mediática entre poema y retrato. En tanto artificio de colores se destaca en el poema el predominio de la elaboración artística, de construcción, de artefacto. Este edificio barroco reflexiona también sobre el acto de ver o de mirar, y se detiene en los efectos narcisistas que se producen al contemplar el retrato. “Este que ves”, un comienzo frecuente de los epitafios funerales en tanto inscripción que en la tumba acompaña las cenizas del personaje muerto, marca el comienzo de *Las siete cabritas* en el texto epitafio de la pintora Frida Kahlo.

También el texto muestra una analogía mediática entre fotografía, el retrato de Frida y el texto. El comienzo textual del poema de Sor Juana “Este que ves” (el retrato) cambia por “Ésta que ves” (la imagen de Frida), y también se hace referencia al cauteloso engaño del sentido que se produce cuando se contempla una copia en pintura o al engaño que se produce al contemplarse en una imagen.

La foto de Frida tiene un título que condensa la historia de amor y soledad que se narra de la pintora: “Diego estoy sola, Diego ya no estoy sola”, a continuación el número que remite a la página donde leemos la historia. En el título y la foto se adelanta el juego de contrastes barrocos. Poniatowska, entonces, se vale del género retrato y hace dos tipos de descripciones de Frida, un retrato exterior y otro subjetivo de la artista. En *Las siete cabritas*, en cambio, sólo se elige una foto de la pintora, aquella donde se ve a Frida con sus manos entrelazadas abrazando a un perro para mostrar ese aquí y ahora de la fotografía. El texto es explícito sobre la foto que se incorpora cuando se detiene en un detalle, en la herramienta de Frida para llevar a cabo su arte, en las manos de la pintora:

¿Ves mis manos cuajadas de anillos? Esas manos las beso, las reverencio, no me han fallado, han seguido las órdenes de mi cerebro, mientras mi cuerpo entero me ha

traicionado [...] las manos que ves trenzaron mi cabello largo [...] Éstas manos que ves han enlazado a Diego. (p. 19)

Esta foto barroca en la que las formas se imbrican como retruécanos, se convierte en sujeto enunciador que interpreta al espectador/lector. Como si se tratara de un buen retrato barroco, de un movimiento sorprendido en un instante, una sugerencia, o un escorzo que encierra más espacios que los que se ven, la imagen que muestra la foto al igual que el poema de Sor Juana al que hace referencia, también es un engaño, dado que la foto sólo aprisiona esa imagen, ese momento, pero también es un artificio, una pose:

La Frida que traigo adentro, sólo yo la conozco. Sólo yo la soporto. Es una Frida que llora mucho. Siempre tiene calentura. Está en brama. Es feroz. El deseo la embarga. El deseo del hombre y de la mujer, el deseo que la cansa. (p. 24)

Este texto construye sus contrastes, sus espejos para narrar las contradicciones, la bisexualidad, pero fundamentalmente escamotea la identidad: “una Frida se ha ido, la otra se queda. La que se va es la coyona” (p. 30), ésta es un engaño.



Foto de Frida Kahlo en *Las siete cabritas*, p. 19.

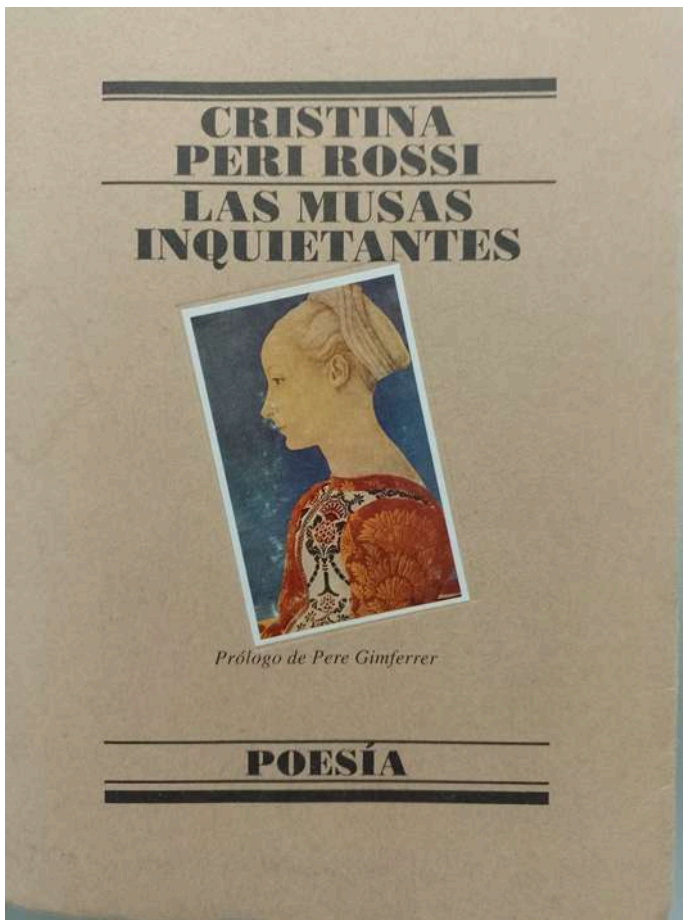
Así como el poema de Sor Juana termina en la ausencia, en la vejez, en la muerte, y así como se diluye la imagen del retrato (“es cadáver, es polvo, es sombra, es nada”), del mismo modo el texto sobre Frida la va desdibujando hasta narrar en una primera persona la desaparición: “Ésta que ven ha regresado al polvo” (p. 29).

Sin embargo, en el pasaje de medios “Ésta que ves, engaño tras engaño, murió el 14 de julio de 1954 y fue incinerada [...] la otra... la del rostro mil veces fotografiado, es la que permanece entre ustedes” (p. 29), la dimensión pragmática de la foto permite instalar una permanente actualización de la memoria porque se conecta con lo que fue, con el pasado, pero a la vez, el plus fotográfico, lo mágico, lo irreductible de la foto, la conecta con el presente, con el momento en que un espectador la mira y es interpelado por la imagen.

Inscripta en otra tradición de pintura pero en la misma senda de Sor Juana en revisar y reescribir retratos femeninos, la escritora uruguaya Cristina Peri Rossi con su texto *Las musas inquietantes* (1999) trata de reelaborar y redescubrir la tradición de las imbricación entre artes.

Creo que al escribir sobre cuadros no hago más que inscribirme dentro de una tradición muy remota. Ya en La *Iliada*, más de cuatrocientos años antes de Cristo, Homero describe en sus versos los magníficos grabados del escudo de Aquiles. Y en La *Eneida*, Virgilio, en verso, pinta la escena del encuentro amoroso de Dido y Eneas en el bosque, bajo la lluvia, como si se tratara de un artista renacentista. El poeta hace poesía con las palabras; el pintor con las formas y los colores. (Peri Rossi, 2003)

La propuesta intermedial de Peri Rossi da como resultado un libro objeto, fetiche, en el que están en un mismo nivel la poesía y la pintura. El material se compone de cincuenta poemas que dialogan con cuarenta y nueve cuadros y una escultura. Nos interesa destacar que este “libro objeto” (Baltar, 2004) muestra en su materialidad un paratexto con un desplegable con reproducción en color de los cuadros seleccionados.



Tapa. Las musas inquietantes de Cristina Peri Rossi.

El texto exhibe zonas diferenciadas: en primer lugar, Peri Rossi se focaliza en las mujeres que han sido ignoradas en la historia y expresa una rebelión contra el papel tradicional de la mujer, con el rol patriarcal al que ha sido confinada; luego, se detiene en los grandes conflictos y mitos de la historia; en la pintura surrealista y en el encuentro con los cuadros de Turner. Sobre este punto, voy a detenerme.

Cristina Peri Rossi se ha interesado, especialmente, por el mundo de la imagen tanto en pinturas como en fotografías y en su acercamiento; desde la poesis, la imaginación, la creatividad apela a las emociones, a lo que una imagen es capaz de generar en quien la contempla.

La anécdota que relata la escritora da cuenta de su percepción, del encuentro con una imagen que la conmociona, y en este punto nos pone en la pista del problema ontológico de la imagen ya que pareciera confirmar lo que la teoría de la imagen se pregunta.

Peri Rossi narra el “shock” que afectó a su cuerpo el encuentro con los “naufragios” de J.W. Turner. Para la escritora, Turner ha conseguido pintar no sólo el horror de las aguas desbocadas sino el movimiento, los círculos concéntricos que son una representación del remolino y a la vez de la locura que la escritora percibe como pura pasión. La contemplación es más que un acontecimiento visual, es un estremecimiento en el que se confunde imagen y cuerpo. La intensidad de los cuadros de Turner, Peri Rossi sólo puede atravesarla por un desvío de la mirada:

No pude soportarlo pasivamente, en lugar de dirigirme directamente hacia los cuadros, comencé a correr por el salón, presa de gran agitación; mi sistema nervioso, excitado, necesitaba ejercicio físico antes de estar en condiciones de soportar una emoción tan fuerte como la contemplación de ambos cuadros. Después de dar varias vueltas por la sala, comencé a disminuir el paso, y, por fin, pude detenerme. Pero no los miré de lleno: tuve que hacerlo de reojo, lentamente, en pequeñas dosis. (p. 12)

En este fragmento, nos resuena la pregunta de Mitchell: ¿Qué quieren las imágenes? ¿Qué tipo de poder tienen para afectar las emociones y el comportamiento humano?

Tres poemas dialogan con tres imágenes de Turner (“El Naufragio”, “La mañana después del Diluvio”; “Tormenta de nieve” (p. 37-42).



Tormenta de nieve, J.M.W Turner.

En el poema “La pasión” (p. 37) no sólo se describe el cuadro “Tormenta de nieve” sino que se lo interpela e interpreta. Por lo tanto, se la obra se actualiza en un presente de la contemplación.

El texto se remite a la pasión como una obsesión, como una fuerza que “enciende y quema”. Sabemos que las imágenes arden por la memoria, arden aún siendo ceniza -tal como afirma Didi Huberman-, ya que tienen vocación por la supervivencia.

Este poema nos recuerda que saber mirar una imagen es ser capaces de “distinguir ahí donde la imagen arde, ahí donde su eventual belleza reserva un lugar a un signo secreto, a una crisis no apaciguada, a un síntoma” (Didi Huberman). Tal y como lo expresa el poema: sería la locura que Peri Rossi asocia a la pasión.

La pasión como una fuerza de la naturaleza, indómita e inquietante.

Si Turner agrega movimiento al paisaje, los poemas sobre sus pinturas encuentran los versos para nombrarlo: “torbellino girando en la avalancha”, “cielo ensorberbecido”, “mar erizado de olas espumosas”, “caballos locos”, “Círculo enloquecido de las aguas pluviales”, “remolinos concéntricos”.

En el encuentro con la pintura de Turner, la escritora se enfrenta a una “experiencia límite” ya que los cuadros cargados de símbolos, de angustia y espanto la conmueven y, por lo tanto, el cuerpo se estremece ante la emoción ya que las imágenes no sólo presentan una superficie sino también una cara que confronta al espectador.

Es decir, las imágenes, actúan como entidades vivas, una especie de materia vibrante que exhibe su propia materialidad, temporalidad y agencia capaz de emocionar e interpelar al espectador. Sabemos que una emoción es un movimiento fuera de sí y a la vez en mí. Efectivamente, una e-moción es una acción algo así como un gesto interior y exterior, e-moción que se pone en movimiento en el proceso de escritura de Las musas inquietantes.

En relación con la condición femenina y el legado de Sor Juana, Peri Rossi escoge obras en las que las mujeres han sido retratadas por hombres en un modo patriarcal de representación, y es crítica con una mirada que se ha instaurado en museos y academias, donde priman los conceptos eurocéntricos y androcéntricos.

Las imágenes nos muestran cuadros muy famosos: “La encajera” de Vermeer, p. 13; “la Gioconda”, p. 15; “La princesa de Este” de Pisarello, p.19; “La dama de Elche” anónimo; “Las musas inquietantes” de Chirico, p. 77; “La solitaria” de Munch, p. 83; “Mujer tocando la guitarra” de Botero, p. 109; “Las mutantes” de Leonor Fini” p. 111.

Los poemas de Peri Rossi apuntan a “completar” con su mirada un sentido posible que va a contracorriente del imaginario patriarcal, como puede leerse en el poema Claroscuro (“La encajera”, Jan Vermeer de Delft). Es decir, la escritora da vuelta los discursos en los que la mujer es objeto de deseo o en las que se proyectan las fantasías masculinas y deja traslucir una mirada que muestra el ocaso de la representación patriarcal y explora la proximidad entre la escritura poética y la pictórica.

En los cuadros elegidos, las mujeres no son sujetos de deseo ni de acción y en algunos casos como en el poema “La princesa de Este”, de Pisanello, ni siquiera tienen nombre propio: “Nadie supo nunca el nombre de esa Princesa de Este” (p. 17), así como se anuncia una nueva manera de sentir y de existir en el poema “La dama de Elche”, anónimo, en el que los ojos de la poeta se posan en los ojos del personaje del cuadro. En este punto, destaco que la mirada de la poeta se fija en la mirada del personaje y presagia -a finales de los años noventa- un cambio que está por venir:

Todo en ella es pausado, noble, como corresponde a su condición. Si no fuera que esos ojos fríos... esa mirada como desprendida del contexto, Y que el pasado, el servicio familiar y la tradición no pueden controlar por completo anuncia tu modernidad, son el presagio de una sonrisa llena de ironía...

Peri Rossi apuesta a la poesía y a la imagen, que sería el modo de sentir el futuro próximo.

Referencias bibliográficas

- Baltar, R. (2004). Pragmática particular: una lectura de Las musas inquietantes de Cristina Peri Rossi. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, ISSN-e 1139-3637, N°26.
- Benjamin, W. (1989). *Discursos interrumpidos*. Buenos Aires, Aguilar-Altea-Taurus.
- Didi Huberman, G. (2012). *Arde la imagen*. México, SerieVe.
- Dubois, P. (1996). *El acto fotográfico*. Barcelona, Gili.
- Gerber Bicecci, V. (2010). *Mudanza*. Buenos Aires, Sigilo.
- Mitchell, W.J. T. (2009). La écfrasis y el Otro. En *Teoría de la imagen. Ensayos sobre representación verbal y visual*. Madrid, Akal, pp. 137-162.
- Peri Rossi, C. (1995). Escribir como transgresión. En *Lectora*, revista de dones i textualitat, editado por Neus Carbonell, et al., n° 1, pp. 3-5.
- Peri Rossi, C. (1999). *Las musas inquietantes*. Barcelona, Lumen.
- Peri Rossi, C. (2003) Poesía y Pintura. En *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, Vol. 28, p.11-14. N°. 1, Reproducciones y representaciones. Diálogos entre la imagen y la palabra
- Poniatowska, E. (1999). *Las siete cabritas*. México, Era.
- Rajewsky, I. (2002). *Intermedialität*. Francke, Verlag Tübingen und Basel.

- Rajewsky, I. (2020) *Intermedialidad, intertextualidad y remediación: Una perspectiva literaria sobre la intermedialidad*. Traducción al español de Brenda Anabella Schmunck, *Vivomatografías*. n. 6, pp. 432-461. Disponible en: <http://www.vivomatografias.com/index.php/vmfs/article/view/278>
- Torres, A. (2023). *Escritoras, artes y procedimientos intermediales*. Oviedo, Krk.
- Torres, A. (2010). *El cristal de las mujeres*. Rosario: Viterbo.
- Sabat de Rivers, G. (2016). Sor Juana y sus retratos poéticos. En *Revista Chilena De Literatura*(23). Disponible en <https://revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/41200>
- Markiewicz, H. (2000). “Ut pictura poesis”: historia del topos y del problema”. En Monegal, Antonio, *Literatura y pintura*. Madrid, Arcos.
- Warburg, A. (2010). *Atlas Mnemosyne*. Madrid, Akal.
- Wolf, W. (2011). (Inter) mediality and the Study of Literatura. En <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1789&context=clweb>

TRETAS: UNA COMPARACIÓN ENTRE SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ Y GIOCONDA BELLI

TRICKS: A COMPARISON BETWEEN SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ AND GIOCONDA BELLI

Aine Belén Villar Aguilar

Universidad Nacional de General Sarmiento

Resumen

Este trabajo compara *La Carta de Respuesta a Sor Filotea* de Sor Juana Inés de la Cruz y *El País de las Mujeres* de Gioconda Belli, explorando cómo ambas autoras abordan la lucha de las mujeres por ocupar espacios de poder. A pesar de la distancia temporal de más de dos siglos, se sostiene que las mujeres aún enfrentan barreras similares en su acceso a la esfera pública y a posiciones de autoridad. La hipótesis central del trabajo es que ambas autoras reflejan la persistencia del "techo de cristal", una barrera invisible que limita la visibilidad y el reconocimiento de las mujeres.

Sor Juana utiliza la ironía y la autobiografía en su *Respuesta a Sor Filotea* para defender su derecho a la educación y la participación intelectual. Por su parte, Belli imagina un mundo donde las mujeres ocupan el poder en *El País de las Mujeres*, utilizando la sátira para exponer una política feminista centrada en el cuidado y la reconciliación. Ambas obras desafían las convenciones de género, demostrando que los saberes no deben ser exclusivos de un solo género y que las mujeres pueden ejercer el poder de formas diferentes. El trabajo concluye que, aunque los contextos históricos son distintos, las luchas por la igualdad y la visibilidad femenina siguen siendo relevantes y necesarias.

Palabras clave

Feminismo – techo de cristal – tretas del débil – poder

Abstract

This paper compares *The Letter of Response to Sor Filotea* by Sor Juana Inés de la Cruz and *The Country of Women* by Gioconda Belli, exploring how both authors address women's struggle to occupy positions of power. Despite the over two-century gap between the texts, it is argued that women still face similar barriers in accessing the public sphere and positions of authority. The central hypothesis of the paper is that both authors reflect the persistence of the "glass ceiling," an invisible barrier that limits women's visibility and recognition.

Sor Juana uses irony and autobiography in her *Response to Sor Filotea* to defend her right to education and intellectual participation. On the other hand, Belli imagines a world where women hold power in *The Country of Women*, using satire to propose a feminist politics focused on care and reconciliation. Both works challenge gender conventions, demonstrating that knowledge should not be exclusive to one gender and that women can exercise power in different ways. The paper concludes that, despite different historical contexts, struggles for gender equality and female visibility remain relevant and necessary.

Key words

Feminism – glass ceiling – strategies of the weak – power

Este es un trabajo comparativo-explicativo entre la *Carta de Respuesta a Sor Filotea*, de Sor Juana Inés de la Cruz y la novela *El país de las mujeres*, de Gioconda Belli. El marco teórico utilizado será el texto de Josefina Ludmer *Las tretas del débil*, el texto de Rosemary Castro Solano *La vía utópica del “felicismo”: explorando El país de las mujeres”* de Gioconda Belli, y el texto de Beatriz Colombi *La respuesta y sus vestidos: tipos discursivos y redes de poder en la respuesta a Sor Filotea*.

La hipótesis a trabajar es que las mujeres siguen teniendo un techo en los espacios de poder. Esto es el concepto actualmente conocido como *techo de cristal*, que explica por qué las mujeres no ocupan espacios de poder o por qué sus ingresos son menores que el de los hombres en mismos puestos de trabajo.

En este trabajo voy a poner en relación un texto fundamental de Sor Juana Inés, la autobiografía y la autodefensa, y una novela de la escritora nicaragüense Gioconda Belli, *El país de las mujeres*, ya que en ambos textos podemos revisar el discurso feminista¹.

Débiles son los trapos

En primer lugar, debemos conocer quiénes son estas mujeres separadas por una brecha de doscientos años y también de qué tratan las obras comparadas.

¹ Sor Juana fue declarada la primera feminista de América en el año 1974.

Tenemos a Sor Juana Inés de la Cruz, una mujer que se hizo monja para tener el tiempo suficiente para estudiar, por sobre todas las cosas. Era poeta y letrada, con lo que se ganaba el respeto de sus interlocutores tanto de la colonia como de la Metrópolis.

La Respuesta a Sor Filotea es una carta que Sor Juana escribe al Obispo, quien le pedía que deje las letras, en principio podríamos decir que por su condición de mujer. Es allí donde Sor Juana con esta Respuesta intenta defenderse utilizando distintos argumentos que van desde la demostración de sus conocimientos letrados hasta sus experiencias personales.

Por su parte, la escritora y poeta Gioconda Belli participó activamente como revolucionaria sandinista². La novela aborda el interrogante acerca de qué pasaría si las mujeres y sólo las mujeres estuvieran en puestos de poder. Gioconda Belli utiliza la sátira para darle un tono relajado al interrogante feminista.

Sor Juana y Gioconda Belli ocuparon espacios tradicionalmente masculinos -en el caso de Sor Juana, el poder de la Iglesia y el obispado; en el caso de Belli, las mujeres en la revolución-, marcando una diferencia.

Las tretas en los espacios de poder

Si bien más de doscientos años las separa, hay una forma de argumentar sobre el lugar de la mujer en los espacios intelectuales y de poder que parece no haber cambiado.

El artículo *Las tretas del débil* de Josefina Ludmer estudia detenidamente el discurso de Sor Juana y pueden reconocerse algunos de los conceptos allí tratados en la novela de Belli.

Tanto Gioconda Belli como Sor Juana escribieron e hicieron poesía, ambas fueron revolucionarias en sus respectivos aspectos: Sor Juana siendo mujer letrada en su época, Gioconda Belli siendo una de las rebeldes más importantes en Nicaragua.

Siguiendo a Ludmer (1984), la “Respuesta” presenta tres elementos: saber, decir y no -negación-. Estos elementos también están presentes en la novela de Gioconda Belli, pero desde una perspectiva un poco diferente. Mientras que para Sor Juana hay un juego constante con esos tres elementos, donde entra en parte la ironía -no decir no significa no saber, saber y decir no es lo mismo, a quién digo lo que sé-, en la novela de Gioconda Belli juegan con el saber y el decir, sobre todo con el uso del lenguaje coloquial para llegar a la población. Es un recurso que usa

² Es ganadora de una gran cantidad de premios literarios, así como también reconocida por ser quien realizó un cambio en la poesía nicaragüense contemporánea. La novela que se utiliza en este trabajo es *El país de las mujeres*, una sátira donde seguimos al PIE - Partido de la Izquierda Erótica - formado por y para mujeres.

Belli con el fin de demostrar que los saberes intelectuales pueden tener una mirada cotidiana y no ser sólo palabras difíciles en un ámbito de poder. En palabras de Castro Solano (2016), “traza una ruta interesante para entrar en la esfera pública desde las narrativas del cotidiano” (p. 27)

En segundo lugar, Ludmer identifica dentro de la Respuesta a Sor Filotea una autobiografía de Sor Juana. La monja utiliza este género para expresar sus esfuerzos para llegar al lugar en el que se encuentra y lo que significó para ella estar en contacto con los saberes. También es una forma de justificar sus acciones demostrando su conocimiento en distintas áreas. Vemos así cómo Sor Juana (2014) relata su interés por las letras desde muy chica:

Digo que no había cumplido los tres años de mi edad cuando enviando mi madre a una hermana mía, mayor que yo, a que se enseñase a leer en una de las que llaman Amigas, me llevó a mí tras ella el cariño y la travesura; y viendo que le daban lección, me encendí yo de manera en el deseo de saber leer.

En la novela de Gioconda Belli hay algunos escenarios que remiten a experiencias propias de la autora. Sin ir más lejos, el país inventado, Faguas, es una mezcla entre fuego y agua, lo que representaría a los volcanes y las playas de Nicaragua. De hecho, Belli reconoce que los personajes femeninos que forman el PIE están inspirados en sus amigas de la Revolución Sandinista y en sus charlas intelectuales post-revolución.³ Y si además consideramos sus dichos sobre Violeta Chamorro, ex presidenta de Nicaragua, a quien Belli considera que *maternó* al país, podemos asociar a Vivina Sansón, el personaje principal de la novela, como inspirado en ella ya que usan expresiones que remiten al lugar tradicionalmente femenino en el desarrollo del Gobierno de Faguas: “Yo imagino un partido que proponga darle al país lo que una madre al hijo” (Belli, 2012, p.101).

En tercer lugar, el uso de géneros menores está presente al igual que en la carta. Los géneros menores son subgéneros que se encuentran en el teatro, la poesía y el relato. Si bien actualmente la Carta y la biografía son parte de los géneros literarios, en un inicio este tipo de elección narrativa se asociaba con las mujeres y, en consecuencia, con un estilo menos importante que otros géneros. Aquellos géneros que se vinculan con la vida diaria pueden encontrarse dentro

³ En una entrevista que Belli dio en España, ella relata los paralelismos de la novela con su vida personal, en conjunto con sus amigas y cómo esas reuniones inspiraron a los personajes de *El país de las mujeres*. Laura Castañón. [Semana Negra de Gijón]. 12 julio 2023. *Presentación: El país de las mujeres de Gioconda Belli, con Laura Castañón* [archivo de video] <https://www.youtube.com/watch?v=9t2B1VJINE4>

de lo llamado géneros menores, mientras la novela, el soneto, por ejemplo, son los grandes géneros literarios.⁴

En Sor Juana, la Carta es el género que predomina; y en Belli encontramos e-mails, manifiestos y artículos periodísticos. Todos usados no de forma accidental, sino con un propósito ideológico y de posición de poder. Ambas son autorreferenciales: en Sor Juana de forma más directa y en la novela de Belli dejando entrever tanto hechos de la vida de la autora como hechos históricos reales de Nicaragua. Entonces vemos que en Gioconda Belli la sátira y los manifiestos son una forma de exponer sus ideales y en Sor Juana la carta y la autobiografía cumplen la misma función. Dentro de la novela, la autora nicaragüense utiliza apartados enteros para exponer el manifiesto del partido político Partido de la Izquierda Erótica, porque más allá de estar novelado, tiene la estructura de manifiesto y establece la premisa del partido, exponiendo términos propios y políticos. Es interesante como Belli juega con este tipo de elementos, ya que cada apartado que nos evoca a un artículo periodístico, una carta o un manifiesto tiene un encabezado entre paréntesis que dice “(materiales históricos)”. Un recurso muy valioso para darle verosimilitud al relato, dejando al lector en una mezcla entre la realidad y la imaginación.

En cuarto lugar, Ludmer (1984) expone los espacios ocupados. Tenemos dos: el ámbito público, generalmente ocupado por hombres; y el ámbito privado, ocupado por mujeres. En la *Carta Respuesta a Sor Filotea*, Sor Juana nos hace saber la importancia de ambos espacios; que si bien las mujeres pueden ser recluidas a lo privado, nada impide que ellas desarrollen habilidades filosóficas o políticas por ejemplo mientras están en sus actividades domésticas. Bien dice en la *Respuesta* “¿qué podemos saber las mujeres sino filosofías de cocina? Bien dijo Lupercio Leonardo, que bien se puede filosofar y aderezar la cena” (De la Cruz, 2014). Ello dando a entender que el acceso a estos saberes no está limitado a lo público y quien realmente tiene deseos por educarse va a encontrar las formas y los medios, como bien lo hizo ella.

Por su parte, Gioconda Belli tiene una propuesta un poco diferente sobre lo privado y lo público. Recordando que es una novela satírica, en el manifiesto y en los esloganes de campaña que usa el PIE utilizan analogías con la limpieza y el cuidado. Esto es con el fin de acercar a las amas de casa a la política y así demostrar lo entretejidos que están ambos espacios, el privado y el público, sobre todo en personas que están *ma-paternando*.

⁴ Aclaración: la novela como género no es contemporánea a Sor Juana. Es un género que surgirá un par de siglos más adelante.

Esta idea se cruza muy bien con una de las frases finales del trabajo de Ludmer (1984): “si lo personal, privado y cotidiano se incluyen como punto de partida y perspectiva de los otros discursos y prácticas, desaparecen como personal, privado y cotidiano: ese es uno de los resultados de las tretas del débil”. En la novela se describe a las acciones del PIE como una forma de *feminizar el poder*: “la naturaleza del poder con una ética femenina de cuidado y conciliación podría ser diferente.” (Semana Negra de Gijón, 2023, 19m27s). A lo largo de la novela, vemos acciones que incluyen guarderías en los espacios de trabajo, el trabajo colectivo en la creación de escuelas y centro de recreación, la reinención del ejército con un objetivo no de guerra sino de evitar la delincuencia y las guerrillas, la celebración de la vida, acuñar el término *felicismo*.

El concepto de Sor Juana de hacer política desde la cocina se traduce en la novela de Gioconda Belli en el rompimiento de la barrera entre el hogar y el trabajo. En este punto, ambas autoras tienen en claro que los espacios tradicionalmente femeninos no están exentos de prácticas intelectuales y que los saberes no pueden estar reservados a un sólo género. Sor Juana nos lo dice desde una modestia afectada, que muchas veces podemos confundir con sarcasmo, y Belli nos lo dice desde la sátira, ridiculizando un poco sus ideas políticas y revolucionarias. Por ejemplo, Belli (2012) nos muestra la *primera propuesta de campaña* donde las frases que se utilizan son “los hombres sangran para la guerra, nosotras sangramos todos los meses para la vida” (p. 120); “lo único que hacen bien los hombres de pie es orinar” (p. 120), entre otros. Ambas autoras, en diferentes períodos de la historia han logrado hacer *tretas* con el fin de llegar -sin molestar- al género masculino y a los ámbitos de poder. Juegan ambas con la contradicción entre el decir y el saber, con el fin de escribir sobre el silencio femenino. Gioconda Belli utiliza el diálogo entre los personajes para demostrarnos que muchas mujeres dejan de trabajar al momento de materner por más que no quieran hacerlo y callan ese deseo profesional. Sor Juana nos habla de sus silencios en el deseo de instruirse de pequeña, sin contarle a su madre lo que iba aprendiendo; pero también nos ilustra con sus conocimientos para luego minimizarse y así no ofender a los hombres, en especial al Obispo a quien está dirigida la Carta. Esto puede verse en varios pasajes de la Carta, por ejemplo, en este: “el no haber escrito mucho de asuntos sagrados no ha sido desafición [...] sino sobra de temor y reverencia debida a aquellas Sagradas Letras, para cuya inteligencia yo me conozco incapaz” (De la Cruz, 2014). Sin embargo, más adelante alude a

distintos pasajes de las Sagradas Escrituras como forma de justificativo de sus dichos y creencias sobre el espacio de la mujer.

Uno de los puntos interesantes que se ven en ambas autoras es su afán de demostrar que las mujeres ya han logrado a lo largo de la historia ocupar espacios de poder y que deberían poder seguir haciéndolo sin tener que estar justificando sus acciones continuamente. Sor Juana enumera un sinfín de mujeres, “toda la gran turba de las que merecieron nombres, ya de griegas, ya de musas, ya de pitonisas; pues todas fueron más que mujeres doctas, tenidas y celebradas y también veneradas de la antigüedad por tales” (De la Cruz, 2014) terminando ese argumento diciendo que a las mujeres sólo por ser mujeres se las considera ineptas y a los hombres sólo por ser hombres se los cree sabios. En parte Gioconda Belli mantiene un argumento parecido a lo largo de su novela. La idea de que los hombres ya no puedan hacerse cargo de los espacios de poder es ideal para que las mujeres demuestren que son capaces de dirigir un país sin la ayuda de ellos. En la novela, por supuesto, es exitoso el programa revolucionario que plantea y también es importante resaltar que los personajes femeninos son fuertes, inteligentes y hegemónicas. Este quizás pudiera ser un punto a discutir, pero en el contexto en el que escribe Gioconda Belli, que sean mujeres bellas y sexys no es casual: es una forma de reivindicar la sensualidad como algo propio y no de deseo del otro.

Vestidas o desnudas hacemos política

La treta es entender que desde el lugar asignado y aceptado se cambia. En Gioconda Belli utilizando términos del ámbito privado como “lavar, desmanchar y sacarle brillo al país”; en Sor Juana siguiendo la supuesta horizontalidad expuesta por el Obispo.

Sea cual sea el caso, según Beatriz Colombi (1996) en la Carta de Respuesta encontramos distintas micropolíticas que justamente se relacionan con las tretas. Estas micropolíticas se dan en el supuesto de horizontalidad y de conocimiento claro de que Sor Filotea es el Obispo, el cual intenta *ubicar* a Sor Juana luego de la Carta Atenagórica. Es posible articular estas mismas micropolíticas -o al menos algunas de ellas- con la novela de Gioconda Belli.

En primer lugar, Colombi expone *la resistencia que el texto opone a las convenciones*. En este punto, Gioconda Belli genera resistencia siendo una novela híbrida también. Una novela donde parte de la historia está contada por medio de artículos de diarios, manifiestos, mails y transcripciones. En Sor Juana es la autobiografía, el texto jurídico, la carta.

En segundo lugar, *la obediencia condicionada*. Sor Juana responde a Sor Filotea con cierto arrepentimiento, pero también negando muchas veces sus intenciones. La continua justificación y la respuesta vestida (“hice, pero...”) es una pequeña forma de rebeldía en el texto. En Gioconda Belli, esta respuesta vestida es el argumento principal de la novela, el por qué las mujeres terminan en el poder: se hacen cargo ya que los hombres no están en condiciones de hacerlo, no tienen la fuerza necesaria debido a su bajo índice de testosterona, no tenemos otra opción que entrar a los ámbitos de poder.

En tercer lugar, *la desobediencia*. En Sor Juana es finalmente decir que escribe por vocación, que es algo incontrolable, una desobediencia condicionada por la alternancia de construcciones pasivas. En Gioconda Belli la desobediencia condicionada se ve en el mismo argumento anterior: tampoco vamos a consultar con los hombres cómo gobernar, lo haremos solas.

En cuarto lugar -último que podemos relacionar entre las dos autoras- el *argumento teológico-dogmático* demuestra que Sor Juana busca extraer una moral propia y así que se entienda el lugar supuestamente prohibido que ocupa dado su condición de mujer. En cuanto a la novela de Belli, este argumento teológico-dogmático lo podemos ver en la primera parte de la novela, donde se nos muestra a estas mujeres reunidas marcando objetivos y estableciendo conductas que cambiarían si tuviesen acceso a puestos altos de poder, estableciendo así una ideología propia que luego tomará forma en los términos *felicismo* y *cuidadanía*.

Así es como tanto Gioconda Belli como Sor Juana Inés de la Cruz plantearon -con más de un siglo de separación- las dificultades que tienen las mujeres de ser escuchadas y validadas en espacios de toma de decisiones. La continua necesidad de justificar y demostrar sus conocimientos parece no haber cambiado en todas estas décadas y parece ser que la actualidad sigue siendo igual que en 1600. Algunas conquistas se han logrado desde la última ola del feminismo, pero aun así nos resuena la “Carta de Respuesta a Sor Filotea” y nos resuena Gioconda Belli.

Sor Juana tuvo un espacio privilegiado para su época, pero ella misma admite que fue un trabajo mantenerse en alto y luego de esta Carta ella deja de escribir por un tiempo. Gioconda Belli, por su parte, durante la revolución sandinista estuvo cuerpo a cuerpo, mano a mano con sus colegas hombres y creyó que al ganar la revolución las mujeres seguirían en igualdad de condiciones, cosa que no sucedió y desencantó a Gioconda y a sus colegas mujeres. De hecho, a

Gioconda le quitaron la ciudadanía nicaragüense, un ex compañero de armas que fue presidente de la República. Sin embargo, ella continúa escribiendo.

Estos hechos nos marcan que aún queda un gran camino como feminidades para lograr una igualdad real y que seamos escuchadas como seres humanos, igualmente capaces -incluso muchas veces mucho más capaces- que los hombres. Son necesarias estas lecturas y otras para no olvidar el camino recorrido y seguir luchando por aquello que aún no se ha conseguido y que permanece casi intacto luego de cuatrocientos años.

Referencias bibliográficas

Belli, Gioconda (2012). *El país de las mujeres*. Grupo Editorial Planeta. Sello Seix Barrial.

Castañón, Laura [Semana Negra de Gijón]. (12 julio 2023). Presentación: El país de las mujeres de Gioconda Belli, con Laura Castañón [video]
<https://www.youtube.com/watch?v=9t2B1VJINE4>

Castro Solano, Rosemary (2016). La vía utópica del “Felicismo”: Explorando “El País de las mujeres” de Gioconda Belli (2010). *Rev. Artes y Letras*, Univ. Costa Rica XL.

Colombi, Beatriz (1996). La respuesta y sus vestidos: tipos discursivos y redes de poder en La respuesta a Sor Filotea. *Revista Mora*. (2), 60-66.

De la Cruz, Sor Juana Inés (2014). *Respuesta a Sor Filotea de la Cruz*. Freeditorial.

Ludmer, Josefina (1984). Tretas del débil en Patricia González y Eliana Ortega (eds.), *La sartén por el mango. Encuentro de escritoras latinoamericanas*. Río Piedras, Ediciones Huracán.

ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

REAPROPIACIÓN, TRANSICIONAR Y COLECTIVA: EL TRABAJO LEXICOGRÁFICO EN *ANTENARIO*

REAPROPIACIÓN, TRANSICIONAR Y COLECTIVA: LEXICOGRAPHICAL WORK IN *ANTENARIO*

Bibiana Ruby Castillo Benitez

Universidad Nacional de General Sarmiento, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas
y Técnicas

Celeste Florez

Universidad Nacional de General Sarmiento

Maité Mancini

Universidad Nacional de General Sarmiento

Resumen

Según se afirma en su presentación, el *Antenario* es un diccionario en línea de neologismos de distintas variedades del español. Se inicia en septiembre de 2018 con 50 entradas y crece a partir de la publicación de 20 entradas por mes. El diccionario se propone difundir aquellos vocablos vivos en el uso escrito en textos de prensa que no se documentan en el *Diccionario de la Lengua Española* (DLE, 2023) ni tampoco en otros diccionarios de referencia y de regionalismos. El objetivo principal es complementar las obras ya existentes para el léxico del español con una iniciativa que contempla la variación neológica entre Argentina, Chile, Colombia, España, México y Perú, a partir de los datos que registra la red Antenas Neológicas desde el año 2003.

Palabras clave

Neologicidad – lexicografía – variedades lingüísticas

Abstract

According to its presentation, *Antenario* is an online dictionary of neologisms from different varieties of Spanish language. It was launched in September 2018 with 50 entries and has grown by publishing 20 new entries each month. The dictionary proposes to disseminate alive terms used in written press texts but which are not documented in the *Diccionario de la Lengua Española* (DLE, 2023) neither in other reference or regional dictionaries. Its main objective is to complement existing works on the Spanish lexicon with an initiative that considers neological variation across Argentina, Chile, Colombia, Spain, Mexico, and Peru, based on data recorded by Antenas Neológicas site since 2003.

Keywords

Neologism – lexicography – linguistic varieties

Introducción

Según se afirma en su presentación, el *Antenarío* es un diccionario en línea de neologismos de distintas variedades del español. Se inicia en septiembre de 2018 con 50 entradas y crece a partir de la publicación de 20 entradas por mes. El diccionario se propone difundir aquellos vocablos vivos en el uso escrito en textos de prensa que no se documentan en el *Diccionario de la Lengua Española* (DLE, 2023) ni tampoco en otros diccionarios de referencia y de regionalismos. El objetivo principal es complementar las obras ya existentes para el léxico del español con una iniciativa que contempla la variación neológica entre Argentina, Chile, Colombia, España, México y Perú, a partir de los datos que registra la red Antenas Neológicas desde el año 2003.

Cabe mencionar que la red “Antenas Neológicas” fue creada en el año 2002 por María Teresa Cabré, bajo la coordinación de Judit Freixa del Observatorio de Neología del Instituto Universitario de Lingüística Aplicada de la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona), con el objetivo de contribuir a la ampliación descriptiva de las diferentes variedades lingüísticas del español. A partir de 2020 el nodo coordinador, dirigido por Andreína Adelstein, es el Grupo PROLEX de la Universidad Nacional de General Sarmiento de la Argentina. Los otros nodos americanos corresponden a grupos de investigación de la Universidad de Concepción y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile), El Colegio de México (México), la Universidad Autónoma de Manizales (Colombia) y la Universidad Ricardo Palma (Perú).

El objetivo de este escrito es difundir el trabajo que se realiza en el marco del PROLEX, en especial la confección y la publicación del diccionario online *Antenarío* y el trabajo en conjunto con otras universidades de diferentes países que componen la Red de Antenas Neológicas. Cabe destacar que tanto estudiantes y graduados como adscriptos, becarios y docentes-investigadores del Profesorado en Educación Superior de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de General Sarmiento han participado y participan en diferentes instancias del estudio de neologismos y registro lexicográfico en nuestra universidad.

El trabajo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se describirán el tipo de diccionario que es el *Antenarío* y sus principales características. En segundo lugar, se explicará el circuito para la elaboración, edición y publicación de entradas del *Antenarío*. Por último, daremos a conocer los alcances y la difusión del diccionario online.

I. *Antenarío*, diccionario de neologismos

El *Antenarario* es un diccionario descriptivo de neologismos que recopila los lemas y sus usos tal como se los ha detectado en las fuentes de las Antenas Neológicas. Al ser descriptivo, no se posiciona sobre la idoneidad normativa de las unidades que recoge, ni realiza sugerencias explícita o implícitamente acerca de qué variante (de haberlas) es mejor usar.

transicionar v tr

Año de la primera documentación: 2014

Definición

1 Hacer la transición desde un estado, un sistema o una práctica hacia otro.

2 Referido a una persona que no se identifica con el género que se le asignó al nacer, realizar cambios físicos, de aspecto, sociales o legales para que su presentación de género o sus características sexuales primarias concuerden con su identidad de género.

Contextos

¿Así como necesitamos **transicionar** de una economía intensiva en combustibles fósiles hacia una verde, debemos pensar en qué ingresos les debemos dar a las personas para que se capaciten y reinventen para moverse de un área de la economía hacia otra? [*La Tercera* (Chile), 7/02/2021]

Hay muchas cosas en las que estamos retrocediendo, sobre todo en Estados Unidos, como en la salud de la mujer, le estamos fallando muchísimo a lo que lograron nuestras abuelas y mamás, y sí hay más libertad para cambiar de género, **transicionar**, en eso sí hay mucho avance, pero no hemos llegado a donde debemos. [*El Universal* (México), 27/08/2022]

Nodos **ARG** **CHL** **COL** **ESP** **MEX** **PER**

Diccionarios Alvar1 • Alvar2 • Clave • DAMER • DEA • DNEA • DUE4 • LAR

+ info Martes Neológico • Neologismo del mes

<https://antenarario.wordpress.com/2024/05/28/transicionar-v-tr/>

El trabajo de compilación y redacción requiere, entonces, un análisis de los contextos del neologismo, según las fuentes que correspondan exclusivamente a las Antenas Neológicas, independientemente de los posibles registros en la Base anteriores a 2003 y/o en fuentes externas a la Antenas. Este análisis incluye los siguientes aspectos de cada lema: sentidos claramente diferenciados y sus respectivos usos gramaticales, variantes gráficas, sinónimos en el caso de que los hubiere, países que registran el neologismo, primer registro del neologismo y contextos de aparición a modo de ejemplo. En el ejemplo de la entrada *transicionar* podemos observar todos estos elementos.

El carácter neológico de los datos que registra la red Antenas se determina según un criterio lexicográfico, es decir, se considera neologismo a una palabra que no se encuentra

registrada en un conjunto de diccionarios. Todos los nodos utilizan un corpus de exclusión compuesto por la versión en línea del *Diccionario de la Lengua Española*, de la Real Academia. A la vez, cada nodo emplea un corpus de diccionarios regionales propios de su país. Estos últimos corpus de exclusión se han ido ampliando a lo largo de los años, de modo que algunos neologismos inicialmente registrados ya no se incluyen, aun cuando sigan ausentes en los diccionarios generales (Adelstein y Boschioli, 2023).

Dado el interés por incluir en el *Antenarío* los neologismos que a lo largo de los años ha ido recogiendo la red Antenas Neológicas, varios de ellos ya han adquirido cierta difusión y han sido incorporados en algunos diccionarios de uso y de voces nuevas, aun cuando pueden no haber sido registrados en los diccionarios de referencia general que no forman parte de nuestro corpus de exclusión. En la entrada podemos ubicarlos en la anteúltima fila con sus respectivos códigos que se detallan más abajo. Esta información constituye una manera sencilla de manifestar, siempre desde un criterio lexicográfico, los niveles de difusión de las palabras de nuestro *Antenarío* y el grado de neologicidad de las voces, ya que hay algunas más neológicas que otras. Por ello, en el *Antenarío* se propone consultar otros diccionarios que no forman parte de la labor de Antenas, de modo de ponderar el grado de difusión de las voces; así como los recursos lingüísticos *Martes Neológico*, del Centro Virtual Cervantes, y el *Neologismo del Mes*, de Antenas. Los diccionarios consultados y los códigos son los siguientes:

DICCIONARIOS GENERALES

[Clave] *Diccionario Clave. Diccionario de uso del español actual*. Madrid: SM, 2012.

[DAMER] Asociación de Academias de la Lengua Española. *Diccionario de americanismos*. Madrid: Santillana, 2010.

[DEA] Seco, M.; Andrés, O.; Ramos, G. *Diccionario del español actual* (2.^a ed.). Madrid: Aguilar, 2011.

[DUE4] Moliner, M. *Diccionario del uso del español* (4.^a ed.). Madrid: Gredos, 2016.

[LAR] *Diccionario de lengua española*. Barcelona: Vox-Larousse, 2016.

DICCIONARIOS DE NEOLOGISMOS

[Alvar1] Alvar Ezquerro, M. *Diccionario de voces de uso actual* (1.^a ed.). Madrid: Arco/Libros, 1994.

[Alvar2] Alvar Ezquerro, M. *Nuevo diccionario de voces de uso actual* (2.^a ed.). Madrid: Arco/Libros, 2004.

[DNEA] Sánchez Manzanares, C. (dir.); Azorín Fernández, D.; Santamaría Pérez, I. *NEOMA. Diccionario de neologismos del español actual*. Murcia: Editum, 2016.

RECURSOS LINGÜÍSTICOS

Martes Neológico del Centro Virtual Cervantes. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/>

Neologismo del mes de Antenas Neológicas. Disponible en:

<https://www.upf.edu/web/antenas/>

II. Circuito de compilación, edición y publicación del *Antenario*

Las publicaciones del *Antenario* se realizan todos los 28 de cada mes y se publican 20 nuevas entradas. Para su elaboración, participan distintos colaboradores de los nodos de las Antenas Neológicas (Argentina, Chile, México, España, Colombia y Perú) y se distribuyen una cierta cantidad de tareas que conforman el “circuito para la elaboración de fichas”. A continuación, se enumerarán y se describirán estas etapas.

1. En primer lugar, se lleva a cabo la confección del leuario anual por parte de las coordinadoras del *Antenario*. A partir de criterios de frecuencia, dispersión y carácter testigo, se seleccionan los neologismos a publicarse el año siguiente y se los vuelve a contrastar con el DLE para confirmar su carácter neológico actual.
2. Luego, cada nodo recibe el listado de lemas y estudia todos sus contextos. Respecto de los lemas, se realiza la compleción de datos de cada país en la base de datos BOBNEO. Cada país revisa si se trata de un neologismo usado en su variedad y si no se lo había registrado, se buscan datos en sus fuentes y se completan nuevas fichas neológicas.
3. En tercer lugar, se completan las fichas lexicográficas. Para ello, se distribuye el leuario entre los grupos colaboradores: a cada uno le tocará una cantidad de entradas. En las fichas, se incluyen datos como el año de la primera documentación del neologismo según la base de datos de las Antenas Neológicas, la categoría gramatical, si hubiera variantes gráficas y los países que registran el neologismo. Esta es la etapa en la que intervienen mayor cantidad de colaboradores para lograr un trabajo de compleción lo más exhaustivo posible.

La información de cada neologismo se ordena en una ficha con forma de tabla, adaptable según el tipo de lema y es la misma información que luego aparecerá en el blog:

LEMA	
VARIANTE GRÁFICA	
CATEGORÍA(S) GRAMATICAL(ES)	
ACEPCIÓN 1 – categoría gramatical	
ACEPCIÓN 1- definición	
ACEPCIÓN 1– NOTA	
SINÓNIMOS	
ACEPCIÓN 2 – categoría gramatical	
ACEPCIÓN 2- definición	
ACEPCIÓN 2 – NOTA	
SINÓNIMOS	
AÑO DE PRIMER REGISTRO	
PAÍSES EN LOS QUE SE LO REGISTRA	
ETIQUETAS	

4. A continuación, el equipo redacta la definición de cada lema (o definiciones si hay varios sentidos o usos gramaticales). También se estudia si el lema presenta sinónimos. Si encuentra una variante no prevista, también elabora otra ficha con las informaciones (lema, categoría gramatical, año, definición y países).
5. En quinto lugar, se realiza la edición de entradas y la supervisión lexicográfica. Se revisa cada ficha en el procesador de textos Word con control de cambios.
6. Luego, se seleccionan y se añaden los contextos que ejemplifican el uso del neologismo definido. Se agregan dos contextos. Si el lema presenta dos acepciones, cada uno de los contextos ejemplificará las diferentes categorías gramaticales y se intenta que el primer contexto sea uno de los primeros que fueron registrados y el segundo, uno de los más recientes.
7. En séptimo lugar, se contrasta la inclusión de las voces seleccionadas mensualmente con el corpus de diccionarios de lengua y de neologismos del español, y en los sitios *Martes Neológico* y *Neologismo del Mes*. En el caso de que algún neologismo se registre en algún diccionario o recurso, se lo ilumina en negrita en la ficha.

Por ejemplo, el neologismo *colectiva* presenta dos acepciones y se encuentra registrado en el DEA (*Diccionario del español actual*, de Seco, et al, 2011).

colectiva f

Año de la primera documentación: 2004

Definición

- 1 Muestra en la que se exhibe la obra de varios artistas.
- 2 Agrupación de mujeres que trabaja en conjunto por el cumplimiento de un objetivo común, especialmente en el marco de la militancia feminista.

Contextos

Colectiva que concluye en la galería Germán Kruger Espantoso, que reúne las distintas corrientes de los plásticos nacidos entre los años 1949 y 1963. [*Expreso* (Perú), 2/05/2004]

Otra red de **colectivas** en Brasil también convoca al 8M con la propuesta "Marea feminista Fuera Bolsonaro" y argumentan lo mismo: en el año electoral, derrotar al actual presidente es la tarea más importante y la lista de razones es conocida, pero impacta volver a leerla. [*Página 12* (Argentina), 25/02/2022]

Nodos ARG CHL ESP MEX PER

Diccionarios Alvar1 • Alvar2 • Clave • DAMER • **DEA** • DNEA • DUE4 • LAR

+ info Martes Neológico • Neologismo del mes

<https://antenario.wordpress.com/2023/10/28/colectiva-f/>

8. Se realiza el ingreso en formato digital de las entradas y su programación para la publicación mensual. Este trabajo, en primera instancia, se realiza en Word y luego, de ser chequeada la información final con el equipo de coordinación, es “traducida” al blog. Además, se añaden las etiquetas correspondientes al tipo de neologismo (como sufijación, prefijación, composición, etc.) y área temática (sociedad, política, medicina, moda, comunicación, etc.). Los usuarios del *Antenario* podrán buscar neologismos a partir de estas etiquetas (o bien, a partir del archivo de neologismo que se ordena alfabéticamente, como se ejemplifica en la página siguiente).

ETIQUETAS	industria informática	
abreviación	inglés internet	
acortamiento acronimia	italiano japonés juegos latín	
alimentación arte	lexicalización literatura	
astronomía belleza biología	medicina	
botánica catalán onino	medio ambiente	
ciencia cine comercio	mercado moda	
composición	música ocio	
composición	pandemia Co- vid-19	
culta	policial política	
composición	portugués	
híbrida	prefijación	
comunicación	profesiones	
conversión cultura	préstamo	
defensa delito	préstamo adaptado	
deportes derecho	psicología químicos	
economía	redes sociales	
educación	religión ruso salud	sufijación
entretenimiento	semántico	tecnología
espectáculos francés	sexualidad sigla	televisión trabajo
fútbol gastronomía	sintagmación	transporte urbanismo
general geología	sociedad	vasco

Archivo de neologismos



acerero acerera *m y f*
 acordeonero acordeonera *m y f*
 acting *m*
 acuerdo de paz *m*
 adultocéntrico adultocéntrica *adj*
 adultocentrismo *m*
 adultocentrista *adj*
 aeropónico aeropónica *adj*
 aerosolización *f*
 aerosolizar *v tr*
 afectivosexual *adj*
 afectivo-sexual *adj*
 afrocolombianidad *f*
 afrocolombiano afrocolombiana *m y f y adj*
 afrodescendiente *m y f y adj*
 afroestadounidense *m y f, adj*
 afroestadunidense *m y f, adj*
 afrofuturismo *m*

9. También se lleva a cabo una actualización de las entradas existentes de acuerdo con la renovación lexicográfica. En aquellas entradas que, posteriormente a su publicación, el neologismo correspondiente fue incluido en las actualizaciones anuales del DLE, se agrega una nota explicativa de cambio del estatus neológico. Esto implica una revisión anual de todo el *Antenar*o. Por ejemplo, *complejizar* fue incorporado como primera acepción en el DLE en la actualización del 2022.

complejizar v tr	
Año de la primera documentación: 2006	
Definición	<p>1 Hacer que una situación, una actividad o un proceso sea o se vuelvan más complejos o más complicados.</p> <p>2 Aportar complejidad a un análisis o una representación de algo que se suele percibir como simple.</p>
Contextos	<p>Precisamente, los cumpleaños infantiles son uno de los rubros que más se han complejizado en los últimos años. [<i>El Mercurio</i> (Chile), 30/07/2010]</p> <p>Primero debemos deconstruir o complejizar temas como los programas contra la trata que no parecen estar funcionando, y explorar dónde estaría el problema y a partir de ahí, tratar lentamente de aclararlo. [<i>La Jornada</i> (México), 27/04/2015]</p>
Nodos	ARG CHL COL ESP MEX PER
Diccionarios	Alvar1 • Alvar2 • Clave • DAMER • DEA • DNEA • DUE4 • LAR
+ info	Martes Neológico • Neologismo del mes
Nota	Esta voz fue incorporada como primera acepción en el DLE en la versión electrónica 23.6 en diciembre de 2022.

<https://antenario.wordpress.com/2021/05/28/complejizar-v-tr/>

10. Por último, se difunde la publicación de las nuevas incorporaciones a través de redes sociales.

Finalmente, luego de todo este trabajo las entradas se publican de esta manera: se presenta el lema y su categoría gramatical, en este caso, *reapropiación* corresponde a un sustantivo femenino por lo que se lo designa con la marca de categoría gramatical *f*. A continuación, se consigna el año de la primera documentación. Recordemos que trabajamos con un criterio lexicográfico por lo que puede suceder que, desde el punto de vista cronológico, el neologismo no sea tan novedoso, como en este caso en el que su primera documentación es de 2005.

Luego se presenta la definición y los contextos en los que, como se expuso antes, se intenta representar la diversidad cronológica y geolectal del trabajo de las Antenas. Es decir, tratamos de reflejar los usos más antiguos registrados y los más nuevos para indicar su vitalidad y también reflejar contextos de variedades diferentes en las que sea utilizado. En la línea siguiente se consignan los países en los que efectivamente se usa el neologismo; este ejemplo está altamente difundido en todos los países que integran la red, pero puede suceder que se documente el uso en algunos y en otros, no. Finalmente, se presentan los criterios de neologicidad de los que se habló anteriormente. Este neologismo desde el punto de vista cronológico no es novedoso, sin embargo, si observamos tanto los diccionarios de consulta como los blogs de recursos lingüísticos, vemos que no está recogido en ninguno de ellos (caso en el que se presentarían en negrita).

En todas estas fases los miembros del PROLEX participan y algunas de ellas son de nuestra exclusiva responsabilidad, particularmente de la etapa 5 en adelante.

reapropiación *f*

Año de la primera documentación: 2005

Definición Proceso por el cual se asigna a algo, a menudo vinculado a la propia identidad, un valor, una interpretación o una función diferente, por lo general de carácter más positivo, de los que ya tenía o se les daba.

Contextos Los docentes como actores activos del movimiento por la Educación han salido a las calles como medio para recuperar y construir una **reapropiación** de su condición como profesionales. [*The Clinic* (Chile), 4/06/2015]

Del clásico “maricón” y “bollera” al “sudaca”, o “tullida”, la **reapropiación** de términos peyorativos por la parte agredida ha abierto caminos en las luchas sociales. [*El País* (España), 13/12/2022]

Nodos ARG CHL COL ESP MEX PER

Diccionarios Alvar1 • Alvar2 • Clave • DAMER • DEA • DNEA • DUE4 • LAR

+ info Martes Neológico • Neologismo del mes

<https://antenario.wordpress.com/2024/03/28/reapropiacion-f/>

III. Alcance y difusión del *Antenario*

Al día de la fecha, el *Antenario* cuenta con 1.597 entradas publicadas. Gracias a los datos que nos proporciona el sitio web Wordpress, hemos observado que la visualización del diccionario online ha crecido considerablemente con el avance del tiempo: mientras que en el primer año (2018) nos visitaron 7.071 usuarios, en el 2024 nos han consultado 21.915 usuarios. Estos usuarios provienen de 106 países diferentes. Nombraremos algunos en el orden de mayor cantidad de visitas: España, Perú, Estados Unidos, México, Colombia, Chile, Italia, Alemania, Rusia, Brasil, Ecuador, Francia, Suiza, Venezuela, Uruguay, Ucrania, Reino Unido, Noruega, Austria, Polonia, China y Japón. Desde el año 2023, además, contamos con un número de ISSN 2938- 513 X que nos acredita como publicación y recurso de consulta científico.

En cuanto a la difusión, el diccionario online posee una cuenta en X (ex Twitter), cuyo usuario es @AntenarioDiccio y su objetivo es ampliar la visibilización y difusión del *Antenario*. Esta cuenta publica diferentes neologismos para anunciar las nuevas incorporaciones del blog (imagen 1), para conmemorar distintas efemérides vinculadas con algún neologismo (imagen 2), y también posteamos el neologismo de la semana según la temática relevante en redes sociales (imagen 3) o juegos a partir de neologismos destacados (imagen 4).

También, el enlace del *Antenario* fue compartido en Facebook, X, WhatsApp, Telegram, Classroom, Infoling, blogsevc.cervantes, fbbva.es/diccionario, por correo electrónico y en sitios educativos universitarios como el de la Universidad de Almería, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Buenos Aires, y la Universidad de la República Uruguay.

Imagen 1



<https://x.com/AntenaríoDiccio/status/1773326675779944791>

Imagen 2



<https://x.com/AntenaríoDiccio/status/1840738371699605561>



<https://x.com/AntenaríoDiccio/status/1766086477421871258>

Imagen 3



<https://x.com/AntenaríoDiccio/status/1790782232799347128>

Imagen 4



<https://x.com/AntenarDiccio/status/1851938378851164446>

Por otra parte, el *Antenar* se empleó como fuente de datos para diversas publicaciones de lingüística (Abdul Fadl, 2022,; Alonso Navarro, 2023; Bueno, 2020; Kailich, 2022; Luna, 2022; Nikolic, 2020; Rodríguez Abella, 2019) y ha sido objeto de análisis metalexigráfico de varias publicaciones académicas (Bernal, 2020; Castillo Carvallo y García Platero, 2023; Fernández Silva, 2022; García Platero, 2022; Adelstein y Boschioli, 2020, 2021 y 2022) además de nuestros propios artículos. Durante 2023 se relevó también el impacto que ha tenido en la formación de grado (por ejemplo, en la Universidad de Granada en Español Nivel 3 en carreras de traducción) y de postgrado (el *Antenar* ha sido objeto temático o de fuente en tesis de máster, por ejemplo Abad Cecilia, 2021-2022 y Sánchez Acero, 2022). Estas referencias demuestran, por un lado, el valor de la obra como herramienta de consulta para el español y, por otro, el carácter novedoso del *Antenar* en el ámbito de la lexicografía hispánica y la representación de la variación geolectal. (Cfr. Anexo I de Referencias Bibliográficas)

A modo de cierre

En síntesis, nuestra exposición se ha centrado en describir sucintamente las características del trabajo lexicográfico en el *Antenar* que es interuniversitario y en el cual participan e interactúan colaboradores de distintos grupos de investigación de cinco países. Destacamos su carácter descriptivo y la inclusión de neologismos de diferentes variedades del

español tales como Argentina, Chile, Colombia, España, México y Perú, a partir de los datos registrados en la red Antenas Neológicas desde el año 2003. También hemos explicado el circuito de elaboración de fichas del diccionario online, así como los propósitos y alcances de su difusión.

A partir de esta presentación del diccionario, hemos compartido el trabajo realizado por nuestro equipo por el que han pasado, transitan actualmente y esperamos que se sumen en los próximos años, docentes, graduados, graduadas y estudiantes de esta Universidad e investigadores y colaboradores de otras instituciones. Los y las invitamos a visitar nuestro trabajo, difundirlo y tomarlo como recurso para sus producciones e investigaciones.

Referencias bibliográficas

Adelstein, A., M. Berri y V. Boschioli (2021) Los diccionarios: la representación del léxico, en Ciapuscio, G.E. y A. Adelstein (coords.) *La lingüística. Una introducción a sus principales preguntas*. Buenos Aires: Eudeba, 433-472.

Adelstein, A., y de los Ángeles Boschioli, V. [(2022) 2023]. *Spanish neologisms during the COVID-19 pandemic: Changing criteria for their inclusion and representation in dictionaries*. Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS).

Adelstein, A. y Freixa, J. (coords.) *Antenarío. Diccionario en línea de neologismos*. (2018-) [en línea] <<https://antenario.wordpress.com/>>

AntenaríoDiccio [perfil de X] @AntenaríoDiccio (recuperado en abril 2025)

Anexo I de Referencias Bibliográficas

Abad Cecilia, G. (2021-2022) *El colectivo LGBTIQ+ y la prensa española. Un estudio sobre neologismos*. Trabajo de fin de Máster, Máster Universitario en Español: Lengua, Literatura, Historia o Enseñanza, Vía investigadora (itinerario lengua-lingüística), Universidad de Córdoba, España.

Abul Fadl, Rana (2022). La Terminología de COVID-19 entre el Español y el Árabe. Estudio Lingüístico, en *Bulletin of the Faculty Of Languages & Translation*. Vol 22, nro. 2, 7-32. [DOI: 10.21608/BFLT.2022.227707]

Adelstein, A. y Boschioli; V. de los A. (2022). Spanish neologisms during the COVID-19 pandemic: Changing criteria for their inclusion and representation in dictionaries” en Annette Klosa-Kückelhaus e Ilan Kernerman (eds.) *Lexicography of Coronavirus-related Neologisms*. Berlin: De Gruyter. Volume 163 in the series *Lexicographica. Series Maior*.

- Adelstein, A. y Boschioli; V. de los A. (2021). Semantic Aspects of National Varieties of Spanish Dictionary of Neologisms, the *Antenarior*, en *International Journal of Lexicography (Special Issue on Neological Lexicography and Lexicographic Neology)* Vol 34, nro. 3, 336-357 [<https://doi.org/10.1093/ijl/ecab010>]
- Adelstein, A. y Boschioli; V. de los A. (2020). Dictionarization and lexical variation in dictionaries of Spanish neologisms, en *Word*, Vol. 66, nro. 4 (Special issue Language and Territory. (International Linguistic Association y Routledge), 292-318 [<https://doi.org/10.1080/00437956.2020.1827701>]
- Alonso Navarro, J.A. (2023) Vocabulario adicional para estudiantes avanzados de español como segunda lengua: neologismos en tiempos de COVID 19, en *AA VV Language for Internacionatiol Communication*, 2022. Vol. 4. Latvia: University of Latvia. [<https://doi.org/10.22364/lincs.2023.24>]
- Bernal, E. (2020). De paraulaires, paraulistes i parauladors. Ensenyar formació de paraules i no morir en l'intent: propostes per a l'aula" en *Regroc*, Vol III [<https://doi.org/10.5565/rev/regroc.53>]
- Bueno, J. P (2020) "hen neologisms don't reach the dictionary: occasionalisms in Spanish" en Z. Gavriilidou, M. Mitsiaki y A. Fliatouras (eds.) *EURALEX XIX Lexicography for inclusion*. Proceeding Book 1, 333-341.
- Castillo Carballo. M. A y J. M. García Platero (2023) Neoformas fraseológicas a partir del corpus banco de neologismos del Centro virtual Cervantes y Antenarior, *Romanica Olomucensia* 35/1 (2023), 9-21 [doi: 10.5507/ro.2023.002 (CC BY-SA 4.0)]
- Fernández Silva, S. (2022). La variación geográfica de la neología en español y su representación lexicográfica, en J. Freixa, S. Torner y E. Bernal (eds.) *La neología del español: del uso al diccionario*. Madrid: Iberoamericana Vervuert. Colección Lingüística Iberoamericana, nro. 87, 259-282.
- Kailich, F. (2022). The Introduction of English-Induced Neologisms in Spanish Tweets: A Case-Study on covidiota, en *Frontiers in Communication*. Sec Language Sciences. Vol 7. [<https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.780340>]
- García Platero, J.M. (2022). Panorama de la investigación en neología en español, en J. Freixa, S. Torner y E. Bernal (eds.) *La neología del español: del uso al diccionario*. Madrid: Iberoamericana Vervuert. Colección Lingüística Iberoamericana, nro. 87, 17-34.
- Llopart Saumell, E. (2020) Sobre neologismos y diccionarios, en *Aula Magna 2.0*. [Blog]. Recuperado de: <https://cuedespyd.hypotheses.org/8767>

- Luna, R. (2022). Comportamiento de la neología en tiempos de coronavirus, en Boletín de la Academia Peruana de la Lengua 71. [<http://dx.doi.org/10.46744/bapl.202201.010>]
- Nikolic, I. (2020) Неологизми: одређење термина и преглед истраживања у шпанској и српској лингвистици (Neologismos: definición de términos y revisión de investigaciones en lingüística española y serbia), en V. Karanović y A. Pejović (eds.) El legado hispánico en el mundo multicultural. Volumen monográfico en homenaje al prof. Dalibor Soldatić. Belgrado: Facultad de Filología, 435–455. [DOI: https://doi.org/10.18485/legado_hispanico.2020.ch21]
- Rodríguez Abella, R. (2019) Nuevas palabras para nuevas realidades. Algunas notas sobre las creaciones neológicas a partir del sustantivo turismo, en Memorias XI Conferencia Internacional Lingüística 2019, Instituto de Literatura y Lingüística. Cuba. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Rosa-Maria-Rodriguez-Abella/publication/343008124_Nuevas_palabras_para_nuevas_realidades_Algunas_notas_sobre_las_creaciones_neologicas_a_partir_del_sustantivo_turismo/links/5f117eaf4585151299a141c1/Nuevas-palabras-para-nuevas-realidades-Algunas-notas-sobre-las-creaciones-neologicas-a-partir-del-sustantivo-turismo.pdf
- Sánchez Acero, I. (2022) COVID-19 y sus neologismos: incorporación a la lengua española a través de la prensa, Tesis Masterprogram (60 studiepoeng), Universitet i Oslo Det Humanistiske fakultet. Recuperado de <https://www.duo.uio.no/handle/10852/95764>.

LA VARIACIÓN SEMÁNTICA DE ECO-: UN APORTE DESDE EL LÉXICO GENERATIVO

THE SEMANTIC VARIATION OF ECO-: A CONTRIBUTION FROM THE GENERATIVE LEXICON

Bibiana Castillo Benitez

Universidad Nacional de General Sarmiento, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas

Julieta Straccia

Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento

Resumen

En la actualidad, observamos palabras nuevas como *ecoamigable*, *ecoparque*, *ecosostenible*, en las que la forma *eco-* aporta un sentido diferente del que aporta en *ecología*, *ecologista* y *ecosistema*. En el primer grupo, *eco-* es el producto del acortamiento de los compuestos *ecología* o *ecológico*, *ecológica*, mientras que en el segundo grupo se trata del *eco-* que deriva del griego *oiko-* con significado de ‘casa’, ‘morada’ o ‘ámbito vital’. En este trabajo se partirá del problema de la variación semántica de *eco-* como ítem léxico que se ubica en primera posición en palabras complejas del español general actual. Se analizará la estructura semántica de *eco-* en palabras como *ecoturismo* y *ecotransporte*, a partir del modelo del Léxico Generativo (Pustejovsky, 1995, 2006; Pustejovsky y Ježek, 2016). Nuestra hipótesis parte de la pregunta de si los sentidos de *eco-* corresponden a una misma estructura infraespecificada o no (por ejemplo, si *eco-* de ‘ecología’ y de ‘ecológico, ecológica’ se representan en una misma entrada infraespecificada) y, de esa forma, estudiar cómo inciden en la estructura semántica de las palabras complejas en las que intervienen. Se trabajará con neologismos en contextos oracionales extraídos de la base de datos neológicos recopilados por el *Corpus del español News on the Web* y la base de la red *Antenas Neológicas*, registrada en BOBNEO del Observatori de Neologia de la UPF.

Palabras clave

Neologismos – semántica – Léxico Generativo

Abstract

Nowadays, there are new words such as *ecoamigable*, *ecoparque*, *ecosostenible*, in which the form *eco-* provides a different meaning than that provided by *ecología*, *ecologista* and *ecosistema*. In the first group, *eco-* is the shortening of the compounds

ecología or *ecológico*, *ecológica*, while in the second group it is *eco-*, which derives from the Greek *oiko-*, meaning 'house,' 'dwelling,' or 'vital environment.' This work will start with the problem of the semantic variation of *eco-* as a lexical item that is located in first position in complex words in current general Spanish. The semantic structure of *eco-* in words such as *ecoturismo* and *ecotransporte* will be analyzed based on the Generative Lexicon model (Pustejovsky, 1995, 2006; Pustejovsky and Ježek, 2016). Our hypothesis is based on the question of whether the meanings of *eco-* correspond to the same underspecified structure or not (for example, whether *eco-* in 'ecología' and 'ecológico, ecológica' are represented in the same intraspecified entry) and, in this way, to study how they affect the semantic structure of the complex words in which they appear. We will work with neologisms in sentence contexts extracted from the neological database compiled by the *Corpus del español News on the Web* and the Antenas Neológicas network database, registered in BOBNEO of the UPF Neology Observatory.

Keywords

Neologisms – semantics – Generative Lexicon

Introducción

La formación de palabras corresponde a uno de los modos en que una lengua incrementa su léxico. Por ello, dentro del área de la teoría léxica o de los estudios del léxico, el trabajo se ubica en el campo de la neología¹ teniendo en cuenta que las formas nuevas son una vía de acceso a la vitalidad y productividad de los procesos de formación de palabras (Cabré, 2011; Ponce de León, 2016). Así, observamos palabras nuevas como *ecoamigable* ('que no perjudica o beneficia el medio ambiente'), *ecoparque* ('centro de gestión y recogida o recolección de los residuos de una comunidad'), *ecosostenible* ('que se produce o funciona preservando el medio ambiente'),² en las que la forma *eco-*, ya resemantizada, aporta un sentido diferente del que aporta en *ecología*, *ecologista* y *ecosistema*. En el primer grupo, *eco-* es el producto del acortamiento de los compuestos *ecología* o *ecológico*, *ecológica*, mientras que en el

¹La neología léxica es definida como la posibilidad de crear nuevas unidades léxicas a partir de los recursos formales y de procesos semánticos de la lengua, o tomando unidades como préstamo de otra. Generalmente, los procesos neológicos afectan al componente léxico (Azorín Fernández y Sánchez Manzanares, 2016; Cabré, 1989; Guilbert, 1976).

²Definiciones extraídas del diccionario *Antenario*, dirigido por Adelstein y Freixa (<https://antenario.wordpress.com/>).

segundo grupo se trata del *eco-* que deriva del griego *oiko-* con significado de ‘casa’, ‘morada’ o ‘ámbito vital’.³

En este trabajo se partirá del problema de la variación semántica de *eco-* como ítem léxico que se ubica en primera posición en palabras complejas del español general actual. Se analizará la estructura semántica de *eco-* en palabras como *ecoturismo* y *ecotransporte*, a partir del modelo del Léxico Generativo (Pustejovsky, 1995, 2006; Pustejovsky y Ježek, 2016). Nuestra hipótesis parte de la pregunta de si los sentidos de *eco-* corresponden a una misma estructura infraespecificada o no (por ejemplo, si *eco-* de ‘ecología’ y de ‘ecológico, ecológica’ se representan en una misma entrada infraespecificada) y, de esa forma, estudiar cómo inciden en la estructura semántica de las palabras complejas en las que intervienen.

Con respecto a la metodología, se trabajará con neologismos nominales y adjetivales⁴ en contextos oracionales extraídos de la base de datos neológicos recopilados por el *Corpus del español News on the Web* (NOW) y la base de la red *Antenas Neológicas*, registrada en BOBNEO del Observatori de Neología de la UPF.⁵

El trabajo presentará el siguiente recorrido: en primer lugar, se explicará el marco teórico adoptado y otros conceptos útiles para el análisis. En segundo lugar, se describirá nuestra propuesta de análisis. Por último, se hará una breve conclusión del trabajo.

I. Perspectiva teórica: Léxico Generativo (LG)

El LG es un modelo de semántica léxica, entre otros modelos de generación del sentido como la Teoría de las Normas y Explotaciones (Hanks, 2013), que sostiene que los significados léxicos no se almacenan en el lexicón mental, sino que se generan en contexto. De acuerdo con Adelstein y Straccia (2023: 62-63), este modelo postula que el lexicón “cuenta con unas definiciones infraespecificadas y con un conjunto de principios y mecanismos generales que dan lugar a múltiples interpretaciones, dependiendo del contexto lingüístico en el que se encuentren los ítems léxicos. La

³Si bien este trabajo se centrará en la forma *eco-* que presenta homonimia entre sus dos posibles sentidos (‘ecología’ y ‘ecológico, ecológica’), cabe aclarar que también existe la forma *eco-* con sentido de ‘onda electromagnética’ o ‘sonido reflejado’ en palabras como *ecolocación*.

⁴Cabe aclarar que algunos neologismos fueron recopilados e incluidos en posteriores actualizaciones del *Diccionario de la lengua española* (DLE, 2025).

⁵También se consultarán, en principio, diccionarios como el *Breve Diccionario etimológico de la lengua castellana* (1987), *Diccionario de la lengua española* (DLE, 2025), y diccionarios de neologismos como el *Nuevo diccionario de voces de uso actual* (Alvar Ezquerro, 2004) y *Antenario*, diccionario en línea de neologismos de distintas variedades del español.

estructura semántica infraespecificada consta de cuatro niveles de representación: estructura de qualia, estructura argumental, estructura eventiva y estructura de herencia léxica”. El nivel de la estructura de qualia (EQ) integra cuatro aspectos del significado de una palabra: el quale constitutivo (refiere a la relación entre una entidad y sus partes, así como los datos relativos al material, peso y otros elementos constituyentes); el quale télico (refiere a la función de la entidad); el quale agentivo (especifica los factores que intervienen en su creación o en su origen) y el quale formal (diferencia la entidad en un dominio más amplio, y especifica su forma, color, magnitud, posición, etc.). En el nivel de la estructura argumental se prevén los argumentos que participan en la entidad y el modo en que se realizan sintácticamente. En el nivel de la estructura eventiva se especifica el tipo de evento denotado por un predicado o sintagma y la estructura subeventiva, y además contiene información referente al tiempo, el espacio y la causación. Y, por último, se encuentra el nivel de la estructura de herencia léxica, que especifica cómo el tipo que posee una palabra se relaciona con otros tipos en una red (Adelstein y Straccia, 2023).⁶ Sobre los diferentes niveles de información contenida en la entrada léxica operan diversos mecanismos, que conectan la información semántica del ítem léxico y permiten explicar la multiplicidad de sentidos que estos tienen en los diferentes contextos. De acuerdo con Pustejovsky y Ježek (2016), tales mecanismos son: selección pura, acomodación, coerción de tipo y co-composición.

No hemos registrado en la bibliografía análisis en los que se aplique este modelo a la estructura semántica de elementos cultos o a la de palabras complejas del léxico general con ellos formadas,⁷ aunque sí a casos de afijos y a procesos de derivación. Entre ellos, Cortés Rodríguez y Sosa Acevedo (2008) y Sosa Acevedo (2012) discuten la representación semántica de los morfemas léxicos y aplican aspectos centrales de la EQ a plantillas léxicas de palabras derivadas, por ejemplo, con *-ero* e *-ista*. Estos autores consideran que la integración de elementos de la EQ y “los mecanismos generativos asociados a ellos han allanado el camino para encontrar explicaciones para

⁶Por ejemplo, la estructura de qualia de *novela* presenta como información subléxica *párrafos*, *capítulos* en el quale constitutivo; en el quale télico *leer*; en el quale agentivo *escribir* y en el quale formal *libro*. Por otra parte, la estructura argumental de *libro* tiene como primer argumento *x* (objeto) y como segundo argumento *y* (humano); mientras que en su estructura eventiva presenta como primer subevento *escribir* y como segundo subevento *leer*. La estructura de herencia léxica explica cómo se vincula una palabra con otras en el lexicon mental, lo cual se relaciona con el tipo de información contenida en la estructura de qualia. Por ejemplo, *diccionario* y *novela* comparten la información del quale formal (ambos aluden al mismo tipo de objeto: libro), pero diferente información del quale télico (la novela está destinada a ser leída, mientras que el diccionario busca ser consultado) (De Miguel, 2009).

⁷Namer (2005) aplica el LG a la semántica de compuestos cultos (*neoclassical compounds*) del dominio médico.

varios de los problemas más desconcertantes de la morfología léxica” (Cortés Rodríguez y Sosa Acevedo, 2008: 106, nuestra traducción). En este sentido, la elección del LG podría contribuir a desarrollar nuestro supuesto de partida.

Por su parte, Batiukova (2008: 308) sostiene que la utilización del LG en el estudio de la formación de palabras “permite captar los aspectos composicionales del significado léxico en varios niveles (estructura eventiva, estructura argumental y estructura de qualia)”. Propone que los afijos poseen un significado léxico infraespecificado y relacional (o sea, su dependencia de las bases a las que se adjuntan) y que este se concretiza dependiendo del significado de la base de la derivación y del contexto sintáctico en el que se sumerge el derivado. En otras palabras, parte de la idea de que los morfemas poseen un significado básico e infraespecificado y que el sentido de las palabras afijadas es resultado de la suma del contenido de la base y del contenido del afijo, evitando multiplicar las entradas léxicas para la realización de cada afijo. La autora estudia el sufijo verbalizador *-iza(r)* y cómo operan los mecanismos generativos en la estructura semántica de la base. Por ejemplo, *suavizar* conserva la información del quale formal (ser *suave*) luego del proceso de sufijación y esto se explica porque “el adjetivo calificativo seleccionado por el sustantivo siempre satura el rol formal de este a consecuencia del ligamiento selectivo” (Batiukova, 2008: 319) (también conocido como explotación, una variante del mecanismo de coerción de tipos).

En esta misma línea, Adelstein (2012) analiza los prefijos locativos posicionales (*ante-*, *entre-*, *sub-*) en la derivación de nombres relacionales (*antecocina*, *entrepiso*, *subcontinente*). Confirma el carácter infraespecificado de los afijos y señala que la formación de subclases de nombres relacionales se da al especificarse el tipo de relación entre los argumentos de la estructura semántica, además de la especificación en subqualia del quale formal. La autora aplica también el LG al análisis de compuestos terminológicos con nombres relacionales (*célula madre*) (cfr. Adelstein, 2007).

II. Análisis

2a. Sentidos de *eco-* y su participación en procesos de formación de palabras

El elemento de origen culto *eco-* presenta dos sentidos. Por un lado, se encuentra *eco-*, que deriva del latín *echo* y este del griego ἠχώ *ēchō* 'eco', con el significado de ‘onda electromagnética’ o ‘sonido reflejado’ como en *ecocardiología*. Por otro lado, se

encuentra *eco-*, que deriva del griego *oikos* con el sentido de ‘casa’, ‘medio’ o ‘ámbito vital’, por ejemplo, en *ecoesfera*, *economía* y *ecología*.

Este segundo sentido será de interés para nuestro punto de partida y a partir del cual se crea el sustantivo *ecología*. Esta palabra, según Adelstein y Kuguel (2008: 47), se banaliza y adquiere el significado ‘que evita contaminar al medio ambiente’ o ‘que tiende a un mejor equilibrio entre el hombre y su entorno natural, así como la protección del mismo’.

Otra de las palabras que se formaron a partir del segundo sentido de *eco-* es *ecológico*, *ecológica*, adjetivo que sufrirá un proceso de acortamiento para luego crear palabras como *ecoaldea*, *ecobarrio*, *ecobús*, *ecomuro*, *ecoterraza*, *ecotasa* y *ecogastronomía*. También se registran verbos como *ecodiseñar* y adjetivos como *ecosocialista*, *ecoturístico*, *ecofashion*, *ecosostenible*, *ecoeficiente*, *ecoterrorista*, *ecoamigable*.

En los casos anteriores podemos evidenciar que las palabras nuevas se forman a partir de un proceso de composición a la manera culta o híbrida, es decir, se combina el acortamiento de *ecológico* y una palabra patrimonial, manteniendo el orden determinante + determinado propio de la composición culta propiamente dicha.

- *ecológico*, -ca > *eco-* □ [*eco-*] + [*aldea*]_n = *ecoaldea*
- *ecológico*, -ca > *eco-* □ [*eco-*] + [*diseñar*]_v = *ecodiseñar*

También se registran préstamos, como ya ejemplificó Straccia (2017), con *ecofriendly*, *ecolodge*, *ecothriller*, *ecofashion*. Con respecto a aspectos semánticos, Martín García (2020: 534) hace una enumeración de los distintos matices que presenta el acortamiento de *ecológico*:

“‘no perjudicial para el medio ambiente’ (*ecotransporte*, *ecocombustible*); ‘que defiende, protege el medioambiente’ (*ecotasa*, *ecoeducación*); ‘en la naturaleza’ (*ecoturismo*, *ecociclismo*); ‘sin productos químicos’ (*ecofertilizante*, *ecopastelería*). Cuando *eco-* se une a adjetivos o a verbos, aporta significados adverbiales relacionados con los anteriores (*ecoconstruir*, *ecosostenible*), que están excluidos de la construcción sintáctica: *ecocaminar* es ‘caminar en el medio natural’, pero es poco probable que se acepte la construcción sintáctica correspondiente ??*caminar ecológicamente*”.

Si retomamos los procesos de formación de palabras con este elemento de origen culto, encontramos *eco* en *vinos eco* y *vehículos eco*, donde el acortamiento significa ‘ecológico’, pero aún no presenta un carácter libre, ya que *eco* en estos casos presenta un uso positivo que denota las propiedades del primer constituyente: es un vino ecológico o se trata de vehículos ecológicos que no repercuten negativamente en el medioambiente. Estos aspectos impactan en la delimitación de los tipos de procesos morfológicos involucrados. Por ejemplo, neologismos como *ecopunto* pueden ser considerados como resultados de composición híbrida (Adelstein y Kuguel, 2008) (un elemento culto + una palabra patrimonial) o de composición patrimonial (Varela, 2005) (dos palabras patrimoniales que se combinan), según cómo se considere teóricamente el primer constituyente. A modo de síntesis, en el siguiente cuadro se sistematizan los sentidos posibles de *eco-* y los procesos de formación de palabras en los que interviene:

ECO-	procesos en los que participa	ejemplos
<i>eco-</i> (del griego <i>oikos</i> , ‘casa’ ‘medio’ o ‘ámbito vital’)	composición culta	<i>ecología, ecológico</i>
<i>eco-</i> (del lat. <i>echo</i> , y este del gr. ἠχώ <i>ēchō</i> ‘eco’, ‘onda electromagnética’ o ‘sonido reflejado’)	composición culta o patrimonial (según cómo se considere el primer constituyente)	<i>ecografía, ecocardiología</i>
<i>eco-</i> (acortamiento de <i>ecológico, -ca</i>)	composición patrimonial o composición híbrida (según cómo se considere el primer constituyente)	<i>ecotransporte, ecocombustible, ecopunto</i>
<i>eco-</i> (acortamiento de <i>ecología</i>)	composición patrimonial o composición híbrida (según cómo se considere el primer constituyente)	<i>ecoansiedad, ecoturismo</i>
<i>eco</i> como uso apositivo con el sentido de ‘ecológico, -ca’	¿se lexicaliza como adjetivo?	<i>productos eco, ingredientes eco, vehículos eco, vinos eco.</i>
<i>eco-</i> (acortamiento de <i>ecografía</i> o de <i>ecocardiograma</i>)		<i>ecocardiograma, ecodoppler</i>

2b. Estructuras semánticas (ES) en las que participa *eco-*

Como hemos mencionado, la forma *eco-* presenta dos posibles sentidos: ‘ecología’ (como ‘ciencia que estudia los seres vivos como habitantes de un medio, y las relaciones que mantienen entre sí y con el propio medio) y ‘ecológico, ecológica’ (con el sentido de ‘dicho de un producto o de una actividad: que no es perjudicial para el medio ambiente’) como producto del acortamiento de estas dos palabras compuestas. En este apartado, nos proponemos analizar si estos sentidos del ítem léxico corresponden a una misma estructura infraespecificada o no, y cómo inciden en la estructura semántica (ES) de las palabras complejas en las que interviene. Para ello, analizaremos, a modo de ejemplo, las ES de los neologismos *ecoturismo* (donde *eco-* refiere al sentido de ‘ecología’) y *ecotransporte* (formado por el sentido de ‘ecológico, ecológica’ de *eco-*).

Como punto de partida, en primer lugar, analizaremos las ES de *ecología* y *ecológico, ecológica*; en segundo lugar, las ES de *turismo* y *transporte*; y, por último, las ES de *ecoturismo* y *ecotransporte*, estos dos últimos neologismos acompañados de sus contextos extraídos de la base de la red *Antenas Neológicas* y del *Corpus del español News on the Web* (NOW).

(a) Estructura semántica de *ecología*

- EA Arg 1= x: humano
- Arg 2= y: ser vivo
- Arg 3 = z: medioambiente
- EQ QF= actividad_ocupación
- QT = conocer (x, a y en z)

(b) Estructura semántica de *ecológico, ecológica*

- EA Arg 1= x: atributo
- Arg 2= y: entidad
- Arg 3 = z: medioambiente
- EQ QF= atributo_facultad

(c) ES de *turismo*

- EA Arg 1= x: ser vivo
- Arg 2= y: lugar

EQ QF= actividad_ocupación⁸

QT= disfrutar (x, y)

(d) ES de transporte

EA Arg 1= x: objeto concreto

Arg 2= y: personas y/u objetos

EQ QF= vehículo

QT= transportar (x, y)

(e) Estructura semántica de ecoturismo

EA Arg 1= x: turismo

Arg 2= y: ecología

Arg 3= z: personas y/u objetos

EQ QF= tipo de turismo (x, y)

QT= apreciar y respetar la naturaleza

- (1) El trabajo de restauración incluirá también la recuperación de los servicios ambientales, sobre todo **ecoturismo**, que generaba la zona. [*El Mundo* (España), 24/6/2019]

(f) Estructura semántica de ecotransporte

EA Arg 1= x: transporte

Arg 2= y: ecología

EQ QF=

subquale es-un = transporte

subquale manera = ecológico

QT= no contaminar (x, y)

- (2) Este ‘**ecotransporte**’ al que varios caleños recurren, todavía hace parte de la ilegalidad, y según el abogado, Víctor Hugo Vallejo, especialista en derecho de Tránsito, de no haber regulación, Cali tendría serios problemas de movilidad y seguridad. [*El País* (Colombia), 30/5/2016]

⁸ En la ontología SIMPLE (Lenci et al. 1999) esta clase es definida como “dominio, especialidad o disciplina en el que se pueden agrupar operaciones o actividades de tipo profesional, científico, político, deportivo o de ocio”.

La diferencia semántica entre *eco-* con el sentido de ‘ecología’ y de ‘ecológico, ecológica’ se especifica en el QF y QT, como se observa en las ES de *ecoturismo* (e) y *ecotransporte* (f). Como se ha mencionado, el QF especifica las propiedades de la entidad que la distinguen de las demás en un dominio más amplio. En este caso, *ecoturismo* se trata de un turismo que busca la apreciación del medio ambiente y no daña su equilibrio (‘turismo que aprecia y no daña la ecología’), mientras que un *ecotransporte* es un transporte no perjudicial para el medio ambiente (‘transporte ecológico’). En el primer caso, el objeto denotado implica un tipo de actividad o evento, mientras que en el segundo una característica del transporte. Con respecto al QT, que indica los eventos asociados al propósito y a las funciones del objeto denotado por el ítem léxico, ambos casos se clasifican como télico directo, ya que la actividad o evento y el medio de transporte tienen la voluntad de o sirven para realizar un acto: no perjudicar el medio ambiente.

En neologismos similares a *ecoturismo*, como *ecoaldea* (g), *ecoparque* (h), *ecoalbergue* (i), *ecobarrio* (j), *ecociudad* (k), la estructura semántica será similar a (e), ya que comparten la EA y los roles de QF y QT en la EQ. A continuación, se observan las ES de estos neologismos:

(g) Estructura semántica de *ecoaldea*

EA Arg 1= x: aldea

Arg 2= y: ecología

EQ QF= tipo de aldea (x, y)

QT= respetar la naturaleza

(3) Después de viajar por 60 países se radicó en una **ecoaldea** y filmó un documental para animar a otros a cambiar de vida. [*La Nación* (Argentina), 13/04/2022]

(h) Estructura semántica de *ecoparque*

EA Arg 1= x: parque

Arg 2= y: ecología

EQ QF= tipo de parque (x, y)

QT= respetar la naturaleza

(4) Estos 13 pueblos se repartirán 2,5 millones de la UE y la Región de Murcia para construir y mejorar **ecoparques**. [*La razón* (España), 4/01/2024]

(i) Estructura semántica de *ecoalbergue*

- EA Arg 1= x: albergue
Arg 2= y: ecología
EQ QF= tipo de albergue (x, y)
QT= respetar la naturaleza

(5) En Madre de Dios se ubican cerca de 30 **ecoalbergues** por su destacada biodiversidad. [*El Comercio* (Perú), 11/05/2014]

(j) Estructura semántica de *ecobarrio*

- EA Arg 1= x: barrio
Arg 2= y: ecología
EQ QF= tipo de barrio (x, y)
QT= respetar la naturaleza

(6) Reconoce que los **ecobarrios** modifican algunos hábitos urbanitos y reconcilia al ciudadano con su ciudad. [*La Vanguardia* (España), 13/01/2023]

(k) Estructura semántica de *ecociudad*

- EA Arg 1= x: ciudad
Arg 2= y: ecología
EQ QF= tipo de ciudad (x, y)
QT= respetar la naturaleza

(7) El administrador ambiental agregó que durante la administración municipal anterior se pagó un estudio de prospectiva territorial, en el que se planteó que Pereira sería una **eco-ciudad**, "una ciudad para las personas", en el año 2032, "pero lo que se hace no corresponde a ese objetivo". [*El Tiempo* (Colombia), 22/03/2015]

En sus ES no cambia el tipo semántico de la base: todos designan un argumento entidad (que se especifica como actividad o lugar) que se caracteriza por respetar el medio ambiente o naturaleza, función representada en el QT. Dado que en el QF se especifica información sobre las propiedades de la entidad que la diferencia de otras, la forma *eco-* contribuye a la especificación de la caracterización a la que refiere el primer argumento y diferencia de otros tipos de aldea, parque, albergue, barrio o ciudad.

Con respecto a neologismos que compartan una ES con *ecotransporte*, podemos hallar *ecobotella* (l), *ecoladrillo* (m), *ecobus* (n), *ecocombustible* (ñ). Las estructuras de estos neologismos comparten la EA, aunque se diferenciarán en su QF, sbquale es-un, ya que el tipo de objeto varía. Ya no un transporte que no contamina el medio ambiente, que es ecológico, sino que se trata de una botella, ladrillo, bus o combustible que no daña el ambiente; de allí, las variantes en significado:

(l) Estructura semántica de *ecobotella*

EA Arg 1= x: botella
 Arg 2= y: ecología
 EQ QF= objeto
 subquale es-una = botella
 subquale manera = ecológico
 QT= no contaminar (x, y)

(8) Cómo hacer **ecobotellas** y dónde entregar los ecoladrillos. [*Clarín* (Argentina), 17/06/2020]

(m) Estructura semántica de *ecoladrillo*

EA Arg 1= x: ladrillo
 Arg 2= y: ecología
 EQ QF= objeto
 subquale es-un = ladrillo
 subquale manera = ecológico
 QT= no contaminar (x, y)

(9) Conozca las características distintivas de los ladrillos, **ecoladrillos** y enchapes. [*La Cuarta* (Chile), 27/10/2022]

(n) Estructura semántica de *ecobus*

EA Arg 1= x: bus
 Arg 2= y: ecología
 EQ QF= objeto
 subquale es-un = bus
 subquale manera = ecológico

QT= no contaminar (x, y)

(10) El **Ecobus** tiene dos motores, uno diésel y otro eléctrico. La función del primero es cargar la batería del eléctrico. En el resto del recorrido, sólo anda con electricidad. De hecho, para reducir aún más la contaminación, en las zonas de más población y tránsito puede circular sólo con el motor eléctrico. [*Clarín* (Argentina), 8/12/2016]

(ñ) Estructura semántica de *ecocombustible*

EA Arg 1= x: combustible

Arg 2= y: ecología

EQ QF= objeto

subquale es-un = combustible

subquale manera = ecológico

QT= no contaminar (x, y)

(11) La aerolínea realiza un vuelo de Barcelona a Lyon en el que asegura que reduce las emisiones de CO₂ un 72% respecto de cualquier otro desplazamiento similar gracias al **ecocombustible** y la eficiencia. [*El Confidencial* (España), 4/07/2022]

Esta especificación que aporta *eco-* en las palabras complejas se evidencia si comparamos la ES de *turismo* (c) con la ES de *ecoturismo* (e). La forma *eco-* incorpora a la ES de *ecoturismo* una especificación en el QT: ya no es solo la actividad *turismo*, sino *apreciar, valorar, cuidar la naturaleza*.

(c) ES de *turismo*

EA Arg 1= x: ser vivo

Arg 2= y: lugar

EQ QF= actividad_ocupación

QT= disfrutar (x, y)

ES de *ecoturismo*

EA Arg 1= x: turismo

Arg 2= y: ecología

Arg 3= z: personas y/u objetos

EQ QF= tipo de turismo (x, y)

QT= apreciar y respetar la naturaleza

De igual manera surge si comparamos la ES de *transporte* con la ES de *ecotransporte* (f): se observa que la forma *eco-* incorpora a la ES de *ecotransporte* una especificación en el QT: ya no es solo *transportar*, sino *cuidar el medio ambiente, ser ecológico*.

(d) ES de *transporte*

EA Arg 1= x: objeto concreto
Arg 2= y: personas y/u objetos
EQ QF= vehículo
QT= transportar (x, y)

(f) ES de *ecotransporte*

EA Arg 1= x: transporte
Arg 2= y: ecología
EQ QF=
subquale es-un = transporte
subquale manera = ecológico
QT= no contaminar (x, y)

Para Batiukova (2008), los morfemas poseen un significado básico y la interpretación de las palabras que se derivan de ellos resulta de la integración del contenido de la base y del afijo, lo cual evita que se multipliquen las entradas léxicas (Adelstein, 2012). Como se ha mencionado, Batiukova (2008: 308) confirma esto a partir del análisis del sufijo verbalizador *-iza(r)* y concluye que las variaciones semánticas de ese sufijo se deben a que “diferentes roles de la estructura de qualia del tema del predicado se someten al ligamiento selectivo”. En relación con el presente trabajo, por un lado, las variaciones de sentido de *eco-* también se derivan de diferentes roles en la EQ, principalmente, cambios en el QF, como se puede observar en las ES de cada neologismo. Por otro lado, las palabras complejas (como *ecoturismo* y *ecotransporte*) incorporan el argumento 2 de *eco-* en su EA y, en la mayoría de los casos, el QT.

Se observa, además, que las ES de *ecológico*, *ecológica* y de *ecología* se pueden caracterizar como una ES infraespecificada, que corresponde a *eco-*, con el sentido de ‘que evita contaminar el medio ambiente’. En esta ES se mantiene el Argumento 3 de ambos (‘medioambiente’) y se infraespecifica el QF, que pasa a ser ENTIDAD ABSTRACTA, que luego en *ecología* se especifica como ACTIVIDAD_OCUPACIÓN y en el caso de *ecológico*, *ecológica* pasa a especificarse como ATRIBUTO:

(a) Estructura semántica de *ecología*

EA Arg 1= x: humano
 Arg 2= y: ser vivo
 Arg 3 = z: medioambiente
 EQ QF= actividad_ocupación
 QT = conocer (x, a y en z)

(b) Estructura semántica de *ecológico*, *ecológica*

EA Arg 1= x: atributo
 Arg 2= y: entidad
 Arg 3 = z: medioambiente
 EQ QF= atributo_facultad

Por lo tanto, el análisis presentado responde nuestra hipótesis: los sentidos de *eco-* corresponden a una estructura infraespecificada en sus formas homónimas. A continuación, graficamos una posible representación de la ES de *eco-* (o) con el sentido que se encuentra en los neologismos *ecoturismo* y *ecotransporte* y similares analizados:

(o) ES de *eco-*

EA Arg 1= x: ser vivo
 Arg 2= y: medioambiente
 EQ: QF= entidad abstracta
 QT= no dañar (x, y)

A partir de esta ES de *eco-*, el sentido de las palabras que se formen a partir de este ítem léxico se puede explicar a partir de un mismo fenómeno lingüístico: los valores que se mantienen en la estructura de qualia del nuevo sentido. Por ende, la información que resulta determinante es la que corresponde a la EA y al QF.

2c. Mecanismos generativos y contribución semántica de *eco-* a la palabra compleja

La dimensión semántica se puede analizar respecto de cómo contribuyen las formas léxicas al significado de las palabras complejas. Este significado puede ser resultado del aporte del primer constituyente, ya sea una especificación, característica o clasificación del primero, por ejemplo, *ecotransporte* que es transporte que es ecológico. Otros ejemplos que analizamos son *ecobotella*, *ecoladrillo*, *ecobus* y *ecocombustible*.

En términos del Léxico Generativo (Pustejovsky, 1995; Pustejovsky y Ježek, 2016) la contribución semántica de *eco-* a la palabra compleja se explica en función de los mecanismos generativos. Así, los casos analizados se explican por el mecanismo de co-composición, ya que el significado de la unidad léxica surge de la interacción de los constituyentes de la palabra compleja. En este sentido, el análisis de la estructura semántica de *eco-* da cuenta de cómo esta se hereda en la ES de la palabra compuesta:

EA Arg 1= x: ser vivo

Arg 2= y: medioambiente

EQ: QF= entidad abstracta_fenómeno

QT= no dañar (x, y)

En aquellos nombres que se forman mediante la composición de ecología + nombre (como sucede con *ecoturismo*, *ecoaldea*, *ecoparque*, *ecoalbergue*, *ecobarrio* y *ecociudad*), la información de *eco-* se incorpora al QF subquale es-un (por lo que el N pasa ser un ‘tipo de X -turismo/aldea/etc.-’).

(c) Estructura semántica de *ecología*

EQ QF= actividad_ocupación

QT = conocer (x, a y en z)

ES de *ecoturismo*

EA Arg 1= x: turismo

Arg 2= y: ecología

Arg 3= z: personas y/u objetos

EQ QF= tipo de turismo (x, y)
QT= apreciar y respetar la naturaleza

En cambio, en aquellos nombres formados mediante el acortamiento de ecológico, ecológica + nombre (como *ecotransporte*, *ecobotella*, *ecoladrillo*, *ecobus*, *ecocombustible*) la información de *eco-* se incorpora al subquale manera del QF:

(d) Estructura semántica de *ecológico*, *ecológica*

EQ QF= atributo_facultad

ES de *ecotransporte*

EA Arg 1= x: transporte

Arg 2= y: ecología

EQ QF=

subquale es-un = transporte

subquale manera = ecológico

QT= no contaminar (x, y)

Por lo tanto, se puede observar que el mecanismo de co-composición permite explicar el sentido de las palabras formadas mediante *eco-*. En el caso de aquellas formadas por el acortamiento de *ecología*, la información del QF se incorpora al subquale es-un del QF del neologismo; mientras que, en el caso de las palabras formadas por el acortamiento de *ecológico*, *ecológica*, la información del QF ('atributo') pasa a incorporarse en el subquale manera del QF.

III. Conclusión

En este trabajo hemos abordado el problema de la variación semántica de *eco-* como ítem léxico que participa en la formación de palabras complejas del español actual. Para ello, se analizaron las estructuras semánticas de palabras formadas a partir de dicho ítem, como *ecoturismo* y *ecotransporte*, a partir del modelo del Léxico Generativo. Este modelo permite explicar la permeabilidad de los sentidos, en este caso, los significados de *eco-* no son definiciones atómicas, sino que se superponen y hacen referencia a otros sentidos de la misma forma.

En síntesis, este breve análisis ha respondido al interrogante inicial: los sentidos de *eco-* corresponden a una misma estructura infraespecificada, y las ES de las palabras complejas en las que participa heredan el QT, pero se diferencian en el QF respecto de las restricciones de la base. Por lo tanto, el QF y el QT son determinantes para discriminar los cambios de significado. Las formas homónimas provocan ambigüedad semántica, por eso, el análisis de la ES contribuye a resolver este problema. Por otro lado, el mecanismo generativo de sentido que permite explicar la formación de nuevas palabras es el de la co-composición, que conecta la información semántica de *eco-* y permite explicar la multiplicidad de sentidos que estos tienen en los distintos contextos.

Referencias bibliográficas

- Adelstein, A. (2007). Unidad léxica y significado especializado: modelo de representación a partir del nombre relacional *madre*". Barcelona: Instituto Universitario de Lingüística Aplicada, Universidad Pompeu Fabra. Colección: Serie Tesis, 21 [edición en CD-Rom]. Recuperado de <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0513108-173853/>
- Adelstein, A. (2012). Delimitación espacial y formación de nombres relacionales. En: *Tiempo y espacio en la formación de palabras del español*. Peniope, p. 47-64.
- Adelstein, A. y Kuguel, I. (2008). *De salarizado a corralito, de carapintada a blog: nuevas palabras en veinticinco años de democracia*. Universidad Nacional de General Sarmiento/Biblioteca Nacional.
- Adelstein, A. y Straccia, J. (2023). Neologicidad semántica: metáforas y lexicalización. En: En P. Hernández y M. Galvani Gelusini, M. (Eds.), *Estudios SAEL 2023* (pp. 61-74). Facultad de Filosofía y Letras, UNT y SAEL.
- Azorín Fernández, D. y Sánchez Manzanares, M. (2016). *Estudios de neología del español actual*. Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Batiukova, O. (2008). Morfología: del léxico a la sintaxis oracional. *Congreso de Lingüística General 8*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Cabré, M. (1989). La neología efímera. En: J. Massot (Coord.), *Miscellània Joan Bastardas*, número 1, *Estudis de Llengua i Literatura Catalanes*, XVIII (p. 37-58). Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Cabré, M. (2011). La neología y los neologismos: reflexiones teóricas y cuestiones aplicadas. En: M. Vázquez, K. Zimmermann y F. Segovia (Eds.), *De la lengua por sólo la extrañeza. Estudios de lexicología, norma lingüística, historia y*

- literatura en homenaje a Luis Fernando Lara* (p. 465–487). El Colegio de México,
- Cortes Rodríguez, J. y Sosa Acevedo, E. (2008). The morphology-semantics interface in word formation. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, número 57, 91-108.
- De Miguel, E. (2009). La teoría del Lexicón Generativo. En: E. De Miguel (Ed.) *Panorama de la lexicología* (p. 337-370). Ariel.
- Guilbert, L. (1976). La relation préfixation/composition. *Actas del XIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románicas*, número 1, 627-638.
- Hanks, P. (2013). *Lexical Analysis, Norms and Explotations*. The MIT Press.
- Lenci, A.; Busa, F.; Ruimy N., Gola, E., Monachini M.; Calzolari N. & Zampolli A., (1999). SIMPLE Work Package 2. Linguistic Specifications.
- Martín García, J. (2020). La periferia izquierda de la palabra: prefijos y elementos compositivos. *Nueva Revista de Filología Hispánica* (NRFH), número 68, 2020, número 2, 523-549.
- Namer, F. (2005). Computing the meaning of neoclassical compounds within Generative Lexicon: the case of nouns denoting pathologies. En: *Generative Approaches to the Lexicon*, Geneva, p. 175-84.
- Ponce de León, Z. (2016) “Morfología léxica en el español actual de México: Neología y productividad”. En: *Estudios de Lingüística Aplicada*, año 34, número 64, p. 11–31.
- Pustejovsky, J. (1995) *The Generative Lexicon*. Cambridge: MIT Press.
- Pustejovsky, J. (2006) “Type Theory and Lexical Decomposition”. En: *Journal of Cognitive Science*, número 6. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/228616762_Type_Theory_and_Lexical_Decomposition/link/02bfe512162837ea4d000000/download>
- Pustejovsky, J. y Jezek, E. (2016) *Integrating Generative Lexicon and Lexical Semantic Resources*. Recuperado de <http://lrec2016.lrecconf.org/media/filer_public/2016/05/10/tutorialmaterial_pustejovsky.pdf>
- Sosa Acevedo, E. (2012) “Representaciones léxicas de los predicados afijales en el modelo léxico construccional: el prefijo *inter-*”. En: *EPOS*, número 28, p. 267-276.
- Straccia, J. (2017) “Las ecoaldeas: hacia un nuevo concepto de *eco-*”. En: A. Adelstein, A., J. Freixa, C. Gerding, R. Luna, M. Pozzi y M. Suárez de la Torre

(compiladoras) (2017) *Antiedad, pansexual, fracking y otras palabras recientes del español de América y España*. Los Polvorines: Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento. p. 48-50.

Varela Ortega, S. (2005) *Morfología léxica: la formación de palabras*. Madrid: Gredos.

Corpus consultados

Base de la red Antenas Neológicas (2002-) Observatori de Neologia de la Universitat Pompeu Fabra [en línea] <<https://www.upf.edu/web/obneo/recursos>>.

The Corpus del Español *NOW corpus* (News on the Web) [en línea] <https://www.corpusdelespanol.org/now/>

Diccionarios

Adelstein, A. y Freixa, J. (coords.) *Antenarío. Diccionario en línea de neologismos*. (2018-2023) [en línea] <<https://antenario.wordpress.com/>>

Alvar Ezquerro, M. (2004) *Nuevo diccionario de voces de uso actual* (2.^a ed.). Madrid: Arco/Libros.

Corominas, J. (1987) *Breve Diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos, S. A.

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed. [versión 23.5 en línea] <<https://dle.rae.es>>

NEOLOGÍA: NUEVAS PALABRAS PARA NUEVAS IDENTIDADES

NEOLOGY: NEW WORDS FOR NEW IDENTITIES

Ignacio Götz Del Federico y Emilse Migueles

Universidad Nacional de General Sarmiento

Resumen

Este trabajo presenta nuestra participación en el proyecto de investigación *Análisis y representación del significado léxico en los ámbitos nominal y verbal: neologicidad y polisemia* durante el 2024. Nuestras tareas se enfocaron en la detección y análisis de neologismos, a partir del vaciado de textos de prensa escrita en la plataforma online de la red *Antenas Neológicas*. Dentro del proyecto, colaboramos con el nodo argentino de la Red Antenas Neológicas, centrados en el vaciado de neologismos de diarios nacionales como *Página/12*, *Clarín* y *La Nación*. La metodología incluye criterios lexicográficos, contrastamos los neologismos con entradas en diccionarios, garantizando así que no se incluyan palabras ya incluidas en los diccionarios que conforman nuestro corpus de exclusión.

En primer lugar, definimos conceptos de lingüística aplicada relevantes para nuestra tarea, tales como *neologismo* y *neología*. Luego, describimos el proceso de vaciado de neologismos, tanto manual como semiautomático mediante la plataforma Buscaneo, y el proceso de compleción de las fichas correspondientes. Por último, analizamos una selección de ejemplos relacionados con la temática *nuevas palabras para nuevas palabras*, extraídas del Observatori de Neologia de la Red, para ejemplificar y desarrollar los procesos que intervienen en la formación de nuevas palabras: la derivación, la composición, el cambio semántico y los préstamos.

Palabras clave

Neología – neologismo – formación de palabras – detección de neologismos

Abstract

This paper presents our participation in the research project *Analysis and Representation of Lexical Meaning in the Nominal and Verbal Domains: Neologicity and Polysemy during 2024*. Our tasks focused on the detection and analysis of neologisms, extracted from written press texts on the online platform of the Neological Antennas Network. Within the project, we collaborated with the Argentine node of the Neological Antennas Network, focusing on extracting neologisms from national newspapers such as *Página/12*, *Clarín*, and *La Nación*.

The methodology includes lexicographical criteria, contrasting neologisms with dictionary entries, ensuring that words already included in our exclusion corpus are not included.

First, we define applied linguistics concepts relevant to our task, such as *neologism* and *neology*. Then, we describe the process of extracting neologisms, both manually and semi-automatically using the Buscaneo platform, and the process of completing the corresponding fichas. Finally, we analyze a selection of examples related to the theme of new words for new words, extracted from the Neology Observatory of the Network, to exemplify and develop the processes involved in the formation of new words: derivation, composition, semantic change, and borrowing.

Keywords

Neology – neologism – word formation – neologism detection

En el marco de la adscripción en investigación al proyecto *Análisis y representación del significado léxico en los ámbitos nominal y verbal: neologicidad y polisemia* este año hemos trabajado en la detección y análisis de neologismos. Este proyecto, que se enmarca en el PROLEX¹ (Programa de Estudios del Léxico), dirigido por Andreína Adelstein, incluye una dimensión aplicada de detección y registro de neología, que se vincula con la labor que realiza el nodo argentino de la red *Antenas Neológicas*². Esta labor se lleva a cabo mediante el vaciado de neologismos de textos de prensa escrita, que se consignan en una plataforma on line de la red *Antenas Neológicas*.

La adscripción en la que participamos tiene como propósito la formación en un marco disciplinar y consiste, en nuestro caso, en la integración a un proyecto de investigación. Está orientada a estudiantes de grado y nos permite adquirir herramientas para identificar y analizar palabras nuevas, así como manejar la plataforma digital para mejorar la explotación y utilización de sus recursos.

El objetivo de nuestro trabajo es difundir la labor realizada en el marco de la adscripción dentro del proyecto de investigación. En la primera parte, caracterizamos conceptos sobre lingüística aplicada esenciales para nuestro trabajo. En la segunda parte, describimos las tareas de vaciado, sus formas y el uso de la plataforma. Por último, analizamos algunos ejemplos relacionados con la temática de las *nuevas palabras para nuevas identidades*, extraídas del Observatori de Neologia de la Red, para ejemplificar los procesos que intervienen en la formación de nuevas palabras.

¹ <https://www.ungs.edu.ar/idh/programas-idh/prolex>

² <https://www.upf.edu/web/antenas>

I. Neologismo y neología

Consideramos esencial presentar las definiciones de los conceptos lingüísticos clave para nuestra tarea. Un neologismo es, según la definición de la RAE, un “vocablo, acepción o giro nuevo en una lengua”, es decir, es una palabra nueva. En sentido amplio, un neologismo se entiende como “el producto del proceso neológico, es decir, como una nueva unidad léxica” (Adelstein y Kuguel, 2009). Entonces, una palabra puede ser “nueva” por distintas razones: porque antes no existía (como *ciberviolencia* o *banear*), o porque existía con otros significados, como es el caso de los neologismos semánticos (*cancelar*). Algunos ejemplos pueden ser:

- *ciberviolencia*: nombre femenino, composición híbrida. Según el *Antenarío* (<https://antenario.wordpress.com>) la ciberviolencia es un tipo de violencia que se ejerce a través de medios digitales, como el ciberacoso o el *grooming*, entre otros.
- *banear*: verbo transitivo, sufijación (es un préstamo adaptado del inglés *ban*: ‘prohibir algo, en especial legalmente’). Definición: Restringir o bloquear el acceso de una persona que es usuaria de una plataforma en internet, especialmente una red social, por haber infringido sus reglas.
- *cancelar*: verbo transitivo, neologismo semántico. Definición: Rechazar, boicotear o quitar el apoyo a una persona, en especial por medio de las redes sociales, por haber expresado una opinión o haber tenido un comportamiento que se considera ofensivo o inaceptable.

Asimismo, el término *neología* es polisémico, ya que se utiliza tanto para referirse al fenómeno de la creación de nuevas palabras como a la disciplina que lo estudia. Como disciplina, la neología es tanto teórica (de carácter descriptivo, vinculada a la sociolingüística y a otras disciplinas léxicas) como aplicada. Las aplicaciones lingüísticas permiten abordar problemas diversos. Por ejemplo, contribuyen a la construcción de corpus, al fortalecimiento del estatus de una lengua e incluso sirven como insumo para el desarrollo de programas de desambiguación de oraciones en traductores automáticos.

II. Trabajo de vaciado

Nuestra tarea en el proyecto consiste en colaborar con el proceso de vaciado, que implica la detección de neologismos en un ejemplar de un diario, ya sea en formato papel o en su equivalente digital. Según el texto analizado, el vaciado puede ser de prensa (nuestro foco principal) o revistas. Cada país que integra la red Antenas toma una selección de diarios de

circulación nacional del que se detectan neologismos; en nuestro caso, vaciamos *Página/12*, *Clarín*, *La Nación*, *elDiarioAr.com* y *Diario Perfil*; los dos últimos de reciente incorporación.

Respecto a la metodología de trabajo, existen diferentes criterios para definir qué constituye un neologismo; el parámetro cronológico, el parámetro psicolingüístico y el criterio lexicográfico. En el proyecto seguimos el criterio lexicográfico, que implica contrastar la información obtenida de los diarios con las entradas registradas en los diccionarios. Este criterio es el más homogéneo desde el punto de vista metodológico y nos brinda la ventaja de utilizar un corpus de exclusión compartido por todos los nodos del proyecto.

Para este corpus de exclusión, tomamos como referencia principal el *Diccionario de la Lengua Española* (DLE) de la Real Academia Española, que está disponible en línea y se actualiza constantemente. Además, cada nodo considera un diccionario que refleje la actualidad de su variedad lingüística, ya que una palabra puede ser neológica en una región pero no en otra o incluso no estar en uso. En nuestro nodo, utilizamos como complemento el *Diccionario Integral del Español de la Argentina*, de Voz Activa.

El proceso de vaciado puede realizarse de dos maneras: manual, que consiste en identificar y marcar los posibles neologismos en una edición de diario; y semiautomático, que se realiza a través de la plataforma ObNeo³.

II.1. Vaciado manual

El vaciado manual implica poner en práctica nuestro “sentimiento neológico”. En primer lugar, marcamos aquellas palabras que, desde nuestra percepción como hablantes, nos resultan novedosas. Después, verificamos si estas palabras son realmente neologismos, contrastándolas con el corpus de exclusión. Si no están registradas en dicho corpus, podemos confirmar que cumplen con el criterio lexicográfico.

Una vez identificados los neologismos, cargamos la ficha correspondiente a la plataforma Obneo. Esta herramienta nos permite, entre otras tareas, introducir los datos del vaciado manual. Una vez completadas las fichas, éstas pasan por un proceso de validación antes de publicar los neologismos en el banco de Obneo.

II.2. Vaciado semiautomático

En el vaciado semiautomático, utilizamos la herramienta Buscaneo, una tecnología de detección automática de neologismos. El Buscaneo analiza las versiones digitales de los diarios y genera una lista de candidatos a neologismos, que posteriormente deben evaluarse de

³ <https://plataforma-obneo.upf.edu/?idioma=es>

forma manual. Si el candidato no es bueno —por ejemplo, si se trata de un fragmento de texto en otra lengua, un error tipográfico o un candidato rechazable por otros motivos—, se rechazará el candidato. Si el candidato es bueno, se debe seleccionar el contexto más significativo y después pulsar “aceptar candidato”.

II.3. Compleción de fichas

Tanto para el vaciado manual como para el semiautomático, las fichas que cargamos a la plataforma son las mismas. La diferencia es que, en el vaciado semiautomático, el programa completa algunos campos automáticamente.

Para completar una ficha, seguimos estos pasos:

1. Accedemos a la plataforma ObNeo (<https://plataforma-obneo.upf.edu>) con nuestro usuario y contraseña.
2. Seleccionamos la opción “Vaciado” > “Nueva ficha” > “Prensa”.
3. Completamos los siguientes campos:
 - Fuente: Seleccionamos el diario que vaciamos de un menú desplegable.
 - Fecha de publicación: Ingresamos la fecha correspondiente al ejemplar analizado.
 - Entrada: Añadimos el neologismo detectado y verificamos si ya está registrado en la plataforma. Si existe, seleccionamos la entrada correspondiente, prestando atención a la clase gramatical. Si no, creamos un nuevo neologismo.
 - Contexto: Incluimos la frase u oración del diario donde aparece el neologismo. Si hay varias apariciones, elegimos la que mejor refleja su uso.
 - Marcaje tipográfico: Indicamos si el neologismo aparece destacado (por ejemplo, en cursiva, negrita o entre comillas).
4. Una vez completada la ficha, cambiamos su estado a “Enviada” para que pase al proceso de revisión antes de integrarse al banco de datos definitivo.

III. Procesos de formación de neologismos: nuevas palabras para nuevas identidades

Los procesos de creación de neologismos pueden clasificarse en tres tipos fundamentales: procesos formales, procesos semánticos y préstamos (Adelstein y Kuguel, 2009: 13). En este apartado, ejemplificaremos algunos de estos procesos mediante neologismos vinculados con las nuevas identidades ya que la neología refleja la evolución de una lengua.

Como sostienen Adelstein y Kuguel (2009), el léxico de una determinada lengua expresa los cambios que se producen en una sociedad. En este caso, la emergencia de nuevas identidades requiere la creación de palabras que permitan nombrarlas y visibilizarlas; se demuestra así la capacidad de una lengua de adaptarse a las transformaciones culturales y sociales.

III.1. Procesos formales

Los procesos formales de formación de palabras incluyen diversas estrategias, como el cambio de categoría gramatical, la derivación (mediante sufijación o prefijación), la composición, la acronimia y la combinación morfológica. Analizar estos procesos nos permite observar la recursividad del lenguaje: cómo, a partir de recursos limitados, los hablantes pueden crear nuevas palabras para nombrar y describir realidades emergentes.

Un ejemplo representativo es el término *comaternidad*, un nombre femenino que se utiliza para referirse a la crianza compartida por dos madres. Este término se forma a partir del sustantivo *maternidad*, al que se le antepone el prefijo *co-*, que denota ‘junto con’ o ‘acción en conjunto’.

Otro ejemplo destacado es *heteronorma*, una composición patrimonial formada por *hetero* (un acortamiento de *heterosexual*) y *norma*; este proceso da origen a un nombre femenino. Este término se utiliza para designar el conjunto de normas culturales que privilegian la heterosexualidad como estándar social.

III.2. Cambio semántico

El cambio semántico ocurre cuando una misma forma lingüística—o significante, en términos saussureanos— adquiere un significado diferente. Este proceso refleja cómo el uso social del lenguaje puede resignificar palabras ya existentes para adaptarlas a nuevas realidades.

Un ejemplo es el adjetivo *binario*. Según el Diccionario de la lengua española (DLE), *binario* se define como ‘compuesto de dos elementos, unidades o guarismos’. Sin embargo, en contextos vinculados al género, *binario* hace referencia al sistema que organiza a las personas exclusivamente en dos categorías opuestas y mutuamente excluyentes: masculino y femenino.

III.3. Préstamos

Se denomina *préstamo* a los distintos modos de incorporación de palabras u otras unidades lingüísticas procedentes de otras lenguas. Los préstamos pueden incorporarse sin sufrir modificaciones en su grafía o en su pronunciación, o bien pueden ser adaptados. Un ejemplo es el término *queer*, que proviene del inglés y no sufre modificaciones al integrarse al español. En español, *queer* puede utilizarse como adjetivo o como nombre masculino. El término se relaciona con una identidad sexual o de género que no corresponde a las reglas establecidas de sexualidad y género.

IV. Conclusiones

Para concluir, sostenemos que participar en una adscripción en investigación es sumamente enriquecedor para nuestra formación profesional. Como estudiantes de un profesorado, consideramos un privilegio contar con oportunidades que trasciendan la docencia y se extiendan al ámbito de la investigación. Al igual que la lengua, que está en constante cambio, nosotros también debemos mantenernos al tanto y abiertos al cambio.

Formar parte de un proyecto de investigación como adscriptas nos aporta herramientas y conocimientos que podremos trasladar a futuras investigaciones, propias o como colaboradoras. Además, al integrar un equipo de investigación se nos alienta a reflexionar críticamente, formular nuestras propias hipótesis y considerar otras salidas laborales además de la docencia en el nivel secundario.

Como futuros docentes e investigadores, aprovechar estas oportunidades y mantenernos atentos a los cambios en nuestra propia lengua, la que investigamos y la que enseñamos, es esencial para nuestra práctica profesional.

Referencias bibliográficas

Adelstein, A. y Kuguel, I. (2009). *De salarizado a corralito, de carapintada a blog: nuevas palabras en veinticinco años de democracia*. Universidad Nacional de General Sarmiento / Biblioteca Nacional.

Ciberviolencia. (28 de octubre de 2024). Antenarío. Disponible en <https://antenario.wordpress.com/2024/10/28/ciberviolencia-f/>

Real Academia Española. (s.f.). Binario. En Diccionario de la lengua española. Recuperado en 17 de noviembre de 2024, de <https://dle.rae.es/binario?m=form>

“NUBLADO Y GARUHANDO TODO EL DÍA”: UNA CARACTERIZACIÓN LINGÜÍSTICA DEL *DIARIO DE VIAJE A LAS ISLAS MALVINAS*, DE MARÍA SÁEZ DE VERNET

“NUBLADO Y GARUHANDO TODO EL DÍA”: LINGUISTIC FEATURES OF *DIARIO DE VIAJE A LAS ISLAS MALVINAS*, BY MARÍA SÁEZ DE VERNET

Patricia Hernández

Universidad Nacional de General Sarmiento

Resumen

María Sáez de Vernet, esposa del primer gobernador de las Islas Malvinas, escribió en 1829 un diario que narra hechos de su vida cotidiana durante su estadía en las islas. Este diario, un manuscrito que consta de 18 folios en recto y verso, se ha conservado en el Archivo General de la Nación. El objetivo central de este trabajo es describir brevemente el trabajo de transcripción filológica del manuscrito y presentar una primera aproximación a sus rasgos lingüísticos.

En primer lugar, nos referiremos a la metodología empleada para transcribir el manuscrito, que responde al protocolo establecido para incorporar documentos al *Corpus Diacrónico y Diatópico del Español de América (CORDIAM)*, alojado en el sitio de la Academia Mexicana de la Lengua. En segundo lugar, situaremos este texto dentro del género diario de viaje escrito por mujeres a comienzos del siglo XIX (Ferrús Antón, 2011). Por último, presentaremos los rasgos del español americano y/o específicamente rioplatenses que se encuentran en el texto, ya sean fonológicos (a través de las opciones gráficas, como en *desir* o *peano*), morfosintácticos (como en el uso de las relativas temporales encabezadas por *lo que*) o léxicos (por ejemplo, *garúa*, *pieza*, *asado con cuero*). Esta exposición se hará en el marco de las observaciones de Fontanella de Weinberg (1987) acerca del español rioplatense de fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX y de la caracterización lingüística del *Diario de un soldado* (Anónimo, 1806-1810), hecha en Di Tullio y Resnik (2023).

Palabras clave

Diario de viaje – rasgos lingüísticos – español rioplatense – siglo XIX

Abstract

In 1829 María Sáez de Vernet, wife of the first governor of Malvinas Islands, wrote a diary depicting her everyday life during her stay in the islands. This diary, a manuscript consisting of 18 recto and verso folia, is preserved at the Archivo General de la Nación, Argentina. This

paper aims to briefly describe the philological transcription process of the document and give a preliminary view to its linguistic features.

In the first place, we refer to the methodology used in transcribing the manuscript according to the guidelines of the *Corpus Diacrónico y Diatópico del Español de América (CORDIAM)*, hosted in the Academia Mexicana de la Lengua website. Then, we place the text within the genre of the travel diary written by women in the early XIX century (Ferrús Antón, 2011). Lastly, we discuss the features of American and/or Rioplatense Spanish found in the text, whether phonological (via graphic alternatives, as in *desir* or *peano*), morphosyntactic (such as temporal relative clauses headed by *lo que*) or lexical (e.g., *garúa*, *pieza*, *asado con cuero*). This description follows Fontanella de Weinberg's (1987) observations on late XVIII century, early XIX century Rioplatense Spanish and Di Tullio y Resnik's (2023) linguistic characterization of the *Diario de un soldado* (Anonymous, 1806-1810).

Keywords

Travel diary – linguistic features – Rioplatense Spanish – XIX century

I. Introducción

El objetivo central de este trabajo es describir brevemente el proceso de transcripción filológica del manuscrito del *Diario de viaje a las Islas Malvinas* y presentar una primera aproximación a sus rasgos lingüísticos.¹

Para ello, nos referiremos a la metodología empleada para transcribir el manuscrito; situaremos este texto dentro del género diario de viaje escrito por mujeres a comienzos del siglo XIX (Fontana, 2022). Y, por último, presentaremos los rasgos del español americano y/o específicamente rioplatenses que se encuentran en el texto, ya sean fonológicos (a través de las opciones gráficas, como en *desir* o *peano*), morfosintácticos (como en el uso de las relativas temporales encabezadas por *lo que*), o léxicos (por ejemplo, *garúa*, *pieza*, *asado con cuero*).

Esta exposición se hará en el marco de las observaciones de Fontanella de Weinberg (1987) acerca del español rioplatense de fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX y de la caracterización lingüística del *Diario de un soldado* (Anónimo, 1806-1810), hecha en Di Tullio y Resnik (2023).

¹ Este documento se encuentra en Archivo General de la Nación, Sala 7, Fondo Luis Vernet, legajo 141. La transcripción de dieciocho folios se encuentra disponible para su consulta en el *Corpus Diacrónico y Diatópico del Español de América (CORDIAM)*, alojado en la Academia Mexicana de la Lengua: https://www.cordiam.org/corpus/Diario_Malvinas.pdf

II. El documento

El *Diario de viaje a las Islas Malvinas* escrito por María Sáez de Vernet en 1829 constituye un testimonio único y significativo desde los puntos de vista histórico, literario y lingüístico. María, esposa de Luis Vernet, el primer gobernador argentino en las Islas Malvinas, documentó en este diario su vida cotidiana en la isla Soledad, desde el 15 de julio hasta el 22 de diciembre de 1829. El manuscrito de este texto está conservado en el Archivo General de la Nación y consta de 18 folios en recto y verso.

Por un lado, nos parece relevante destacar que este diario es considerado como una pieza clave en la reivindicación de la soberanía argentina sobre las islas, ya que como señala Clara Vernet, descendiente de María, “el diario cuenta la historia y gesta de este pueblo argentino en Malvinas” y permite conocer, en palabras de su autora, la historia y los desafíos de aquellos primeros habitantes.²

Asimismo, este documento constituye un valioso testimonio lingüístico, como veremos en el párrafo III. Su transcripción y posterior incorporación al *CORDIAM* han contribuido a documentar el español rioplatense a comienzos del siglo XIX.

El diario de viaje como género literario

Si bien el objetivo central de este trabajo es presentar una primera aproximación a los rasgos lingüísticos de este diario, consideramos que María puede inscribirse dentro de la experiencia femenina del viaje, ya que en su diario relata las inflexiones propias de una mujer en viaje: por qué viaja, con quiénes lo hace, qué deja atrás y qué elige contar al escribir sobre su experiencia. Al igual que en los casos de Juana Manso y Lina Beck-Bernard, mencionados por Fontana (2022), ella viaja porque su marido debe hacerlo, y la escritura se convierte en el medio que elige para registrar esta vivencia.

A partir de su desembarco, escribe al menos una línea casi todos los días hasta el 22 de diciembre de ese mismo año, dejándose sorprender y dejando por escrito su punto de vista sobre las novedades que se le presentan. Por ejemplo:

Buen tiempo bolvió la lancha esta tarde, trayendo/ dos lobos de un pelo, es la primera vez²⁰ que veo esta clase de animales, me parecen horribles, / y son en extremo gordos. (p.7)

² En noticia bibliográfica sobre el libro “Malvinas, Mi Casa. Vísperas, Diario de María Sáez de Vernet y Apostillas”. *Revista Registral*, 4ta etapa, Número 4, 2022-2023.

En su escrito, podemos observar al hogar no como espacio para recluirse sino como espacio abierto, apto para experimentar el contacto con lo ajeno; es refugio pero también zona de contacto, como podemos observar en su encuentro con el “negro boyero”:

El negro boyero me trajo un pajarito /¹⁰ nacido en el día, del tamaño de una nuez, corre muy /
lijero, le llaman a esta clase preque, preque (p. 12)

El hecho mismo de que María Sáez decidiera escribir al llegar a Malvinas refleja un acto de control y superación o, al menos, de cierta paridad con el proyecto de su esposo. Al leer su diario, entendemos de inmediato lo que se nos relata; su estilo es directo, práctico y fresco.

A su vez, podemos suponer a María como lectora y miembro de la cultura letrada, como podemos observar en su referencia erudita y humorística a Telémaco y a Ulises en la imagen del breve fragmento transcrito presentado más abajo, así como en su estilo cuidado al escribir.

Finalmente, en el diario y en las islas, la escritura funciona también de forma jurídica. María narra la celebración de un casamiento, al igual que describe un hecho policial en el que su marido interviene como pesquisa y juez. Sin embargo, el hecho más importante es el nombramiento del comandante Político y Militar de las Islas:

Domingo 30 de Agosto / Muy buen día de *Santa Rosa* de Lima, y por lo que / {f.6v} determino
Vernet tomar hoy posesion de la Isla / en nombre del Gobierno de *Buenos Ayres* á las 12 / se
reunieron los habitantes, se enarboló la bandera/ nacional, a cuyo tiempo se tiraron vein y un
(sic) /⁵ cañoñazos, repitiendose sin sesar el viva la/ patria. (p. 7)

En resumen, el diario de María Sáez de Vernet puede integrarse en la literatura de viajes escrita por mujeres, ya que su escritura no solo refleja los detalles de una experiencia femenina en un entorno desconocido, sino que también configura una visión singular del papel de la mujer en una misión colonial. A través de su escritura, María aporta una mirada única sobre la vida cotidiana en las Malvinas en el siglo XIX. Así, el diario se convierte en un testimonio literario que mezcla vivencias íntimas con el desarrollo de un proyecto nacional en un espacio marcado por la frontera y el contacto con lo extraño.

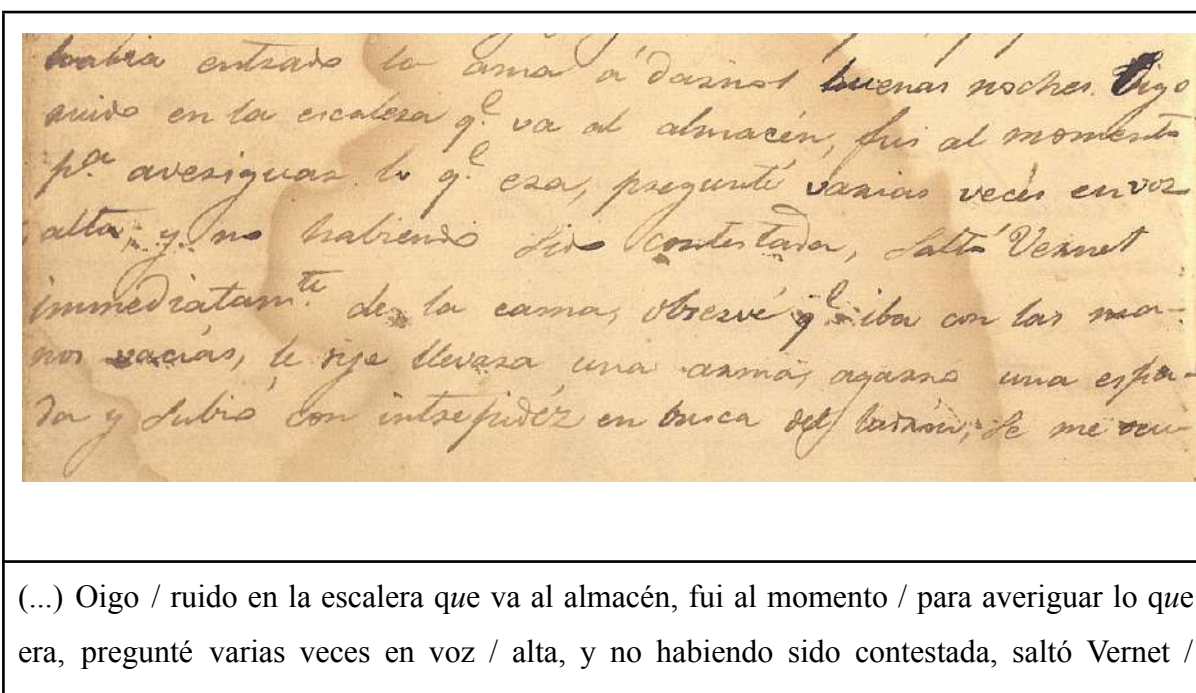
La transcripción del manuscrito

La metodología empleada para transcribir el manuscrito responde al protocolo establecido para incorporar documentos al *Corpus Diacrónico y Diatópico del Español de América (CORDIAM)*, alojado en la Academia Mexicana de la Lengua.

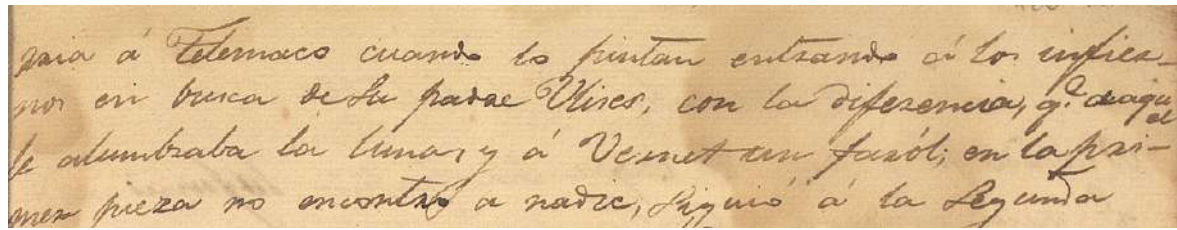
En primer lugar, después de realizar una lectura atenta para captar el sentido general, se completaron preliminarmente algunos campos de metadatos (nombre del documento, siglo, año, autor, país, entre otros). Luego, se transcribió paleográficamente el documento según las normas indicadas, verificando la fidelidad al original. Esta transcripción paleográfica, que reproduce lo más fielmente posible la escritura del manuscrito, respeta la ortografía del original, conserva el uso de mayúsculas y minúsculas, y mantiene puntuación y tildes. Solo se reponen letras en los casos en que se tiene certeza de la reposición y, en cuanto a abreviaturas, se desatan marcando las grafías agregadas en cursiva.

Algunas otras cuestiones formales que se tuvieron en cuenta fueron la foliación, el número de líneas y el cambio de párrafo. Cada transcripción tiene la indicación de los folios que la componen. Por ejemplo, {f.1} para el recto y {f.1v} para el verso, mientras que para señalar los cambios de líneas se usó una barra inclinada / al principio de la línea. Las líneas se numeraron de 5 en 5 a partir de la línea 5 marcada con superíndice pegado después a la barra inclinada. A su vez, el cambio de párrafo se marcó como si fuera un cambio de línea.

A continuación, se presenta un fragmento del documento *Diario de viaje a las Islas Malvinas* de María Sáez de Vernet para ilustrar las especificaciones mencionadas.



inmediatamente de la cama, observé que iba con las manos /³⁰ vacías, le dije llevara una arma, agarró una espada / y subió con intrepidez en busca del ladrón, se me ocurría /



{f.12} á Telemaco cuando lo pintan entrando á lo infiernos / en busca de su padre Ulises, con la diferencia, que a aquel / le alumbraba la luna y á Vernet un faról (...) (p.13)

III. Caracterización lingüística del *Diario*

A partir de Fontanella de Weinberg (1987) y Di Tullio y Resnik (2023), podemos ubicar la estandarización del estilo escrito en la Argentina recién en la segunda mitad del siglo XIX, por lo que consideramos pertinente obviar algunos de los aspectos ortográficos que estaban en variación en los textos de autores educados a fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX. Por ejemplo, la asimilación entre *v* y *b*, las variantes asociadas al yeísmo (*ll/y*) y las alternancias *g/j*. Asimismo, señalamos que el hecho de encontrar estos aspectos gráficos tanto en el *Diario de un soldado*³, un texto anónimo de autor ajeno a la cultura letrada, como en el *Diario de viaje a las Islas Malvinas* muestra claramente este estado de variación. Es decir, si bien la lectura global del diario, con sus referencias literarias, indica que María era parte de la cultura letrada, encontramos algunos fenómenos ortográficos vinculados con cierta inseguridad en las convenciones gráficas, propias de la variación presente en ese intervalo de tiempo. Por ejemplo, la grafía utilizada para diferenciar el pronombre átono *te* del nombre tónico *té* (infusión). Esto se evidencia en variantes como *tee* (p. 9) y *teé* (p. 18).

Por el contrario, los rasgos gráficos que presentaremos a continuación pueden ser considerados correlatos gráficos de variantes fónicas, es decir que muestran aspectos de la oralidad rioplatense a comienzos del siglo XIX.

Aspectos gráfico-fonológicos

³ Documento analizado en Di Tullio y Resnik (2023).

a) Alternancias en el timbre vocálico

La sustitución de una vocal por otra, en este diario sólo aparece en el ejemplo de (1), en el que la vocal *e* es modificada por *i*. Esta alternancia en el timbre vocálico, un fenómeno propio de la oralidad tanto en el habla rural como en el habla popular urbana, es considerada por Fontanella de Weinberg (1987) como declinante en el siglo XIX para el español rioplatense estándar. El hecho de que se encuentre un solo caso parece apoyar esa observación.

1) **incurtidos** (p. 10)⁴

b) Confusión de las líquidas lateral y vibrante

Según Fontanella de Weinberg (1987), la confusión de /r/ y // adquirió mayor difusión y arraigo durante el siglo XVIII, sobre todo en final de sílaba, como vemos en los ejemplos de (2). A comienzos del siglo XIX estas confusiones gráficas persisten en menor medida, de modo que su poca recurrencia en este documento es un ejemplo de esto.

2)

a. **alberjas** (p. 11)

b. el padre lo dejó al **advitrio** de su hija (p. 14)

c) Fenómenos de ultracorrección y simplificación de los grupos cultos

De acuerdo con Di Tullio y Resnik (2023), los fenómenos de ultracorrección dan cuenta de una actitud reverente ante la escritura, combinada con un dominio limitado de ciertas convenciones gráficas. En el diario se identifican varios ejemplos, siendo (3a) el que aparece con mayor frecuencia. La intención de esta grafía parece ser evitar el diptongo en *piano*, considerado vulgar y característico del habla rural, como en *peliar* por *pelear* o *pión* por *peón*. También es un caso de ultracorrección el de (3b), pues la *b* añadida revela la sospecha de que falta un sonido en la pronunciación habitual, como en *oscuro* frente a *obscuro*. Como los grupos cultos solían simplificarse en la pronunciación, había vacilación en el uso de las grafías, como en (3c). Aunque en retroceso, este fenómeno perduró hasta mediados del siglo XIX (Fontanella de Weinberg, 1987).

3)

⁴ La paginación de cada ejemplo pertenece al Diario de viaje a las Islas Malvinas de María Sáez de Vernet.

- a. peano (p. 3, 5, 12)
- b. subcito (p.11)
- c. aptitud amenazante (p.13)

d) Presencia de la *h* intervocálica para señalar pronunciación de hiato

El *Diario de viaje a las Islas Malvinas* presenta varios casos en los que se agrega una *h* en posición intervocálica para señalar la pronunciación de hiato. Como en el caso de los ejemplos (4a) a (4e).

A su vez, en (4f) y (4g) tenemos dos vocales consecutivas pero iguales, como en *leer* o *poseer*, y la *h* podría indicar que se pronunciaban ambas.

- 4)
 - a. distra**h**ida (p.7)
 - b. ca**h**e (p.10)
 - c. tra**h**ia (p. 11, 19)
 - d. tra**h**ido (p. 11, 13, 17)
 - e. garu**h**ando (p. 5)
 - f. sorpre**h**imos (p.10)
 - g. sorpre**h**endida (p.10)

e) Seseo

Un fenómeno muy recurrente a lo largo del documento es el seseo, es decir de pérdida de diferenciación entre el fonema fricativo interdental sordo /θ/, que en el español de centro y norte de España se grafica con *c* y *z*, y el fricativo alveolar sordo /s/. Según Fontanella de Weinberg (1987) y Bertolotti y Coll (2014), el seseo se generalizó en el siglo XVIII y se consolidó en el siglo XIX en el Río de la Plata, como lo muestran los ejemplos de (5).

- 5) desir (p.2), proviciones (p.3), provisiones (p.15) provicional (p.3),
pezcadero (p. 3, 6, 8), pizado (p.7), pienza (p.7,14)

Aspectos morfosintácticos

Determinantes

- a) El determinante definido

Lapesa (1981) señala que el uso del determinante masculino ante nombres que empiezan con vocal era extendido en el español medieval (*el espada*), en el español clásico ya se restringe solo a casos de nombres con *a* inicial (*el arena*) y la alomorfia es aún más restringida hoy, solo ante *a* tónica, como en (6). En cambio, los datos de (7) muestran usos que "sobreextienden" el determinante femenino, especialmente ante *a* tónica, lo cual muestra que todavía había a comienzos del siglo XIX cierta vacilación.

6) **el ancla** (p. 5), **del agua** (p. 10), **el agua** (p. 6), **de el agua** (p. 4)

7) **la** azúcar (p. 13), **la** agua (p. 10), **una** arma (p. 13), **la** ama (p. 13)

b) El ordinal *primero/a*

De acuerdo con las indicaciones normativas del *Diccionario panhispánico de dudas*, el ordinal *primero* solamente se apocopa ante nombres masculinos (*el primer mes*), no ante nombres femeninos (*la primera semana, la primera palabra, la primera vez*). El apócope ante nombres femeninos, como en *la primer página*, se considera un rasgo del español americano, de uso frecuente en nuestra región, entre hablantes de distintas variedades sociolectales. (8a) y (8b) son ejemplos de la profundidad histórica de esta alternancia entre forma plena y apocopada.

8)

a) la **primer** pregunta (p. 2)

b) Vi *por* la **primera** vez / el campo todo blanco (p. 4)

Verbos

a) Alternancia entre las dos terminaciones del pretérito imperfecto del subjuntivo: *-ra*, *-se*:

Como se sabe, el español actual cuenta con dos alomorfos para expresar el pretérito imperfecto del subjuntivo: la forma en *-se* (*cantase*) y la forma en *-ra* (*cantara*).

Bertolotti (2000), en su estudio para la lengua escrita en el siglo XVIII, observa un uso mucho más frecuente de *cantase* (67% de los casos) frente a *cantara* (33%). A su vez, Ramírez Luengo (2001) analiza datos de la primera mitad del siglo XIX (1820 - 1850) y encuentra que la forma en *-se* alcanza un 77, 77% de los casos, mientras que la forma en *-ra*, presenta un uso mucho más restringido, con solo el 22, 22%.

De acuerdo con Bertolotti (2000), si comparamos la frecuencia de uso de ambos alomorfos en el siglo XVIII y la primera mitad del siglo XIX con la frecuencia de uso actual, podríamos observar una tendencia a la sustitución de las formas terminadas en *-se* por las terminadas en *-ra*. El texto analizado confirma esta tendencia, pues encontramos que la frecuencia de uso de las formas terminadas en *-se* (ejemplos de 9) y *-ra* (ejemplos de 10) ya es casi igual, de modo que viene produciéndose el cambio lingüístico que desembocó en la situación actual, con claro predominio de las formas en *-ra*.

- | | |
|------------------------|---------------------|
| 9) | 10) |
| a. pasase (p. 14) | a. detuviera (p.8) |
| b. hablase (p. 14) | b. hicieran (p. 11) |
| c. consintiese (p. 14) | c. pudieran (p. 12) |
| d. bajasen (p. 15) | d. fuera (p. 14) |
| e. viesse (p. 2) | |

b) Construcciones concordadas con *haber* y *hacer*

En palabras de Fontanella de Weinberg (1987), la concordancia con *haber* como verbo de existencia es un fenómeno que posee actualmente gran difusión y arraigo en el español de Argentina, mientras que en el habla estándar se emplea en su forma impersonal. El ejemplo (11) ilustra la profundidad histórica del uso concordado, que Fontanella de Weinberg (1987) también registra en el siglo XIX.

- 11) un arroyo donde **suelen haber** abundancia de patos/ y becacinas (p. 8)

También encontramos, al igual que Fontanella de Weinberg (1987), el empleo de construcciones temporales concordadas, con *hacer* en plural (12a), en alternancia con construcciones temporales impersonales, con *hacer* en singular (12b).

- 12)
- a. **Hacen** 3 semanas que salió (p. 9)
 - b. pues no **hace** mas/ que quince dias que camina (p. 11)

c) Cambio en la estructura argumental del verbo *extrañar*

En el texto encontramos que el verbo *extrañar* presenta una diferencia en su estructura argumental en comparación con el español actual, lo que podemos observar en el ejemplo de (13). A principios del siglo XIX *extrañar*, con el significado de ‘sentir extrañeza’, tenía una estructura transitiva, con sujeto experimentante (*mis hermanos*) y tema realizado canónicamente como objeto directo (*el mal tiempo tan seguido*).

13) Mis hermanos **estrañan** / el mal tiempo tan seguido (p. 3)

En cambio, el verbo *extrañar*, con el mismo significado, en el español rioplatense actual es un verbo inacusativo, psicológico del tipo *gustar* (*Me extraña tu actitud*), con tema realizado como sujeto y experimentante como objeto indirecto. El *Diccionario panhispánico de dudas* indica que el sujeto suele ser un sustantivo inanimado, un infinitivo o una subordinada introducida por *que* (*Me extraña que hayas llegado tarde*), y también registra el uso transitivo de (13), que ha perdido vigencia en nuestra variedad, pero tal vez la conserva en otras.

Diminutivos: predominio del sufijo *-ito*.

Según Fontanella de Weinberg (1987) en el español rioplatense el sufijo *-ito* se generalizó como diminutivo de manera temprana en el siglo XVIII. Este predominio se acentúa y su uso se hace prácticamente exclusivo a lo largo del siglo XIX. A lo largo del diario encontramos varios casos que ilustran esta generalización (ejemplos de 14), en los cuales los valores de *-ito* son tanto descriptivos (14a, 14b) como afectivos (14c, 14d) y, en algunos casos esos valores convergen (14e, 14f).

- 14)
- a. **bolitas** (p. 4)
 - b. **islita** (p. 6)
 - c. **Luisita** (p. 10)
 - d. **Mariquita** (p. 2)
 - e. **negríta** (p.2)
 - f. **chiquitos** (p. 2)

Dicho predominio implicó la exclusión de todos los demás sufijos (*-illo*, *-uelo*, *-ico*), que quedaron reducidos a su empleo en formas lexicalizadas, como observamos en el diario

de María Sáenz en los ejemplos *carretillas* (p. 14) y *planchuelas* (p. 3).

Oraciones subordinadas

a) Relativas temporales con *lo que*

En el documento analizado encontramos la construcción relativa libre adverbial *lo que*, sin antecedente explícito. En los ejemplos de (15) y (16) el relativo *lo que* aparece con sentido equivalente al pronombre relativo *cuando* del español rioplatense actual.

15) Traté de dejar la cama temprano, / y Sofía **lo que** me vió levantada, no me quería dejar (p. 2)

16) y se / convinieron en formalizarlo por la Iglesia **lo que** fueran / á Buenos Ayres (p. 14)

En su caracterización lingüística del *Diario de un soldado*, Di Tulio y Resnik (2023) dan cuenta de la productividad del relativo complejo (a) *lo que* durante el siglo XIX, que responde a pautas orales, junto con otros recursos gramaticales. El hecho de encontrar la misma construcción en escritores con diferente dominio de la lengua escrita podría dar cuenta de la recurrencia de la misma en el habla urbana coloquial del siglo XIX.

b) Sustantivas completivas sin subordinante

A lo largo del texto nos encontramos con algunos casos en los que las oraciones subordinadas sustantivas completivas se realizan sin su subordinante.

Esta omisión, de acuerdo con la *NGLE*, es mucho más frecuente en los textos antiguos que en los modernos. Además, se señala que dicha omisión es mucho más recurrente con el verbo subordinado en subjuntivo, que con el verbo en indicativo. Podemos notar este contraste en el empleo de completivas sin subordinante en el diario, con una mayoría de ejemplos con subjuntivo en (17), frente al único ejemplo con indicativo de (18).

17)

- a. no temíamos **se hicieran daño** (p. 11)
- b. le dije **llevara una arma** (p. 13)
- c. le encargamos **no se detuviera** (p.8)

18)

a. **nos dijo enviaría / el bote á buscarnos** (p.11)

c) Oraciones de infinitivo sin correferencia con sujeto de la principal

Otro aspecto sintáctico que diferencia el español de principios del siglo XIX, presente en el diario, con el español actual son las oraciones de infinitivo sin correferencia con el sujeto de la principal, cuando lo esperable sería una oración flexionada en ausencia de correferencia. Esto se debe a que la información de tiempo y persona, que el infinitivo no expresa, suele obtenerse de la oración principal.

En (19a) el sujeto del verbo *ser* no tiene correferencia con el sujeto en primera persona de la oración principal. Lo mismo sucede en (19b) con *haber humeado*, cuyo sujeto no tiene correferencia con el sujeto de la principal (el sintagma nominal *el herrero*).

19)

- a. Me levante mas temprano *que* de costumbre, / y nos cercioramos **ser** la Betsie, la *que* ya veíamos/ entrar al Puerto (p. 13)
- b. Puso el herrero un caño mas largo á la/ chimenea por **haber humeado** (p. 3)

Construcción absoluta de valor temporal, con participio ascendido

De acuerdo con la *NGLE*, era frecuente en el español medieval y en el clásico que se anteponga el participio en los tiempos compuestos adjuntando entre ambos la conjunción *que*, como se observa en el ejemplo de (20).

20) de modo que ganandoles el lado de la agua se agarran / facilmente **llegados que fuimos**, me recoste sobre el pasto (p. 10)

Aunque esta construcción es muy poco frecuente en el español actual y aparece ocasionalmente en la lengua literaria, es recurrente otra construcción similar (sintagma nominal o adjetival + [como + verbo copulativo]), generalmente con el verbo *estar*. Por ejemplo, *cansado como estaba, seguía sin irse a dormir*.

Aspectos léxicos

Presencia de americanismos y rioplatensismos

En el diario de María Sáenz pueden observarse americanismos como *garuar*

(‘lloviznar’). Asimismo, se encuentran voces rioplatenses como *palenque* (‘poste para atar animales’), *pieza* (‘habitación’), *chasque* (‘mensajero’); además de argentinismos tales como *boyero* (‘peón de estancia’) y *asado con cuero* (‘forma de asar la carne’). Estos ejemplos los podemos observar en contexto en (23).

21)

- a. Ha **garuado** todo el día (p. 3)
- b. Han ido los Alemanes á Long Island en busca/ de costillas de ballena para hacer **palenque**/ para atar las bacas (p. 9)
- c. El negro **boyero** me trajo un pajarito /¹⁰ nacido en el día (p. 12)
- d. Mi **pieza** principal se / ha concluido de entablar y blanquear (p.3)
- e. El **chasque** no encontrando / ya á Vernet entregó las cartas a Loreto (p.19)
- f. **asado con cuero**, cuya vista estimuló mi apetito (p. 2)

Una mención aparte merece la sustitución del verbo *coger* (‘asir con la mano’) por *tomar* y *agarrar*. Esta sustitución revela que *coger* ya tenía en el español rioplatense de 1829 el significado sexual que se registra lexicográficamente por primera vez en el vocabulario de Francisco Muñiz, de 1845.⁵ La alternancia entre *tomar* y *agarrar* con el significado de ‘asir con la mano’ la observamos en los ejemplos de (22) y (23).

22)

- a. **tomé** de la playa donde fue/ mojada por el agua una esponja (p. 6)
- b. **tomó** una arma cargada (p. 7)
- c. luego que al **tomarla** en mano sentí su frialdad (p.2)

23)

- a. sorprendihimos mas de cien patos de una clase que no vuelan, / de modo que ganandoles el lado de la agua se **agarran** facilmente (p. 10)
- b. **agarro** una espada (p. 13)

Rupturas léxicas con el español rioplatense actual

En el texto nos encontramos con nombres como el de (24) empleados con un

⁵ *Voces usadas con generalidad en las repúblicas del Plata, la Argentina y la Oriental del Vrugay* (Francisco Muñiz, 1845).

significado diferente al que tienen en el español rioplatense actual.

24) y algunas otras **frioleras**, como pepinos/ incurtidos, orejón de manza (sic) delicada, vinagre / jabón ordinario, y del de olor (p.10)

Como indica el *Nuevo tesoro lexicográfico*, *friolera* tenía en el siglo XIX el significado de ‘cosa de poca importancia’, como vemos en el ejemplo del diario. En el español actual se utiliza para introducir una cantidad de manera enfática (*la friolera de tres millones de pesos*).

También *temperamento* se empleaba con un significado distinto, como se muestra en (25).

25)

- a. Hoy han muerto algunas ovejas han quedado/ de ellas veinte, se atribuye á *que* les haya hecho/ impresion el **temperamento** en algo diferente/ al *que* tenían en la bodega. (p. 5)
- b. Jueves 29 de Octubre/ Muy sereno y de un **temperamento** agradable (p. 14)

De acuerdo con el *Nuevo tesoro lexicográfico*, hacía referencia a ‘la constitución del aire o ambiente en orden al frío, calor, humedad o sequedad’, mientras que actualmente refiere al ‘carácter o manera de ser de las personas’.

IV. Conclusiones

En este trabajo se ha presentado el *Diario de viaje a las Islas Malvinas*, escrito por María Sáez de Vernet en 1829, destacando su relevancia como testimonio histórico y literario. En este sentido, inscribimos al diario dentro del género de literatura de viaje escrito por mujeres dado que, a través de su escritura, María aporta una mirada única sobre la vida cotidiana en las Malvinas en el siglo XIX y da cuenta tanto de sus vivencias íntimas como del desarrollo de un proyecto nacional en un espacio marcado por la frontera y el contacto con lo desconocido.

Asimismo, hemos abordado este documento como valioso testimonio lingüístico. Su transcripción y posterior incorporación al *CORDIAM* han contribuido a documentar la

variedad del español rioplatense a comienzos del siglo XIX, por lo que se ha descrito brevemente la metodología empleada para la transcripción del texto, incluyendo aspectos del protocolo de transcripción paleográfica.

En el último apartado, se presentó un primer acercamiento a la caracterización lingüística del diario. Este análisis permitió realizar dos observaciones principales. Por un lado, al considerar que María pertenece a la cultura letrada y cotejar los fenómenos lingüísticos de su escritura con los del *Diario de un soldado* -realizado por un autor con menor dominio de la lengua escrita- se evidenció la productividad de ciertos fenómenos en el español coloquial rioplatense del siglo XIX. Por ejemplo, se identificaron coincidencias en aspectos gráfico-fonológicos (como el seseo, la confusión de consonantes líquidas y fenómenos de ultracorrección) y en aspectos morfosintácticos (como el uso de relativas temporales con *lo que*). Las diversas alternancias documentadas indican asimismo la variación estilística en el español rioplatense de la época, cuya estandarización no se consolidó hasta la segunda mitad del siglo XIX. Por otro lado, se analizó la continuidad o el cambio de estas características en el español rioplatense actual. Se observó, por ejemplo, la persistencia del uso de construcciones concordadas con *haber* y *hacer* y la caída en desuso de las oraciones completivas sin determinante, o el cambio en el significado de ciertas palabras.

Finalmente, cabe señalar una posible línea de investigación futura. El estudio de la alternancia entre *tomar* y *agarrar* con el significado de ‘asir con la mano’, así como de la extensión en el uso de *tomar* como ‘beber’ (*Después de tomar el té*, p. 5) y, de manera menos frecuente, como sinónimo de ‘comer’ (*Hoy nos hizo Jacinto muy buen pan como nunca lo tomé en las panaderías en Buenos Aires*, p. 7) podría ser objeto de un análisis más detallado en el español rioplatense, tanto en corpus textual como lexicográfico.

Referencias bibliográficas

- Bertolotti, V., & Coll, M. (2014). *Retrato lingüístico del Uruguay. Un enfoque histórico sobre las lenguas en la región*. Montevideo: Ediciones Universitarias.
- Bertolotti, V. (2000). El imperfecto del subjuntivo: Aspectos diacrónicos y sincrónicos [Ponencia]. Congreso de ALFAL, Santiago de Chile, 1999. En *Ponencias de profesores uruguayos presentadas en los congresos de la UBA y de la ALFAL* (pp. 11-17). Sociedad de Profesores de Español del Uruguay.
- Di Tulio, Á., & Resnik, G. (2023). Caracterización lingüística del *Diario de un soldado*, documento anónimo (1806-1810). En Á. Di Tulio (Ed.), *La historia del español en la Argentina* (pp. 211-236).

- Fontana, P. (2022). Mujeres en movimiento: Del viaje obligado al viaje deseado. Historia feminista de la literatura argentina. En *Mujeres en revolución. Otros comienzos* (pp. 447-485).
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1987). *El español bonaerense: Cuatro siglos de evolución lingüística (1580-1980)*. Hachette.
- Lapesa, R. (1942). *Historia de la lengua española* (3ª ed.). Escelicer.
- Ramírez Luengo, J. L. (2001). Alternancia de las formas –ra/–se en el español uruguayo del siglo XIX. *Estudios Filológicos*, 36, 173–186.
- Real Academia Española. (2024). *Diccionario de la lengua española* (24.ª ed.). <https://dle.rae.es>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2024). *Diccionario panhispánico de dudas*. <https://www.rae.es/dpd>
- Real Academia Española. (2024). *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española* [Base de datos]. <https://ntlle.rae.es>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española* [en línea]. <https://www.rae.es/gramática/>

INNOVACIÓN LÉXICA: COMPOSICIÓN CON ADJETIVOS EN EL ESPAÑOL

LEXICAL INNOVATION: COMPOSITION WITH ADJECTIVES IN SPANISH

Sofía Gaitán Mendieta Miranda

Universidad Nacional de General Sarmiento

Resumen

Este trabajo se propone abordar los procesos de innovación léxica en el español a partir de la investigación y descripción del proceso de composición, por medio del análisis de datos extraídos de diccionarios, prensa gráfica y redes sociales. Específicamente nos centraremos en las composiciones con base adjetival que dan como resultado otros adjetivos. Los lexemas seleccionados son: *heteronormativo /heteronormativa*, *adultocéntrico/adultocéntrica*, *sexoafectivo/sexoafectiva* y *malavibra*. El criterio considerado en este trabajo para determinar que los lexemas elegidos son neologismos se debe a que no se encuentran incluidos dentro del Diccionario de la Lengua Española. Esta investigación tiene su origen en el marco teórico de la asignatura Estudios lingüísticos (2024) y fue desarrollado como trabajo final de la materia.

En primer lugar, se utilizarán los aportes de Adelstein y Nercesián(2021) para el análisis morfológico y, en segunda instancia, los de Leech(1974) para el estudio de los significados. Para el análisis, se toman en cuenta los distintos tipos de significados que engloba cada lexema, de acuerdo con datos extraídos de distintas situaciones comunicativas. Estos ejemplos están recopilados de X y de los diarios: *Los Andes*, *Clarín*, *La Nación*, *Río Negro* y *Prensa Gobierno de Mendoza*. Se usarán entradas del Antenarío de neologismos(2018) y Martes Neológico(2015) para la definición de dichos neologismos.

Palabras clave

Neologismos – composición– adjetivos – morfología.

Abstract

This paper aims to address the processes of lexical innovation in Spanish based on research and description of the composition process, through the analysis of data extracted from dictionaries, print media, and social networks. Specifically, we will focus on adjective-based compositions that result in other adjectives. The selected lexemes are: *heteronormativo/heteronormativa*, *adultocéntrico/adultocéntrica*, *sexoafectivo/sexoafectiva*, and *malavibra*. The criterion used in

this work to determine that the chosen lexemes are neologisms is that they are not included in the *Diccionario de la Lengua Española* (Dictionary of the Spanish Language). This research has its origin in the theoretical framework of the subject Linguistic Studies (2024) and was developed as the final project for the course.

First, the contributions of Adelstein and Nercesián (2021) will be used for morphological analysis and, secondly, those of Leech (1974) for the study of meanings. For the analysis, the different types of meanings encompassed by each lexeme are taken into account, according to data extracted from different communicative situations. These examples are compiled from X and the newspapers: *Los Andes*, *Clarín*, *La Nación*, *Río Negro*, and *Prensa Gobierno de Mendoza*. Entries from the *Antenarario de neologismos* (2018) and *Martes Neológico* (2015) will be used for the definition of these neologisms.

Keywords

Neologisms – composition – adjectives – morphology.

I. Introducción

El presente trabajo se ocupa de los procesos de innovación léxica a partir del análisis de cuatro lexemas formados por medio de la composición con adjetivos, y que, además, son también adjetivos. Los lexemas seleccionados son: *heteronormativo/a*, *adultocéntrico/a*, *sexoafectivo/a* y *malavibra*.

En primer lugar, utilizaremos los aportes de Adelstein y Nercesián (2021) para el análisis morfológico y, en segunda instancia, los aportes de Leech (1974) para la descripción de los significados. Se usarán entradas del *Antenarario de neologismos*(2018) y *Martes Neológico* para la definición de dichos neologismos. Por ese motivo, se emplearán ejemplos extraídos de la prensa gráfica y las redes sociales para analizar los contextos de aparición de estos neologismos y así realizar una comparación entre los distintos ámbitos en los que tuvieron origen o donde se fueron insertando. Este trabajo fue desarrollado dentro del marco de la asignatura Estudios Lingüísticos en el primer semestre del 2024 y presentado en las jornadas III del profesorado de lengua y literatura: “Tejiendo resistencias: lenguas y subjetividades en disputa”.

II. El caso de *adultocéntrico/adultocéntrica*.

El primer compuesto a analizar es *adultocéntrico/adultocéntrica*. Se compone del adjetivo *adulto* que se une a otro adjetivo, las formas de palabra *céntrico/céntrica*, y da como resultado un adjetivo, por lo que su análisis morfológico se expresa de la siguiente manera: $[[adulto]_A[céntrico]_A]_A / [[adulto]_A[céntrica]_A]_A$.

Podemos encontrar su definición según el *Antenorio* de neologismos: 'Que tiende a tratar desde el punto de vista de las personas adultas los intereses, las necesidades y los problemas de niños y jóvenes, cuya perspectiva se minimiza o no se toma en cuenta'(2024). El año de la primera documentación, según este diccionario, es del 2011. Es posible observar el uso del compuesto, por un lado, en redes sociales (ejemplo 1), como también en diarios digitales (ejemplos 2 y 3):

- (1) "El pleno reconocimiento de las infancias a ser considerados sujetos de derecho estriba en abandonar la visión *adultocéntrica*, que se rehúsa a resistir de un paradigma que considera a los niños como sujetos inacabados, supeditados a la voluntad de quiénes ejercen" (Bren_Alien, 2024).
- (2) "Entonces yo tomo esa herramienta de deconstrucción y señalo que este derecho penal que están aplicando a los adolescentes es '*adultocéntrico*', pensado para adultos, que no sólo tiene una desproporción propia de una construcción con desiguales, sino que además no permite buscar la especificidad del tema adolescencia" (*Río Negro*, Argentina, 16/10/2021).
- (3) "Las instancias gubernamentales deben evitar en sus mensajes los enfoques *adultocéntrico* y androcéntrico, y adoptar una perspectiva de derechos de niñas, niños y adolescentes" (Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes [SIPINNA], 2023)

De acuerdo con Leech (1974) el significado 'conceptual' es la imagen mental ligada a una forma fonológica, que nos permite a los hablantes referir al mundo y decodificar posibles referentes del discurso, contribuyendo a establecer un grado de verdad del enunciado. En el caso del compuesto *adultocéntrico/adultocéntrica* se relaciona con el trato y la mirada que tienen las personas adultas sobre los intereses o la forma de pensar de la población juvenil. En segundo lugar, otro significado que menciona Leech es el 'afectivo', que refleja opiniones y creencias personales por parte del hablante, dando, de esta manera, información del enunciador. En estos ejemplos se observa la presencia de este significado, ya que en general el emisor expresa una

valoración negativa ante esta perspectiva que se está calificando y señala así un posible sesgo o fijación por la visión del adulto, hecho que desvaloriza las visiones de otros rangos etarios. Por último, es posible detectar un significado ‘estilístico’, el cual está ligado a las circunstancias sociales de su empleo y otorga también información sobre el enunciador. Dicha información que se proporciona a través del significado estilístico puede ser de naturaleza social (origen geográfico, clase social, edad, etcétera), de dialecto, registro, estilo y especialidad. En este compuesto se observa un registro formal y específico de quienes lo usan, ya que, como se observaron en los ejemplos, su uso se relaciona con fuentes de información y divulgación profesional, tal como se vio en su uso en el diario Río Negro, ejemplo (2), y la página gubernamental de México, ejemplo (3), se trata de una entrada de su blog realizado por el Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA). Eso nos ofrece la posibilidad de pensar en este neologismo en relación al surgimiento del auge de las charlas y/o concientizaciones sobre las infancias y sus derechos, pues pone en discusión desde qué perspectiva se deberían pensar dichos derechos. En los ejemplos observamos que el adultocentrismo tiene como objetivo estigmatizar las infancias y adolescencias, los consideran, tal como se observa en el ejemplo (1), sujetos “inacabados” que deben ser moldeados bajo la mirada de sus mayores, tomando como incorrecto todo aquello que las juventudes tengan para opinar. Se busca, de esta manera, eliminar las construcciones sociales que hacen que la sociedad sea pensada solo para los adultos e incluir, como derecho, las diversas miradas de distintos rangos etarios y sobre todo, de las personas más jóvenes. El hecho de que páginas gubernamentales como la de México busquen erradicar el pensamiento *adultocéntrico* instalado en el colectivo de la sociedad, nos habla de una lucha que hasta estos tiempos sigue en vigencia y que también son tema de debate dentro de las redes sociales, como se observa en el ejemplo (1).

II.1 El caso de *heternormativo/heteronormativa*

El segundo compuesto a analizar es *heternormativo/heteronormativa*. Para realizar el encochetamiento y reflexionar sobre la formación de este lexema, se investigaron dos posibles procesos. En primer lugar, tenemos el caso en el que el adjetivo *hetero* se une al adjetivo *normativo* y *normativa*, lo que da como resultado un compuesto de la misma categoría gramatical, y se expresa a partir del siguiente análisis morfológico: [[Hetero]_A [normativo]_A]_A/ [[Hetero]_A [normativa]_A]_A.

Al momento de realizar la investigación del presente trabajo, cuando se realizó la búsqueda de diferentes fuentes de información, ya sea en diarios, blogs, diccionarios, etcétera, detectamos algo en común. En muchas de estas fuentes que consultamos nos encontramos con un nuevo neologismo: *heteronorma*. Eso nos llevó a reflexionar sobre cómo pensar en realidad el proceso morfológico de *heteronormativo/heteronormativa*, debido a que en primera instancia se pensó el primer proceso ya explicitado, en donde hetero se une a las formas de palabras *normativo* y *normativa*. Pero la existencia de este nuevo neologismo habilita otra forma de pensarlo.

Es por tanto, que proponemos a continuación un segundo proceso. Esta segunda hipótesis consiste, como primera instancia, en que el adjetivo *hetero* se une al nombre *norma*, dando como resultado un nombre: *heteronorma*. Su análisis morfológico sería el siguiente: [[Hetero]_A [norma]_N]_N.

Es así que, luego de esa primera instancia, el neologismo *heteronorma* atravesó una derivación por medio del alomorfo *-tivo/-tiva*, lo que da como resultado el siguiente análisis morfológico: [[Heteronorma]_N tivo]_A / [[Heteronorma]_N tiva]_A. De esta manera, se observa que, en su primera parte del proceso, el neologismo es un nombre: *heteronorma*. No es hasta la segunda instancia, en la que se produce una derivación, que obtenemos finalmente un adjetivo, lo cual es nuestro tema de trabajo. Este compuesto se define de la siguiente manera: 'Que se rige por un sistema de creencias y normas según el cual tanto la identidad sexual y de género como las relaciones sexuales y afectivas heterosexuales son las únicas aceptables'(2021). El año de la primera documentación, según este diccionario, es del 2013.

Asimismo, encontramos una definición dada por el blog de divulgación científico Martes Neológico, que lo define como: 'Lo relativo a un sistema sociopolítico y económico en el que la heterosexualidad y lo masculino tienen supremacía sobre el resto de las identidades sexuales y de género' (Martes Neológico, 2020, párr. 1). Al mismo tiempo, menciona que hay dos campos de especialidad asociados a este compuesto. Por un lado, la lucha de la comunidad LGTB+, en ella los integrantes de dicho colectivo se empezaron a agrupar en contra del trato despectivo que recibían por parte de la sociedad, con la esperanza de formar un mundo en el que hubiera lugar para todos. Por otro lado, está su presencia en las conversaciones que involucran la lucha feminista, puesto que este compuesto habilita el debate sobre las problemáticas en torno a las normas sociales ligadas a los roles de género —tópicos que son pilares del movimiento feminista

debido a las repercusiones que generan en la vida de las mujeres y disidencias—. La primera documentación de este compuesto, según el blog, data del 2009.

De esta forma, se recolectaron ejemplos de este lexema en redes sociales (ejemplos 1 y 2) y también se hicieron recolecciones en diarios digitales (ejemplo 3)

- 1) “Me destruye cuando llega el momento de la noche en la que la conversación se pone muy heteronormativa tipo procrear, casarse y la vida en pareja” (Lari, 2024).
- 2) “Yo no creo que nadie sea 'madre y padre' a la vez. Son madres y ya, personas tenaces y capaces de brindar una crianza integral. Creo que esa narrativa refuerza el modelo tradicional y heteronormativo de familia.” (Doce lobas, 2024).
- 3) “Desde la Dirección de Género y Diversidad, junto al programa de Salud Sexual y Reproductiva, se realizará el conversatorio 'Reflexiones sobre el modelo binario heteronormativo patriarcal', dirigido a profesionales que trabajan temáticas de género, especialmente en el abordaje a personas que ejercieron violencia de género” (*Prensa Gobierno de Mendoza, Argentina, 2021*).

Con respecto a sus significados, *heteronormativo/heteronormativa* tiene un primer significado ‘conceptual’, que refiere a designar a algo que ‘cumple con la norma social impuesta que involucra la heterosexualidad, el binarismo de género y los roles de género’. Luego presenta un significado ‘afectivo’, que refleja cierta carga negativa: la imposición de una manera de ser y expresarse que es parte de la norma. En los ejemplos, podemos ver que los hablantes le otorgan un significado que denota un rechazo por estas reglas que presenta la sociedad, como son los roles de género impuestos y la vida en relación a la procreación de una familia que se considera “normal” o “esperable”.

En tercer lugar, observamos que su significado ‘estilístico’ otorga información sobre la edad del hablante, que suele encontrarse en el rango etario de adulto joven o adolescente, esto se observa principalmente en el ejemplo (1), pues hace referencia a la vida con relación a las posibles caminos a seguir en el futuro: casarse, tener hijos y la vida en pareja. Nos puede dar referencia de un adulto joven o adolescente. Esto probablemente esté relacionado con el aumento de los espacios para hablar sobre las disidencias en la actualidad, como lo son por ejemplo las universidades, redes sociales e incluso en las escuelas con la expansión de la educación sexual integral. Podemos relacionar el vocabulario al que pertenece, que es propio de, no solo los espacios que se dedican al análisis de las problemáticas sociales relacionadas con las disidencias, como los ya mencionados, espacios de luchas de diversidades de género, sexualidad y feminismo,

sino también un debate que se puede generar en el habla cotidiana, sobre todo cuando estos espacios de lucha en los últimos años se fueron agigantando en términos de logros, como los fueron en Argentina, por ejemplo, las sanciones de leyes como la ley N° 26.618 de matrimonio igualitario en el año 2010 o la ley N° 27.610 de acceso a la interrupción involuntaria del embarazo en el año 2020.

A pesar de eso, si se piensa en los espacios de lucha con respecto a los asuntos de género y sexualidad, no sería raro encontrar que este compuesto sea usado por diversidad de edades, puesto que dichas luchas tienen vigencia desde hace décadas, pero que al mismo tiempo evoluciona y se actualiza con el pasar del tiempo, por lo que no sería fuera de lugar pensar en este neologismo como uno que abunda en el habla de distintos rangos etarios.

II.2 El caso de *sexoafectivo/sexoafectiva*

Por otro lado, el tercer compuesto a desarrollar es *sexoafectivo/sexoafectiva*. Para pensar el proceso de formación de este lexema, el análisis que consideramos más probable es en el cual la palabra *sexo* se adjuntó al adjetivo *afectivo/afectiva* —lexema cuya raíz *afecto* atravesó un proceso derivativo por medio del sufijo *-tivo/-tiva*—lo que resulta en el siguiente análisis morfológico: $[[\text{sexo}]_N [[\text{afecto}]_N \text{tivo}]_A]_A$. De esta manera, esta composición está formada por un nombre y un adjetivo, y da lugar a otro adjetivo.

Por otro lado, en cuanto al significado, el Antenario de neologismos lo define como: 'Aplicado a una relación humana, que implica la existencia de actividad sexual y afectividad entre las personas involucradas' (2024). De esta forma, dentro de los contextos de aparición, se puede observar su registro en ámbitos informales, como lo son las redes sociales (ejemplos 1 y 2) y en la prensa escrita (ejemplos 3 y 4)

- 1) “Deberían hacer un Manual de supervivencia laboral de Ned. Tip #19: nunca salgas en plan *sexoafectivo* con alguien de tu trabajo” (Alvvays Waiting, 2024).
- 2) “Tener a un solo vínculo *sexoafectivo* es higiene personal, por eso me parece tan importante la exclusividad.” (Geo♥, 2024)
- 3) “Las relaciones *sexoafectivas* deben tener un conjunto básico de prácticas cuidadas, acordadas y respetadas en las cuales podamos expresar nuestro deseo y generar acuerdos para no lastimar a la persona con la que elegimos compartir”(La nación, Argentina, 24/04/2022).

- 4) “Vínculos sexoafectivos después de los 50: dinámicas, desafíos y dificultades” (*Clarín*, Argentina, 15/04/2024)

Según la página Martes Neológico (2025) este término se utiliza con mayor frecuencia en el ámbito psicológico, acompañado de conceptos como la *educación sexoafectiva*, *responsabilidad sexoafectiva*, *vínculo sexoafectivo* o *relación sexoafectiva*, entre algunos ejemplos que proporciona el sitio web. Además, cabe mencionar que existen otras formas de palabra, como *afectivosexual* (o *afectivo-sexual*); *sexual-afectivo*, *sexual-afectiva*, que tienen muy poca presencia. A partir de estos extractos, recuperamos distintos tipos de significados.

En primer lugar, el conceptual es este significado primario, relacionado con la existencia de actividad sexual y afectividad entre las personas involucradas, que describe un tipo de vínculo. Al mismo tiempo, se puede inferir un significado estilístico relacionado con un registro formal, esto es debido a su fuerte presencia en la prensa escrita y que, en general, se encuentra insertado en publicaciones que mantienen este registro (como el ejemplo 2). Además, este registro es utilizado como componente humorístico en algunas situaciones (como es el caso del ejemplo 1). Por otro lado, también se lo puede asociar con un cronolecto, ya que posee mayor frecuencia de aparición en el rango etario de adulto joven, por las edades de las personas que publicaron los tuits.

Asimismo, el blog antes mencionado documenta que el origen de este término se produce dentro de contextos de pensamiento feminista, en los que se busca una relación que no sea solo sexo casual, sino, más bien, un vínculo que implica una mayor comunicación e interés emocional por un otro, que no es únicamente físico. Su predominio dentro de estos espacios puede explicar su mayor frecuencia de aparición en el vocabulario de jóvenes adultos, debido a la fuerte presencia del movimiento feminista y los debates en torno a la psicología de las relaciones en los jóvenes.

Además, se registra que la primera documentación del lexema fue en el 2006 y se empezó a usar más ampliamente, tanto en contextos sociales como profesionales, para reflexionar sobre nuestros sentimientos y actos al momento de vincularnos.

II.3 El caso de *malavibra*

Por último, analizamos la palabra *malavibra*. A partir del encorchetamiento, observamos que el lexema *mala* se adjunta al lexema *vibra*, y da origen a un adjetivo, es decir: [[Mala]_A

[vibra]_N]. A diferencia de las demás composiciones que analizamos anteriormente, esta no presenta flexión en género, pero cumple la función de dar cuenta de compuestos que no poseen esta flexión, como lo son también, por ejemplo, *transhumanista* y *heteropatriarcal*.

Con respecto al significado, en los siguientes ejemplos advertimos que, desde una mirada esotérica, se relaciona con las energías de uno mismo, de los demás y del ambiente. Se utiliza para definir algo negativo, como ilustran los tuits (ejemplos 1 y 2) y su aparición en un diario (ejemplo 3). Se observa que en la prensa aparece con mayor frecuencia otra forma alternativa de este lexema, que consiste en una separación en la grafía entre ambas palabras.

- 1) “Odio cuando alguien hace una comida y sube foto y todos los comentarios son QUE FEO TE QUEDO!!! jakdkdk q *malavibra* que son sinceramente” (Isab, 2022).
- 2) “Hoy voy a agarrar toda la *malavibra* que pueda agarrar en mi vida.” (Amanda Rina, 2023).
- 3) “Feng Shui: los objetos con mala ‘vibra’” (*Los Andes*, 26/01/2019).

Por último, al momento de abordar las categorías de Leech, se observa que su significado conceptual es ‘energía negativa’. Por otra parte, posee un fuerte significado afectivo, debido a que da información de los sentimientos del hablante vinculados a esta connotación peyorativa, previamente mencionada, que expresa el hablante, y en general es utilizado para describir a alguien o algo de forma despectiva. En último lugar, su significado estilístico se muestra en el uso de este lexema en contextos informales. Como mencionamos antes al plantear la separación gráfica, si bien se observa la presencia de la variante separada de esta palabra en un registro más formal (prensa escrita), en las redes sociales aparece la forma conjunta (*malavibra*) en contextos más coloquiales. Asimismo, es posible analizarlo como un cronolecto, debido a que es utilizado mayormente por personas adolescentes o jóvenes adultas, ya que esta variante del lexema es utilizada en su mayoría en redes sociales por perfiles de usuarios jóvenes.

3. Conclusión

A manera de conclusión, observamos de manera general cómo los compuestos adjetivales pueden ser formados, ya sea, por un adjetivo más un adjetivo, como por un nombre más un adjetivo. Además, llegamos a conclusiones que, pensamos, deben tenerse en cuenta para otros futuros trabajos.

III.1 Con respecto a *heteronormativo/a*, *adultocéntrico/a* y *sexoafectivo/a*

III.1.1 Flexión de género

En la composición, es posible encontrar flexión de género, tanto en los lexemas considerados independientes, como en el compuesto final. Siendo las vocales -o y -a las que marcan una diferencia entre el género masculino y femenino. Esto lo podemos encontrar en los neologismos *heteronormativo/a*, *adultocéntrico/a* y *sexoafectivo/a*, en donde dependiendo del contexto lingüístico, se deberán usar de forma masculina o femenina. Aun así, dicha marca de flexión funciona de manera única para un solo lexema dentro del compuesto y suele ser el de final de palabra. De esa manera podemos tener compuestos como *adultocéntrico* y *adultocéntrica* pero no **adultacéntrica*.

III.1.2 Contextos

Como se observó en los ejemplos en los que estos neologismos se ponen en uso, los contextos oscilan entre los informales, como las diversas redes sociales, y otros más formales como los medios de comunicación digitales. Esto evidencia que el uso y origen de estos neologismos no se encasilla o limita a un medio específico, sino que se extiende sin impactar en su significado. Podemos encontrar neologismos como *heteronormativo/a*, *adultocéntrico/a* y *sexoafectivo/a* en entornos más formales, como los ya antes vistos, diarios digitales, blogs, páginas gubernamentales, en donde su uso está destinado a la divulgación en términos científicos, ayudando en las luchas sociales de diversos movimientos como el LGBTQ+, el feminismo y las concientización sobre los derechos de las infancias y adolescencias. Pero al mismo tiempo, se observa un uso informal dentro de las redes sociales, en donde el empleo de estos neologismos, puede a veces estar ligado a las luchas sociales, pero también a un aspecto humorístico, propio de un ámbito como lo son las diversas redes sociales. Esto no quiere decir que nos encontremos con diferentes significados dependiendo de si estamos en un ámbito formal o informal, sino que varía en las maneras de uso y expresión.

III.2 El caso de *malavibra*

El último caso que analizamos en este trabajo, *malavibra*, fue seleccionado con el propósito de mostrar una composición, que al igual que las demás, tenga como resultado un compuesto adjetival, pero que en este caso no presenta flexión de género, pues reconocemos que

vibra es una palabra con género inherente femenino, por lo que los hablantes no formulan *malavibro. Con respecto a su contexto de uso, también observamos que, a diferencia de los demás compuestos, *malavibra* suele aparecer más en contextos informales, como las redes sociales, que en contextos formales.

Este lexema, podemos teorizar, tuvo un recorrido inverso al de las otras palabras. Mientras que en los otros casos fueron utilizadas, en principio, en medios formales como la prensa, y luego se trasladaron a medios informales, *malavibra* comenzó a utilizarse en contextos informales, como las redes sociales y el habla coloquial y después pasó al ámbito formal para abordar temas como la farándula y la divulgación relacionada a temas esotéricos y emocionales. Sin embargo, en la prensa observamos que se utiliza mucho más la variante separada *mala vibra*.

Referencias bibliográficas

- Adelstein, A. y V. Nercesián (2021) “Las palabras: léxico y morfología”, en G. Ciapuscio y A. Adelstein (coords) *La lingüística Una introducción a sus principales preguntas*. Buenos Aires: Eudeba. (secciones 7.1 y 7.2)
- Adelstein, A. y Freixa, J. (coords.) Antenarío. Diccionario en línea de neologismos. (2018-) [en línea] <<https://antenario.wordpress.com/>>
- Always Waiting. [@mezcalejo]. (Recuperado junio de 2024). *Deberían hacer un Manual de supervivencia laboral de Ned. Tip #19: nunca salgas en plan sexoafectivo con alguien de tu trabajo*. [Post]. X. <https://x.com/mezcalejo/status/1762916099161518197>
- Amanda Rina. [@citric_joyce]. (Recuperado junio de 2024). *Hoy voy a agarrar toda la malavibra que pueda agarrar en mi vida*. [Post]. X. https://x.com/citric_joyce/status/1690711671587909632
- Bren Alien. [@bren_duck]. (Recuperado junio de 2024). *El pleno reconocimiento de las infancias a ser considerados sujetos de derecho estriba en abandonar la visión adultocéntrica, que se rehúsa a resistir de un paradigma que considera a los niños como sujetos inacabados, supeditados a la voluntad de quiénes ejercen*. [Post]. X. https://x.com/bren_duck/status/1796271188622368858
- Carpineta, G. (2022). El sexo chatarra: por qué la responsabilidad sexoafectiva va más allá del tipo de vínculo. *La Nación*. Recuperado el 15 de abril de 2025.

<https://www.lanacion.com.ar/otros/el-sexo-chatarra-por-que-la-responsabilidad-sexoafectiva-va-va-mas-alla-del-tipo-de-vinculo-nid25032022/>

Doce Lobas. [@astro_eternal]. (Recuperado junio de 2024). *Yo no creo que nadie sea “madre y padre” a la vez. Son madres y ya, personas tenaces y capaces de brindar una crianza integral. Creo que esa narrativa refuerza el modelo tradicional y heteronormativo de familia.* [Post]. X. https://x.com/astro_eternal/status/1802872825436352667

Geo♥ [@GeovannaEc_] (Recuperado febrero de 2025) *Tener a un solo vínculo sexoafectivo es higiene personal, por eso me parece tan importante la exclusividad.* [Post]. X. [Geo♥ en X: "Tener a un solo vínculo sexoafectivo es higiene personal, por eso me parece tan importante la exclusividad." / X](https://x.com/Geo♥_en/status/1802872825436352667)

Herreros, L. (2021). Adolescentes y delitos: “ Hay que cambiar el enfoque adultocéntrico”. *Río Negro*. <https://www.rionegro.com.ar/adolescente-y-delito-hay-que-cambiar-el-enfoque-adultocentrico-1998553/>

Isab [@denjiscult]. (Recuperado junio de 2024). *odio cuando alguien hace una comida y sube foto y todos los comentarios son QUE FEO TE QUEDO!!! jakdkk q malavibra que son sinceramente.* [Post]. X. <https://x.com/denjiscult/status/1747760603295363302>

Lari. [@laritaesc]. (Recuperado junio de 2024). *Me destruye cuando llega el momento de la noche en la que la conversación se pone muy heteronormativa tipo procrear, casarse y la vida en pareja.* [Post]. X. <https://x.com/laritaesc/status/1803657603475546553>

Leech, G. (1974) *Semántica*. Madrid: Alianza Editorial, 1977. Cap. “Tipos de significado”.

Linares, M. (2025, 8 abril). CVC. Acerca del Martes Neológico. *Martes Neológico*. <https://blogsevc.cervantes.es/martes-neologico/?s=sexoafectivo>

Mundo Club House. (2019). Feng Shui: los objetos con mala "vibra". *Los Andes*. <https://www.losandes.com.ar/objetos-que-debes-evitar-tener-en-tu-casa-de-acuerdo-al-feng-shui>

Prensa Gobierno de Mendoza. (Recuperado junio de 2024) . *Se realizará un conversatorio virtual sobre personas que ejercieron violencia de género.* <https://www.mendoza.gov.ar/prensa/se-realizara-un-conversatorio-virtual-sobre-personas-que-ejercieron-violencia-de-genero/>

Redacción Clarín. (2024). Vínculos sexoafectivos después de los 50: dinámicas, desafíos y dificultades. Clarín.

https://www.clarin.com/relaciones/vinculos-sexoafectivos-despues-50-dinamicas-desafios-dificultades_0_3viyo9tLKt.html?srsltid=AfmBOopyuPE97Aij0dgcOtJS1fbMlraxzpO5AaWlXrLvOIjcWRtS83kz

Ruiz, P. (2020, 8 diciembre). CVC. Acerca del Martes Neológico. *Martes Neológico*.

<https://blogscvc.cervantes.es/martes-neologico/?s=heteronormativo+>

Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes. (16 de agosto de 2023).

Eliminar la visión adultocéntrica y androcéntrica en el lenguaje, objetivo de aplicar la perspectiva de niñez y adolescencia. Gobierno de México.

<https://www.gob.mx/sipinna/articulos/eliminar-la-vision-adultocentrica-y-androcentrica-en-el-lenguaje-objetivo-de-aplicar-la-perspectiva-de-ninez-y-adolescencia?idiom=es>

NEOLOGISMOS DEL ÁMBITO GAMER

NEOLOGISMS IN THE GAMING SPHERE

Evelyn Ayelen Sosa

Universidad Nacional de General Sarmiento

Resumen

En el presente trabajo se presentarán distintos neologismos que han surgido dentro del ámbito gamer de los últimos años. Sus correspondientes apariciones suelen ser en redes sociales como en diarios o en canales de voz de distintas plataformas de juegos. El uso de los mismos son: nombrar acciones, sucesos o modismos para minimizar la estructura oracional y efectivizar la comunicación durante el juego. Por lo tanto, las bases léxicas que se utilizan son préstamos del inglés y las mismas suelen ser nominales, verbales y en algunos casos adjetivales. En este sentido, a través de la adición del sufijo *-ear* en ejemplos como *banear*, *baitear*, *carrear*, *lootear* se puede observar un significado que designa un valor repetitivo.

Palabras clave

Neologismos – verbos – gaming – comunicación – préstamos

Abstract

This paper will present various neologisms that have emerged within the gaming world in recent years. These terms tend to appear on social media, in newspapers, and on voice channels on various gaming platforms. They are used to name actions, events, or idioms in order to minimize sentence structure and make communication during gameplay more effective. Therefore, the lexical bases used are borrowed from English and are usually nominal, verbal, and in some cases adjectival. In this sense, through the addition of the suffix *-ear* in examples such as *banear*, *baitear*, *carrear*, *lootear*, a meaning that designates a repetitive value can be observed.

Keywords

Neologism – verbs – gaming – communication – loanwords

Introducción

En la oralidad se sabe de manera intuitiva que encontramos la espontaneidad a la hora de hablar, es por esto que los hablantes a veces recurrimos a formar inconscientemente unidades léxicas que nunca antes han sido escuchadas a partir de la combinación de diferentes afijos a las bases (ya sean nominales, verbales o adjetivales). Sin embargo, dentro

del ámbito *gamer* han surgido muchos neologismos que toman como su base léxica un préstamo del inglés. Es así como, hablantes de diversas regiones para facilitar la comunicación entre ellos utilizan palabras como *banear* que proviene del verbo inglés *to ban* (vetar o excluir) y significa bloquear el acceso a un servidor online de juego.

Según propone Bohrn (2020) los sufijos más productivos dentro de la formación de neologismos dentro del español rioplatense son: *-ear*, *-izar*, *-ificar*. Para este artículo retomaré puntualmente casos en los cuales aparece el sufijo *-ear* y cómo este es utilizado en la mayoría de los ejemplos. Dado que el objetivo del presente estudio es el análisis del comportamiento del sufijo *-ear*, que se adhiere a bases nominales, este suele expresar un valor iterativo en relación con una acción. En el caso del sufijo *-ear* mantienen un valor frecuentativo en cuanto a una acción descripta. Es decir, suponen la reiteración sucesiva de actos que pueden ser diminutivos, momentáneos o puntuales. En este sentido, dentro del lenguaje *gamer* podemos observar los siguientes ejemplos:

1. Tenés que lootear armas para equiparte.
2. El killer va a tunelear.
3. El otro equipo va a pickear el mejor mapa.

Los verbos *lootear*, *tunelear* y *pickear* tienen en común que su base léxica es originaria del inglés. *Lootear*: viene del inglés *to loot* 'saquear'. Esto significa que un jugador toma el botín de un enemigo. Se utiliza también para buscar y recoger muchos objetos del juego con el fin de equiparse, de manera semejante, *pickear* 'tomar algo' cumple con el mismo significado aunque es más común utilizar este último para elegir diversos escenarios dentro de los juegos. En el caso de *tunelear* hace referencia a cuando un jugador rival se enfoca en perseguir por mucho tiempo a un solo jugador con el fin de eliminarlo de la partida.

En los ejemplos anteriores vemos una variable común entre ellas, las tres se enfocan en dar énfasis a una acción que se puede repetir varias veces dentro de una misma partida. Además, en los casos de *lootear* y *pickear* podríamos decir que cumplen la misma función aunque, por un lado, se hace referencia a objetos concretos y, por el otro, a lugares o escenarios diferentes. Por lo tanto, estos verbos tienen la particularidad de funcionar como transitivos e intransitivos de acuerdo con el contexto lingüístico.

En el caso de *slug* significa 'babosa' en español y los hablantes al adicionarle el sufijo *-ear* lo convierten a *sluggear* que hace referencia a -en un juego específico- cuando un jugador es lastimado por el contrincante y este, prefiere dejar en el piso al jugador dejando así

de lado cualquier tipo de estrategia. En este ejemplo, *slug* es un ser animado y al aplicarse el sufijo *-ear* cambia la categoría gramatical de la unidad léxica y este, se convierte en un verbo que hace alusión a la acción de haber quedado en el piso a causa del golpe. De manera semejante, el término *tunelear*, *tunneling* en inglés, proviene de la unidad inglesa *tunnel* que significa 'túnel' en español. Su uso en este contexto enfatiza en un modo de juego, en el cual hay un asesino y este se enfoca en un solo objetivo como si estuviera viendo a través de un túnel estrecho, ignorando a los demás jugadores. Dentro del mundo gaming, esta palabra tiene una connotación negativa ya que no da lugar a que otros usuarios de la red puedan seguir jugando. En redes, se suele utilizar de manera graciosa como en la imagen izquierda adjuntada a continuación. Asimismo, su uso también se extiende al abuso o el aprovechamiento del poco conocimiento de una persona nueva dentro del juego, esto se observa en los siguientes posts:

T.L. [@TamiLoveOz]. (16 de Mayo de 2024). *La hora del tuneleo* [Tweet]. X. <https://x.com/TamiLoveOz/status/>

...

[@Sammahell]. (13 de Marzo de 2025). “*Cuando jugáis a DBD de killer, soléis mirar las horas de vuestros oponentes? Creo sinceramente que es un error hacerlo, porque demuestra que tienes "miedo" de lo que puedas tener delante y además hay gente que lo aprovecha para saber a quién tunelear por tener pocas horas*”. [Tweet]. X <https://x.com/Sammahell/status>

Además, debido a la productividad del sufijo *-ear* también se pueden hallar verbos que denotan procesos como el caso de *buffear* que tiene cierta connotación negativa ya que se le llama así a la actualización que realizan los desarrolladores de un juego cuando deciden ajustar los parámetros de un personaje y, así, aumentar o disminuir el poder. Esto puede perjudicar a los jugadores de acuerdo con el rol en el que estén. A continuación, se observan comentarios de una plataforma de videos, en la cual los hablantes interactúan entre ellos y observamos cómo flexionan el neologismo. Por un lado, vemos:

[@Nahueloky]. (2022, 22 de Febrero). Comentario en *Bufeando un extreme demon, Geometry Dash* “proximo video: *bufeando* mi bufeo”. YouTube. <https://www.youtube.com/watch>.

Por otro lado, dentro del mismo video encontramos este otro comentario de:

@Nya_Gavilan (2022, 22 de Febrero) “La humildad de Guille es enorme, *buffeando* un extreme para luego querer verificarlo en directo y así entretenernos a todos”. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch>.

Vemos en distintos comentarios, cómo el significado no se modifica y entre los hablantes pueden generar espacios de intercambios sin alterar el mensaje debido al contexto. En oposición a *buffear* encontramos *nerfear*, que hace referencia a reducir la efectividad de un personaje, hacer que una habilidad sea menos efectiva como así también un atributo o un arma. Su origen se deriva a la marca de juguetes *Nerf*, conocida por sus armas de juguetes que lanzan proyectiles de gomaespuma, surge como una forma de “compensar situaciones de [desequilibrio](#)”. Siguiendo con esta idea, en un video en el cual explica el neologismo mencionado anteriormente llamado *¿Qué Significa NERF? ¿Qué es NERFEAR en un Juego?- Diccionario Gamer #5* observamos la pregunta que se encuentra a continuación:

@adandavila5153 (2023) “osea *nerfear* es técnicamente bajar el nivel?”. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch>.

Asimismo, el creador le responde: “En parte si, puede ser un *nerfeo* temporal sin necesidad de bajar nivel (...)”. Esto da cuenta de que entre usuarios de la misma comunidad, se van compartiendo los términos que se utilizan en otras plataformas. Del mismo modo, otro jugador presenta una forma más irónica:

@atalaya2022 (2023). “*Nerfeo* : dicese de forma de fastidiar al jugador disminuyendo las pocas ventajas disponibles para superar un jefe complejo” [Comentario en el video *¿Qué Significa NERF? ¿Qué es NERFEAR en un Juego?*]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch>

Siguiendo con lo anterior, la base del lexema *loop* en inglés que significa ‘bucle’, hace referencia a dar vueltas en círculos. Esto se asemeja a la acción de escapar o huir y, como vemos, al adicionar el sufijo cambia su categoría gramatical. A continuación, se presentan dos contextos de aparición. El primero, hace referencia a cómo dar vueltas, es decir, “perseguir o ser perseguido” dentro de un juego de roles - un jugador con rol de “asesino” junto a otros que cumplen el rol de “supervivientes”; como veremos a continuación:

@benzin666 (2024, 09 noviembre). “Tarde de *loopeo* con Ace cuñado de nochebuena” [Tweet]. X <https://x.com/benzin666/status/>.

Luego, el segundo hace referencia a un contexto fuera del ámbito gamer pero su uso se asemeja al concepto propuesto anteriormente, que es 'reproducir una misma canción en bucle'.

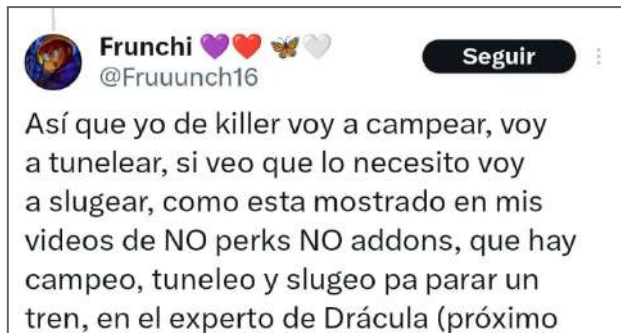
Asimismo, si tomamos del inglés *to rush*, este verbo hace referencia a movimientos o ataques rápidos que toman desprevenido al rival, a personajes no jugables o a los bots del juego. Los hablantes retoman el lexema *rush* y le adicionan inconscientemente el *-ear*. Así, componen la unidad *rushear*. Dicho término, da cuenta sobre la rapidez de un jugador para desligarse de los contrincantes, de pasar niveles rápido por la emoción o incluso “mandarse solo”. Estos usos se suelen utilizar en juegos de disparos o de enfrentamientos dentro de una misma arena. Asimismo, este neologismo presenta diversas variaciones en su significado de acuerdo con el contexto lingüístico en el que se utiliza. Por lo tanto, su connotación puede ser positiva o negativa según el uso que le dé el hablante. En los siguientes ejemplos, se pueden observar algunos contextos.

- En este caso, “tremendo rusheo” tiene una connotación positiva sobre los movimientos de un jugador en particular.
- El lexema presentado a la derecha cambia su estructura argumental ya que el contexto lingüístico que se presenta es distinto al anterior. Esto se debe a que el verbo sufrió un proceso de conversión del que derivó el sustantivo “*rusheo*” que en este caso sería “pasar rápido el nivel” por estar emocionado.



Por último, uno de los neologismos más antiguos dentro del mundo gaming es *campear*, el cual tiene derivación por sufijación y proviene del nombre en inglés *camp*

‘campamento’ que es un nombre. Al adicionarse el sufijo, cambia de categoría gramatical y pasa a ser un verbo. En los próximos ejemplos propuestos, vemos cómo denota la acción de estar en un lugar fijo en un sector ventajoso (por eso el término “acampe”) del mapa desde dónde se puede atacar y liquidar al enemigo sin estar expuesto.



En las imágenes anteriores podemos percibir la esencia del significado entre diversos hablantes y sus contextos de uso. En este sentido, vemos que este conjunto de neologismos tienen en común un valor iterativo. Según Bohrn (2008) este valor frecuentativo indica que se trata de procesos que son nuevos y ocurren en un momento breve, en lugar de ser procesos prolongados en el tiempo. Asimismo, los verbos denominales tienden a expresar un valor más bien iterativo, esto se puede observar reiteradas veces dentro del repertorio del castellano “susurrar, tarjetear” (Bosque Muñoz et al, 1999). Por lo tanto, podríamos decir que algunos de los neologismos presentes en el corpus expresan habilidad (*tunelear, rushear, loopear*) y se comportan de manera semejante al grupo mencionado anteriormente. No obstante, consideramos que la mayoría de este conjunto posee rasgos iterativos debido a su referencia más inmediata: la serie sucesiva de actos acabados o de duración mínima. Hay un uso ilimitado y dinámico que contribuye a la rapidez instantánea del ámbito gamer. Por lo tanto, podemos considerar estos neologismos como actos que están compuestos por procesos diminutivos, han aparecido no para llenar un vacío denominativo dentro de la lengua sino por cuestiones de estilo, de prestigio o de moda (Adelstein, 2008).

Siglas y acrónimos

Según Adelstein (2021) los acrónimos son similares a las siglas, pero la diferencia clave es que se pronuncian como una palabra única, no como una secuencia de letras. Estos pueden ser pronunciados como una sola unidad fonética y no se limitan a las primeras letras de las palabras, sino que también pueden incluir otros caracteres del lexema. Un ejemplo es *GG* /yiyi/ que es un acortamiento de la frase *good game*, y su uso es específicamente al final de cada partida, es una forma cordial para felicitar a los demás jugadores. Otro ejemplo de esto puede ser *LOL* y dependiendo el contexto puede significar: *Laughing Out Loud* que es utilizado para indicar que una situación da mucha risa o *League Of Legends* el cual es un videojuego multijugador.

Las siglas son un tipo de abreviación que se forma al seleccionar las primeras letras de varias palabras de una expresión compuesta. Esto último se utiliza para representar de manera concisa una frase o un nombre largo. Esto ocurre con *DLC* y hacen referencia a *Downloadable Content* en inglés, suelen ser actualizaciones, paquetes o parches para darle al juego otro estilo, más accesorios, nuevos niveles y personajes.

En este sentido, en algunos casos se puede generar una línea poco definida entre ambos conceptos ya que hay que analizar sus contextos de uso. Esto se puede observar en el caso de *AFK*, la cual hace referencia a la frase *Away from the Keyboard* y esto significa 'lejos del teclado' en español. Sin embargo, se utiliza como una sola unidad fonética. Dicha unidad es utilizada cuando el jugador se ausenta por unos momentos de la partida para atender una urgencia. Por ejemplo: un llamado, hacer una pausa para comer, etc. La ambigüedad en este ejemplo en particular se da porque en algunos casos los hablantes pueden elaborar una oración del tipo "*El asesino está AFK*", la cual corresponde con el significado del acrónimo. No obstante, también se puede producir "*Estoy AFK*" este último se diferencia del anterior porque su condición se debe a un error del juego o de la red y poco tiene que ver con las siglas originarias *away from the keyboard*.

En conclusión, la versatilidad del lenguaje es tan fructífera que los hablantes pueden adaptar las distintas unidades léxicas al contexto en el cual se encuentren. En el ámbito gamer, los usuarios toman entidades que funcionan como préstamos lingüísticos y, adhieren el sufijo *-ear* generando neologismos. Dichas unidades denotan procesos reiterativos dentro de un pequeño lapso de tiempo como hemos visto dentro del corpus presentado a lo largo del trabajo. Es importante resaltar que los ejemplos tomados de redes son una minoría sobre todos los datos que existen. Por lo tanto, este análisis constituye únicamente una porción limitada del amplio espectro que abarca el lenguaje gamer. Existe una gran diversidad entre

las comunidades, los videojuegos y, a su vez, estrategias que impiden reducirlo a una única perspectiva o estudio. A grandes rasgos, los hablantes del mundo gaming pueden comprender los términos y adaptan perfectamente cada unidad manteniendo la esencia de la misma. En este punto, podemos decir en palabras de Umberto Eco (1966): "La lengua es un proceso social, la gramática es la historia de esa sociedad" (p.255). Esta cita subraya cómo el cambio de las lenguas es inevitable y continuo. Refleja y construye las dinámicas sociales, integrando aspectos lingüísticos y pragmáticos. En el caso de este trabajo, las nuevas creaciones de los hablantes del ámbito gamer poco a poco dejan huellas en las redes, a través del intercambio oral y, en algunos casos, escrito en plataformas digitales.

Referencias bibliográficas

- Adelstein, Andreína e Kuguel, I. (2008). *De salarizado a corralito, de carapintada a blog : nuevas palabras en veinticinco años de democracia*. Univ. Nacional de General Sarmiento.
- Bohrn, A. (2008). La neología verbal en el español rioplatense, ponencia presentada en el Congreso Internacional de Neología en las lenguas románicas, Instituto de Lingüística Aplicada de la Universidad Pompeu Fabra e Institut de Estudis Catalans, Barcelona, 7 al 10 de mayo (en prensa).
- Bohrn, A. (2008). Los sufijos verbalizadores –ear, -izar e –ificar en la neología rioplatense, ponencia presentada en el XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, Facultad de Humanidades, Universidad del Litoral, 9-12 de abril de 2008.
- Eco, U. (1966). *La búsqueda de la lengua perfecta*. Editorial Crítica.
- Pena Seijas, J. (1993). La formación de verbos en español: la sufijación verbal. En Varela, S. (Ed.), *La formación de palabras*. Taurus Universitaria, 217-281.
- Pérez Porto, J. (2022). *Nerfear – Qué es, definición, origen e importancia*. Definición de <https://definicion.de/nerfear/>