UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

# CUADERNOS PEDAGÓGICOS

# 9

ISSN 1657-5547

# CUADERNOS PEDAGÓGICOS

EDICIÓN ESPECIAL
Número 9

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Medellín
1999

CUADERNOS PEDAGÓGICOS

**Comité editorial:**
Oscar Mesa M.
Orlando Monsalve P.
Eugenia Ramírez I.
Marina Quintero Q.

**Coordinación y diagramación:**
Producción de Medios, Aplicación de Nuevas Tecnologías y Publicaciones
Departamento de Extensión y Educación a Distancia

**Diseño y Diagramación**
José Luis Pérez Vergara
Juan Fernando Mejía Ochoa

**Corrección de Estilo**
Arnoldo Ramírez Escobar

**Impresión:**
Editorial Zuluaga, Editorial L. VIECO.

Primera Edición de 1000 ejemplares.



DEPARTAMENTO DE EXTENSIÓN Y EDUCACIÓN A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
Ciudad Universitaria, Bloque 9 oficina 114
Teléfonos: 2105714, 2105715
Fax: 2105712, 2105713
Correo electrónico: edudist@ayura.udea.edu.co

Medellín
1999

# CONTENIDO

# CONTENIDO

## PRESENTACIÓN

Una vez más, la Facultad de Educación se suma al desarrollo cultural y académico de nuestra región. Desde la divulgación del pensamiento de los especialistas en diferentes corrientes del conocimiento, esta vez, retomando las ponencias presentadas en el Encuentro de Egresados y Estudiantes de Español y Literatura. Conocidos académicos internacionales, nacionales y regionales, expusieron su mirada a través de temáticas como la literatura, el lenguaje, la educación, el arte, la lectoescritura y otras, que harán que el lector se deleite de nuevo, por esos mundos fascinantes del saber.

Esperamos que este nuevo esfuerzo por acompañar el mundo de las letras, se vea compensado por el recreamiento y provocación de nuestros lectores para allanar nuevos espacios en ese importante trajinar por el camino intelectual.

Atentamente,

QUEIPO F. TIMANÁ VELÁSQUEZ
Decano
Facultad de Educación

# PRESENTACIÓN

Una vez más, la Facultad de Educación se suma al desarrollo cultural y académico de nuestra región. Desde la divulgación del pensamiento de los especialistas en diferentes ámbitos del conocimiento, esta vez, retomando las ponencias presentadas en el Encuentro de Egresados y Estudiantes de Español y Literatura. Convocados académicos internacionales, nacionales y regionales, expusieron su mirada a través de temáticas como la literatura, el lenguaje, la educación, el arte, la lectura, entre otras, que harán que el lector se deleite de nuevo, por los caminos fascinantes del saber.

Esperamos que este nuevo número por la apropiación del mundo de las letras, se vea compensado por el fortalecimiento y provocación de nuestros lectores para allanar nuevos espacios en ese importante trajinar por el camino intelectual.

Atentamente,

QUEIPO FITIMANÁ VELASQUEZ
Decano
Facultad de Educación

# 3er Encuentro de Egresados y Estudiantes de Español y Literatura

**Coordinación General:**

*Profesor.* Juan Diego Londoño Mesa.

**Programación y Planeación:**

*Profesora.* Mónica Moreno Torres.

**Comité Académico:**

*Profesora.* Dora Helena Tamayo de Henao.
*Profesor.* Oscar Castro García.
*Profesor.* Hugo A. Buitrago Montoya.
*Profesora.* María Eugenia Osorio Q.

**Diseño y Diagramación:**

Juan Fernando Mejía Ochoa.

**Ilustraciones:**

Dibujos de Franco María Ricci, ERTÉ, Diseñador y dibujante del Art Deco. Citado por Roland Barthés en el texto: Lo Obvio y lo Obtuso, Paidós Ibérica, 1995, pag. 123 - 132. Adaptación de imágenes de Claudia Rincón Álvarez, estudiante VII Nivel de Artes Plásticas, Facultad de Artes Universidad de Antioquia.

**Comité Financiero:**

Alba Inés Castellanos Gómez.

**Colaboradores:**

Claudia Patricia Guisao Jaramillo (EPA).
Juan Pablo Muñoz Jaramillo (EPA).
Mónica M. Agudelo Benjumea (Egresada del programa).

**Agradecimientos especiales:**

Facultad de Educación (Universidad de Antioquia).
Vicerrectoria de Extensión (Universidad de Antioquia).

**Impresión litográfica:**

Editorial L. VIECO.
Editorial Zuluaga.

## DISCURSO DE INSTALACIÓN

Bienvenido (a), amigo (a) maestro (a)

Te encuentras al frente de la nueva misión pedagógica.

¿Qué deseas transmitir?

.....

Lo siento, hace algunas décadas esta dirección ha sido cancelada.

¿Deseas ingresar al nuevo mundo?.

Es fácil:

Solo basta con imaginar la vida hace quinientos años antes de que Copérnico demostrara el doble movimiento de los planetas sobre sí mismos y alrededor del sol: El pensamiento era unilateral, los hombres sentían que el resto del mundo se movía exclusivamente para ellos. Ahora, el giro copernicano se proyecta en el salón de clase, aquel microuniverso que no resiste más la estática de las sillas, la rotación inmarcesible de la tiza sobre sí misma para elegir la mejor punta y lanzarse nuevamente hacia la superficie de una pared, y la mellada voz del profesor terrenal como única posibilidad de comunicación en un espacio determinado y con sus puertas cerradas .

Bienvenido sí:

Con tu conocimiento ilimitado y tu comprensión universal. Tienes la posibilidad, la gran posibilidad, de combinar el objeto de conocimiento con aquel que empieza a conocer, es decir, de integrar en la misma dimensión la razón teórica con el sentimiento y el afecto. El contacto táctil con los estudiantes es permitido, puedes estrechar su mano antes de comenzar la clase, al saludarlo, felicitarlo o simplemente puedes estrechar su mano, notarás en su infinita mirada que algo sucede en su interior. Es mucho más fácil, incluso, resolver las dificultades. Sólo necesitas aprehender una nueva señal: La Pedagogía del sentido. Ésta se manifiesta en todos los escenarios, permite múltiples orientaciones e interpretaciones del aprendizaje, facilita la búsqueda del mejoramiento constante y la transformación educativa. Al principio experimentarás que todo se vuelve un caos cuando la obsesión por controlar a los estudiantes con las notas empieza a desaparecer, ellos también se extrañarán, pero después de que descubran que se trata de una dimensión nueva y un aprendizaje realmente significativo lo entenderán sin necesidad de memorizarlo.

Un cambio de conciencia es inminente porque la cultura se viene encima con todo su peso tecnológico, intelectual, emocional y material. Para entonces, es preciso que la educación, o mejor tu forma de educar, se integre con las esferas sociales en todas sus dimensiones, así el salón de clase y el corredor se convertirán en lugares de reflexión activa. No solo el televisor, también el computador, la biblioteca, las transmisiones ionosféricas; radio y televisión, las revistas, los diarios y las artes se asociarán con la tiza y el tablero, puesto que hacen parte de las estrategias, además están allí, enviando constantemente mensajes en el mismo contexto de maestros y alumnos, solo necesitas un poco de tiempo para organizar las actividades creativas.

En este nuevo mundo pedagógico apreciamos tu opinión, amigo(a) maestro(a). Tu figura se torna en líder dinamizador de tu experiencia, explorador inalcanzable con apertura mental hacia la investigación e innovación. En este sentido lo que transmites viajará más allá de las fronteras.

En numerosas ocasiones algo inesperado puede suceder, pero esto es normal en un ambiente vivo, que fluye, sufre mutaciones y se expande, no pierdas de vista ni de tu mente, que se trata de un microuniverso. Todo lo que pertenece a la naturaleza cambia, tú eres parte de ella y puedes hacerlo. Primero reconoce en tí las fortalezas y luego aprovecha tus sentidos sensibles e intuitivos

para detectar el momento en que es preciso ceder, si lo disfrutas se convertirá en un juego. Estos cambios y evoluciones no terminan porque el conocimiento y las prácticas pedagógicas se renuevan constantemente, desaparecen unas y se transforman otras. Ahora es el momento de que transmitas un aprendizaje más significativo...

Nuevamente, sea usted bienvenido(a) amigo(a) maestro (a).
¿Desea usted ingresar?

**JUAN DIEGO LONDOÑO MESA**
Coordinador General del Tercer Encuentro
Facultad de Educación
Universidad de Antioquia.
Integrante del grupo en gestación de la
«Enseñanza de las letras».

# PROLEGÓMENOS

Despojar a las palabras del sonido, evocar su imagen, poner en movimiento todos los sentidos, contemplarlas de manera aislada, olvidar sus viejos enemigos, saludar a sus amigos, continuar su largo, corto y a veces estrecho camino, por los laberintos de nuestra mirada, deformarlas, ¿para hacerlas más asequibles a nuestros oídos?, convertirlas en sonoras, ¿para alimentar nuestro gusto?, sentirlas espesas o líquidas, ¿para derramarlas por nuestras manos, sobre la línea blanca o curva de nuestras pesadillas y sueños?, en última instancia, hacerlas significativas en medio del gran conjunto de palabras dibujadas por cada uno de los invitados al III Encuentro de Egresados y Estudiantes de Español y Literatura, de la Universidad de Antioquia, es nuestro mayor propósito.

Queremos que signifiquen en la singularidad que las caracteriza como letras, y unirlas a las diferentes voces que los acróbatas de las palabras y la vida presentan a lo largo de estas memorias; así como cada una de las ellas, preexiste en la síntesis de su nombre (título de la ponencia), y trata de romper los límites de la expresión, para echar a rodar de manera selectiva las letras que configuran el estilo -esto no es otra cosa que la memoria de los pueblos, al reflexionar sobre su quehacer-, pretendemos que la «cosmografía alfabética» de Erté, continúe dibujando el paisaje de cada dialogante.

Ellas sobreviven de diferentes maneras al interior de cada «mapa lingüístico», que bien podríamos denominar como un «mapa mental», ya que el movimiento de las letras, nos instala en otro tiempo/*opmeit*, en un aquí/*iuqa*, en un después/ *séupsed* que es precisamente el efecto que Roland Barthés, señala del trabajo que presentamos de Erté.

A pesar de la inestabilidad que caracteriza «el decir», en un mundo acostumbrado a la oposición, que desconoce la argumentación como la posibilidad de establecer lazos divergentes para la creación, Erté renueva el sentido de las palabras dándole a cada letra un *horizonte* de interpretación que le es propio y que supera en buena medida el enfoque paradigmático de la lingüística.

...«es sabido que en lingüística el paradigma ideal comporta cuatro términos: dos términos polares (A opuesto a B), un término mixto (a la vez A y B) y un término neutro o cero (ni A ni B), (...): los términos polares son la horizontal y la vertical; el término mixto es la línea oblicua, compromiso entre las dos primeras; pero donde está el cuarto término...?»[1]

La mujer es para Erté, símbolo de sinuosidad, sus contornos permiten delinear no sólo la palabra o la letra dándole corporeidad, sino que ésta a su vez deja de ser fonema para convertirse en figura. Recordemos por ejemplo la escritura de Guillermo Cabrera Infante en Tres Tristes Tigres y la alusión de Julio Cortázar en el capítulo de Rayuela, dedicado a Morelli; ambos llaman la atención sobre el juego que los humanos podemos establecer con las letras.

El movimiento de contrastes que las armoniza polifónicamente, nos convierte en su caja de resonancia. Igual que un conjuro, ellas tocan las paredes de nuestros labios. Sin embargo, cuando logran amontonarse, se desintegran, para recordarnos el camino de nuestra existencia.

...«Cuando conocemos conscientemente nos conocemos y nos aceptamos corporalmente; el reconocer significa reafirmar la propia identidad asentándola en su base física, para no perdernos ni olvidarnos en el tiempo».[2]

---

1 **BARTHÉS, Roland.** Lo obvio y lo obtuso. La Letra, el Espíritu, la Letra. Paidós Comunicación,1995,p.27

2 **SALABABERT, Pere.** El infinito en un instante. En: Revista de Ciencias Humananas. Universidad Nacional, sede Medellín, año: 1984. p.52.

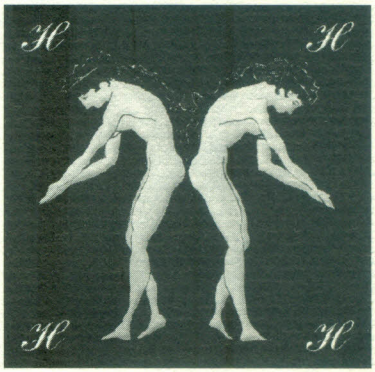
La literatura nos ha enseñado que la continuidad puede producir su efecto contrario: la discontinuidad. Esta paradoja puede generar al unísono, un cambio en la mentalidad del lector, pues la alteración del tiempo y el espacio, por ejemplo, se sostiene, gracias al movimiento de las figuras que el escritor realiza para avanzar en el campo de juego que las letras le proponen, bien sea para lograr efectos de «aparente» monotonía o de extrañamiento, como en la novela de «Los Tres Tristes Tigres», o para poner en cuestión las habilidades del lector, como en el caso de Rayuela (escrita en forma de hipertexto).

Cuando la dis-continuidad es placentera, puede durar hasta tocar los límites de la imaginación. La repetición como dice Alfonso López Quintás (1977:23-81), no tiene relevancia estética por significar una vuelta mecánica de lo mismo, sino por dar origen a formas objetivamente iguales y lúdicamente diversas. La palabra *horizontes* aparece como una expresión cósmica que pretende desbordar los límites del mundo real y constituir una fuente de vida, que ha hecho posible un nuevo encuentro entre hombres y mujeres, *acróbatas de la palabra*, receptores de literatura, maestros de la vida, constructores de historias.

En última instancia, Barthés propone, al igual que Morelli, una estética de la figura, entendida como signo, es decir, cargada de significados que connotan situaciones reales que podrían ser semejantes a la metáfora, sin sustituirla. Cuando nos deslizamos por las figuras de Erté y avanzamos guiados por el eco de las palabras siguientes (cada una de las ponencias), son nuestro cuerpo y rostro que por voluntad propia, se llenan de interrogantes. Provocar una lectura abdutiva es quizá un acto de conciencia con nuestra realidad educativa.

**MÓNICA MORENO TORRES**
Coordinadora Programa Español y Literatura
Facultad de Educación
Universidad de Antioquia.
Integrante del grupo en gestación de la
«Enseñanza de las letras».

Julio de 1999



...«habré escrito sturctura por escritura, subtituir por substituir, o trascripción por transcripción? Y cada una de estas faltas, a fuerza de repetición, adquiere una fisonomía peculiar, personal, malévola, significa que algo en mí se resiste a la palabra y la castiga desfigurándola. En cierto modo, el mal comienza con la palabra, con la secuencia inteligible de las letras»...

***BIBLIOGRAFIA:***
***BARTHÉS, ROLAND. LO OBVIO Y LO OBTUSO.*** *La letra, el Espíritu, la letra. Paidós Comunicación, 1995, p. 120 - 132*

# 3er Encuentro de Egresados y Estudiantes de Español y Literatura

Agosto 3 al 6 de 1999

# Memorias escritas en el horizonte...

DIDACTICA ½
DIDACTICA DE LA LITERATURA ½
ENSEÑANZA DE LA LENGUA CASTELLANA ½

# ALEGATO POR LA LITERATURA

**Rosario Mañalich Suárez***

La educación ha venido a concebirse como un proceso dinámico de liberación de las capacidades creadoras en cada personalidad. Se caracteriza por un cambio de orientación y de nada servirá apoderarse de sus formas externas si no se comprende su dirección, porque un método no es más que un camino y lo esencial es saber a dónde conduce. Ese formar personalidades en que se desarrolle un pensamiento caracterizado por la fluidez de las ideas, la búsqueda de nexos y asociaciones -imprescindibles en las humanidades-, la flexibilidad en los enfoques, la originalidad, la colaboración en la búsqueda del conocimiento tipifica los fines de la educación. Y es que la educación no solo debe ser "un proceso de individuación sino también de integración, de reconciliación de la singularidad individual con la unidad social". (Read, Herbert, 1955).

Hoy día, en un mundo cada vez más globalizado, la dimensión educacional y cultural puede actuar como apertura al desarrollo y al crecimiento humano o como cierre de esas oportunidades y vía para la deshumanización y fragmentación del hombre.

"Frente a la tendencia pragmática y especializadora, en un mundo de cuerpos ocupados y almas vacías, la historia, las artes, la poesía constituyen infalible panacea para la neurosis de nuestro tiempo. Cuando le damos a la educación un fin que supere lo utilitario,

*Profesora de Maestrias y Miembro del Consejo Científico del Instituto Pedagógico de Cuba. Magíster en Didáctica de la Lengua y la Literatura del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.

cuando queremos formar hombres y no solo mercaderes, parecen ofrecernos las humanidades una olvidada pedagogía de la libertad (...) No solo goce estético, sino norma y juicio moral. Si el hombre en comunidad necesita una máquina, el hombre en soledad acaso prefiera un poema". (Picón Salas, 1992).

Cuando se habla, a partir de los fines de la educación, de la literatura y su enseñanza se alude a una competencia literaria y, muy especialmente, a una sensibilidad, a una percepción del mundo y de sí mismo, a una intensidad de pensamiento y a un equilibrio entre disciplina mental y ocurrencia imaginativa.

Difícil es disertar sobre la dirección del aprendizaje de la literatura si no se plantea como premisa la existencia de un nexo indisoluble entre ciencia y asignatura, es decir, entre los llamados estudios literarios entendidos como historia, teoría y crítica, y ese arreglo didáctico que constituye la disciplina o asignatura escolar. El hallar ese hilo conductor confiere organicidad y solidez al análisis.

Aleksander Flaker en su ensayo *Las funciones de la obra literaria* (1978) define dos direcciones: una **estética**, poética, metatextual y otra **social** en sus acercamientos gnoseológicos, expresivos, axiológicos y lúdicos. Y he ahí como el olvido de estas funciones empobrece o brinda un enfoque reduccionista al tratamiento didáctico de la literatura. ¡Cuántas veces se olvida que la literatura es "arte de la palabra", cuántas otras el didactismo estéril olvida la importancia de conceder un tiempo lúdico en los programas, un "tempo" creativo, placentero, transgresor del texto, de producción y comunicación!

Por otra parte, si todo texto "se construye como mosaico de citas, si todo texto es absorción y transformación de otro texto, si en lugar de la noción de intersubjetividad se instala la de intertextualidad" (J. Kristeva, 1967), ¿por qué negar al texto literario sus potencialidades en el orden cognoscitivo y axiológico?; ¿por qué olvidar el texto como acceso al conocimiento y vía para la formación de valores?; ¿por qué no concebir que con la literatura aprendemos y que esta nos ayuda a ser mejores como seres humanos?.

Literatura es arte, objeto cultural, comunicación social, "un suceder imaginario" (Reyes Alfonso, 1968), un compromiso (Sartre, 1970), un acto comunicativo y una experiencia intelectual y emocional que se disfruta. La obra literaria es un sistema complejo, es un texto organizado por partes dotado de sentidos que constituyen una unidad sígnica, polisémica y no unívocamente predecible. Su lectura circular y remodeladora posibilita una amplia gama de recepciones.

Se dice que existen tantos textos como lectores en correspondencia con su "universo del saber" (Umberto Eco, 1968). La lectura inteligente, crítica, constituye en nuestro mundo la clave de la cultura. Enseñar a leer bien es enseñar a dominar la palabra. Goethe decía que cuando se lee no solo uno aprende algo sino que se convierte en alguien. Borges solía afirmar que "una forma de felicidad es la lectura y otra la creación poética o lo que llamamos creación que es una mezcla de olvido y recuerdo de lo que hemos leído" (Borges, 1978). Para Daniel Pennac "el verbo leer no tolera el imperativo, es una aversión que comparte con algunos otros verbos como amar y soñar". (Pennac, 1992).

Este carácter abierto del discurso literario aporta otra clave para su enseñanza: la clase de literatura debe ser, ante todo, un taller de lectura, un taller de experiencias que necesitan ser intercambiadas, un taller que desarrolle la capacidad de apreciación, puesto que su valor primario es perceptual, no conceptual. Imposible negar la coloratura subjetiva y la emocionalidad que provoca el acercamiento a la obra literaria.

Otra arista del problema en torno a la enseñanza de la literatura se refiere a la posición que ocupa en los programas escolares con relación a otros estilos funcionales: el coloquial, el científico, el publicístico, el oficial...

Van Dijk argumenta que "en los estudios del idioma resulta notoria la tradicional distinción entre lingüística y gramática por un lado, y el tratamiento más o menos exclusivo de los textos literarios por el

otro (...) Más allá de la estupidez científica de esta tradición se ve que esta forma de análisis dominante y exclusivo de los textos literarios conlleva también una cantidad de inconvenientes didácticos y sociales" (Van Dijk, 1989). Francisco Rico en *Función y posibilidades de la enseñanza de la literatura* (1996) nos dice: "Conviene refutar la opinión de Van Dijk de que la lengua literaria es un sistema de lenguaje específico diferente del standard, describible por una gramática autónoma, pero no independiente (...) en verdad, es la mismísima evidencia que la literatura se distingue de los demás registros linguísticos **por la posibilidad de contenerlos a todos**, de suerte que la única gramática real y completa es la gramática de la literatura". A este último criterio se adscriben también escritores como Alejo Carpentier y Gabriel García Márquez.

Lo cierto es que en estos enfoques es posible hallar el baciyelmo conciliador. Si la clase de literatura es una clase de lengua viva, si es un ámbito de pluralidad de recepciones, si la comunicación interpersonal aflora en un ambiente creativo y si se va del texto literario a otros textos y viceversa -entendiendo la cultura como un conjunto de textos leídos, escuchados o dialogados- no debe existir contradicción.

En esta dirección se han realizado valiosas investigaciones. Interesante resulta citar la del profesor cubano José Emilio Hernández donde demuestra las potencialidades del texto literario como catalizador para el acercamiento a otros textos en diferentes estilos funcionales y sus resultados en el desarrollo de una actitud interdisciplinaria en la búsqueda del conocimiento por parte de los estudiantes. Él expone que "las estrategias lectoras están histórica y culturalmente condicionadas y cada etapa histórico-cultural tiende a la diseminación de un tipo de estrategia lectora o estilo de recepción. Mientras más relaciones haga el lector-alumno entre textos de diversas tipologías y funciones mayor será su perdurabilidad en la memoria". (Hernández, 1998).

Estableciendo los vasos comunicantes entre ciencia y asignatura, al tratar el contenido literario, se impone otra reflexión: Si de compe-

tencia literaria se habla, es imposible separar la historia, la teoría y la crítica literaria... pero, ¿cómo abordarla cuando a la enseñanza de la literatura se refiere?.

La competencia literaria deviene necesidad para el lector pues toda obra tiene estructura y significado, y la ayuda de modelos metodológicos coadyuva a su mejor aprehensión. Si bien para cada obra no hay una interpretación "correcta", las interpretaciones antiguas y nuevas iluminan la exégesis, y la lectura y análisis de un cuento contribuye a un mejor acercamiento a otros cuentos, de modo que puedan hallarse convergencias de percepción a través del tiempo. La literatura como ciencia posee regularidades reveladas que pueden ser estudiadas: en sus modos particulares de lectura, en sus sistemas categoriales, en la captación de significados, en operaciones y métodos. Jonathan Cullers afirma: "la noción de competencia literaria acaba haciendo de base de una inerpretación reflexiva" (Cullers, 1978).

De este modo la ciencia nos brinda una organización de conceptos literarios relacionados con las propiedades generales de la literatura (imagen artística), con los que descubren la estructura de la obra literaria (personaje, metáfora...) y con los que descubren las regularidades del proceso histórico-literario (romanticismo, realismo...).

También el nivel alcanzado por los estudios literarios en torno a conceptos como el de **intertextualidad**, permite enriquecer el trabajo didáctico con la competencia literaria en la escuela. Significativos son, por ejemplo:

- La dimensión horizontal (sincrónica) y vertical (diacrónica) de la literatura.
- La obra literaria usada como texto y como pretexto.
- El texto como un conjunto de relaciones con otros textos (la elección de los ejemplos no solo privilegia los textos de alta literatura y ni siquiera los verbales, sino los multimedias o no verbales pueden ser también pertinentes).
- Los nexos entre un texto y los espacios discursivos de una cultura.

- La paratextualidad como, entre otros, las relaciones entre un texto y su título, prólogo o epílogo.
- La metatextualidad como referencia comentadora y a menudo crítica de un texto a un pre-texto.
- La hipertextualidad en la que un texto toma al otro como fondo (imitación, adaptación, continuación, parodia, etc.).
- La relación texto-contexto.
- La architextualidad como las relaciones genéricas de un texto.
- El intertexto, como texto que desencadena asociaciones en la memoria del receptor desde que comienza a leer.
- La intertextualidad crítica donde el crítico habla del discurso de otro.

Por tanto, las claves aportadoras de la ciencia literaria contribuyen al desarrollo de las disciplinas académicas y la didáctica de la literatura conforma su propio concepto de competencia literaria.

Variados son los enfoques, pero de interés resulta el de Daniel Cassany en *Enseñar lengua* (1994). Para él la competencia literaria supone, al igual que Cullers, la posesión de datos sobre el hecho literario (autores, obras, épocas, estilos, técnicas, conocimientos de los referentes culturales y la tradición), pero añade el hábito de la lectura, poseer criterios para seleccionar un libro según sus intereses y gustos; la incorporación de la literatura a la vida cotidiana; el disfrute y una competencia comunicativa mayor en el orden lingüístico, estratégico, discursivo y sociocultural.

El qué entender por **contenido** en las materias literarias requiere sin lugar a dudas, de una mayor profundización tanto en el plano teórico como metodológico. Para algunos el contenido contempla conceptos, habilidades, normas y valores; para otros, conceptos, procedimientos, actitudes. Hay quienes, partiendo de la selección de los textos y en interacción con el sistema de objetivos, atienden aspectos como los siguientes:

- Lo gnoseológico (conceptos, habilidades, normas, valores, cuadro del mundo).

- Lo lógico a partir de la estructuración del propio texto literario, del análisis seleccionado y del tipo de clase.
- Lo psicológico, a partir de la comunicación o de la conjunción de lo emocional y lo cognitivo, que en la escuela posee una situación especial (autor-lectura-lectura escolar-alumno).
- Lo metodológico entendido como secuencia de estructuración del contenido.

Criterios existen que fundamentan cómo las fronteras entre contenido y método se hibridan cuando del campo operacional, procedimental o de habilidades se habla.

Lo cierto es que en la definición de contenido literario que debe ser llevado a un currículo es esencial considerar que este debe ser asimilado por los estudiantes y contribuir al pleno desarrollo de la personalidad y, muy especialmente, a la sensibilidad humana y artística.

La enseñanza de la literatura debe hallar solución a diferentes cuestiones de índole metodológica de las que solo mencionaremos:

1) La eliminación del formalismo, propiciar la asimilación de los rasgos esenciales, el desarrollo de operaciones lógicas de pensamiento, la formación de intereses cognoscitivos, la elevación gradual de la independencia y la creatividad en la lectura, y el análisis valorativo de las obras literarias.

   Esto requiere tanto de una adecuada estructuración de los contenidos curriculares (lineales, concéntricos, por ejes temáticos, por géneros, por movimientos o períodos, en secuencia sincrónica o diacrónica, etc.) como de la correcta selección de los enfoques vistos como sistemas a partir de los propios niveles de enseñanza primaria, media y superior.

   ¿Cómo aprovechar la experiencia de la lengua que traen los niños a la escuela para introducirlos a partir de sus vivencias personales, familiares y comunitarias en el mundo de la narración oral,

del folklore, de las culturas populares, de las adaptaciones y versiones de lo mejor de la literatura infantil y universal?

¿Cómo graduar el sistema de conocimientos de modo que se vaya de la experiencia de la lengua y de la literatura como ocio juvenil, de los textos más cercanos, a un estudio sistemático de la lengua y la literatura en sus mejores modelos?

¿Cómo vertebrar un curriculum integral que revele los nexos, las transiciones, las contradicciones en el proceso de comprensión y construcción de textos de modo que los saberes de los estudiantes abarquen una competencia lingüística y literaria?

2) El establecimiento de estudios e investigaciones de carácter metodológico encaminadas a determinar secuencias didácticas o acciones cognoscitivas que deben realizar los estudiantes para adquirir el hábito de la lectura como acto placentero, la aplicación efectiva de estrategias lectoras (pronóstico, inferencia, activación de esquemas previos...) y el dominio de la lingüística del texto.

La profesora y ensayista cubana Beatriz Maggi expone que "al entrar el estudiante en contacto con la palabra usada al máximo de sus posibilidades expresivas se demuestra cuánto se puede estirar el lenguaje sin romperlo (...) y cómo la palabra en diferentes contextos muestra lo denotativo y lo connotativo, las variedades semánticas, ortográficas, etimológicas (...) la creación de palabras y el entrenamiento de la imaginación" (Maggi, 1999). De esta manera, la lingüística y la gramática del texto contribuyen a ganar en calidad desde el punto de vista metodológico en el desarrollo del análisis literario.

Se impone el perfeccionamiento por parte de los docentes de la base de orientación de cada actividad, que el estudiante sea capaz de conocer y participar en la precisión de los objetivos de cada tarea y que participe conscientemente en el proceso de aprendizaje, de modo que halle **su propio proyecto de lector** y

pueda estructurar a partir del tipo de texto, el contexto, la situación comunicativa y la identificación de la lógica de cada obra, sus propias vías de interrogación, análisis y valoración. En esencia, llegar a coincidir con Roland Barthes en *El placer del texto* (1974) donde indica que "el texto se hace, se trabaja a través de un entrelazado perpetuo, perdido en ese tejido -esa textura- el sujeto se deshace en él como una araña que se disuelve en las segregaciones constructivas de su tela (...) El placer del texto es eso: el valor llevado al rango suntuoso del significante".

No se pueden obviar tampoco en la didáctica de la literatura y en su perfeccionamiento, las influencias extraescolares que van más allá de los espacios de autoridad de las escuelas o las universidades. Me refiero al mercado editorial, incluyendo el de libros de texto, las librerías, la crítica especializada y los medios de comunicación (televisión, radio, vídeo, cine, etc.).

Quedarían en pie interrogantes de este tipo:

¿Qué textos y autores incluir en los programas docentes en correspondencia con los diferentes niveles de enseñanza?.

¿Qué criterios tomar en consideración para su selección? ¿El diagnóstico? ¿Los fines de la educación? ¿Los gustos y aficiones del maestro o los intereses de los estudiantes? ¿Los paradigmas de la literatura universal o los modelos más contemporáneos que también podrían tener un valor paradigmático? ¿Los cánones impuestos por el mercado?

Con la Iglesia hemos topado, Sancho, dice Don Quijote; con los métodos hemos topado... decimos ahora los pedagogos. ¿Qué nos pueden aportar los métodos de la ciencia a los de enseñanza? ¿Cuál es su contribución real a la didáctica de la literatura?

Es común apreciar que los análisis literarios tienden a esquematizarse, se aprecia poca variedad en la utilización de los métodos, se carece de demostraciones y de una vertebración entre las categorías obje-

tivo, contenido, métodos de enseñanza y de análisis literario. SI bien el texto debe ocupar el lugar protagónico, el análisis se limita a veces a la comprensión lectora o a la acumulación de información. Se olvida el análisis como vía de formación personológica y enriquecimiento cultural.

Según argumenta Miklós Szabolci en *Los métodos modernos de análisis literario* (1979) "los estudios literarios se han enriquecido en el transcurso de los últimos años de una manera espectacular en el campo del análisis de la obra y de la teoría literaria. La penetración de los métodos linguísticos y estructurales y de la teoría de la información por una parte, y la valoración más extendida de los puntos de vista filosóficos y estéticos por la otra, han venido a enriquecer el estudio del discurso literario (...) Desde hace algunos años se asiste en casi todas partes al desarrollo, al ensanchamiento de la otra dimensión, la de los estudios diacrónicos y el trabajo con los géneros y su variedad".

El conocer los modernos métodos de análisis literario (comparativos, histórico funcionales, genéticos, lingüísticos, estadísticos, estilísticos, estructurales, semióticos); el localizar los aportes de la psicología, la historia, la sociología, la filosofía para los análisis ideológicos, nos permite concebir el análisis del texto con mayor riqueza y variedad y es esta última por todos sabido, ley de la enseñanza.

Los estudios literarios investigan y trabajan en la experimentación; la didáctica debe nutrirse de ellos, pero a partir de sus propios objetivos formativos. Debe crear su propia unidad analítica basada en la realidad de sus alumnos, la función de la obra y la libre concurrencia de criterios entre el profesor y los estudiantes. No se puede dejar la obra literaria a su propia inercia, pero tampoco constreñirla a rígidos moldes metodológicos.

Lo que a veces la ciencia estudia como métodos son aplicables por el maestro como variados procedimientos que deben articularse con los métodos pedagógicos de carácter productivo: la lectura y

actividad creadoras, la presencia de lo heurístico, la búsqueda y solución de problemas por la vía de la indagación -no se sabe bien sino lo que se descubre (Martí, 1895)-, el sabio comentario de texto que guíe y ordene sin *ahogar* al propio texto. Solo conceptualizando las experiencias significativas en aprendizajes interactivos, solo integrando los modernos enfoques de aprendizaje sin absolutizar lo cognitivo en detrimento de lo afectivo o sin pretender obviar la función del maestro dentro de los aportes constructivistas o atender a la comunicación por la comunicación sin precisar sus fines y contextos histórico-culturales, podremos entonces emprender el camino de un enfoque holístico en la enseñanza de la literatura.

Consideramos que al analizar una obra literaria debe privilegiarse:

- El estudio de la obra como totalidad específica de un discurso.
- La selección y determinación de la especificidad del texto, lo que genera un tipo de análisis y responde a un conjunto de objetivos.
- La segmentación del texto para su estudio.
- Los procedimientos de análisis en tres momentos: descripción, análisis y valoración con hincapié en la comprensión lectora y los nexos entre la macroestructura formal y la semántica.
- El análisis texto-contexto para emprender la búsqueda de la intertextualidad.
- La recepción final del texto donde un lector inteligente asumirá siempre un punto de vista con su lectura personal.
- La literatura como vía de construcción textual y allí volver a las funciones primigenias: emoción estética, conocimiento, expresión, huella en el ser, disfrute, incorporación a la vida.

Estas valoraciones deben culminar en este momento con una vuelta a la semilla: cómo evaluar funciones y objetivos de la enseñanza de la literatura.

Cuando la clase de literatura en sus diversos tipos tiene una orientación comunicativa, dialógica, propiciadora de la construcción del conocimiento; cuando el contenido se presenta en forma de tareas

de interés, la evaluación debe medir el desarrollo integral de los componentes de la personalidad: cognitivos, afectivos, motivacionales, axiológicos y creativos. El estudiante debe estar consciente de los fines que persigue y percibir la evaluación como un proceso, una retroalimentación tanto para el profesor como para el alumno, una posibilidad para modificar el curso en el proceso de aprendizaje ante los errores o en el reforzamiento ante los éxitos, en la capacidad para proyectar sus propios métodos de autorregulación y autoevaluación.

Si se mide terminología, hechos, convenciones, clasificaciones, niveles de comprensión, calidad de la producción oral o escrita, también hay que medir la capacidad de apreciación literaria, la sensibilidad, los intereses culturales, los hábitos lectores.

Los instrumentos de evaluación que se diseñen deben propender entre otros a:

- Comprender el contenido del texto literario.
- Medir la capacidad de los estudiantes para hallar las peculiaridades del discurso literario: qué dice y cómo lo dice.
- Comparar y contraponer acontecimientos, personajes, ideas, valores.
- Comprender y expresar la actitud personal hacia la obra leída y la cosmovisión del mundo que refleja.
- Comprobar el dominio de los referentes necesarios en el orden literario y cultural.
- Comprobar el desarrollo de las habilidades comunicativas (leer, escuchar, hablar, escribir).
- Demostrar el desarrollo de una imaginación creadora.
- Verificar el trabajo independiente y creador con la crítica, las fuentes de consulta y la vida cultural del alumno cuando demuestra en sus juicios, sus predilecciones lectoras y el reconocimiento del valor del arte y la literatura para el hombre y la sociedad.

¿Y el maestro? ¿Qué decir del profesor? No habrá alumnos creativos sin maestros creativos porque nunca nadie ha podido dar lo que no tiene. Para Juan José Arreola, maestro y escritor mexicano "la única

autoridad que podemos consentir es la que se desprende de la capacidad, de la categoría intelectual, de los dones del conocimiento obtenido a lo largo del esfuerzo, o de las cualidades a veces innatas que hacen del maestro un artista. Debe importar el amor y el entusiasmo por las obras. El maestro debe proponerse que el joven se acerque a ellas sin respeto y sin desdén, debe comunicar su personal deleite de lector, ilustrar el estudio con metáforas, hacer del curso mismo una obra literaria llena de animación y movimiento, de emoción y fantasía. No me importa que me escuchen las autoridades de Educación. Jóvenes maestros y maestras: sálganse del programa y den un poco de lección de humanidad". (Arreola, 1973).

Y desde esta función del maestro, en su visión optimista, en su confianza infinita en las posibilidades del mejoramiento humano, nos reafirma hoy aquí, en nuestra vocación pedagógica, José Martí, el más universal de los cubanos, para quien "la literatura es la más bella forma de los pueblos", el maestro "la letra viva" y "la enseñanza, -¿quién no lo sabe?- una obra de infinito amor".

## BIBLIOGRAFÍA BÁSICA


Arreola, Juan José: La palabra educación. Ed. SEP. México, 1973.

Barthes, Roland: El placer del texto. Ed. Siglo XXI. México, 1974.

Borges, Jorge Luis: Dos conferencias. Ed. Arte y Literatura. La Habana, 1991.

Cassany, Daniel: Enseñar lengua. Ed. Graó. Barcelona. España, 1994.

Cullers, Jonathan: La competencia literaria. En: Selección de lecturas de teoría y crítica literarias. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1987.

Hernández, José Emilio: La construcción de significados en la comprensión del texto literario. Tesis de Maestría. La Habana, 1998.

Maggi, Beatriz: Razonamientos en torno a la enseñanza de la lengua. Revista Educación. La Habana. Agosto de 1997.

Mañalich, Rosario: Metodología de la enseñanza de la literatura. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1980.

——————————: Taller de la palabra. Compilación. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1999.

Martí, José: Obras completas. Tomo II. Editorial Lex. La Habana, 1953.

Navarro, Desiderio: Intertextualité. Compilación. UNEAC-CASA de las AMÉRICAS. La Habana, 1997.

Pennac, Daniel: Como una novela. Ed. Norma. Colombia, 1995.

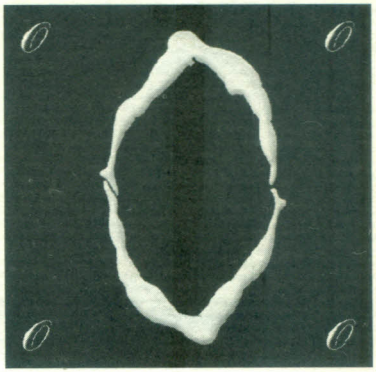
Picón Salas, Mariano: La conquista del amanecer. Ed.CASA de las AMÉRICAS. La Habana, 1980.

Rico, Francisco: Función y posibilidades de la enseñanza de la literatura. CEP. Valencia. España, 1997.

Reyes, Alfonso: Ensayos. CASA de las AMÉRICAS. La Habana, 1968.

Szabolcsi, Miklós: Los métodos modernos de análisis. En: Textos y contextos. Ed. Arte y Literatura. La Habana, 1986.

Van Dijk Teun, Adrianus: Estructura y funciones del discurso. Ed. Siglo XXI. México, 1980.



...«la O es una boca, por supuesto, pero los dos acróbatas sin pies ni cabeza que la forman añaden a la boca el signo del esfuerzo, es decír, de la abertura que complementa la línea cerrada de los labios del hombre, cuando éste pretende vivir;»...

*Ibid, p. 128*

# LAS MUJERES DE GARCÍA MÁRQUEZ U OTRA LECTURA DE CIEN AÑOS DE SOLEDAD

**Elvia María González Agudelo***

Este texto es una pequeña propuesta teórica y práctica para acercarse a una lectura comprensiva de cualquier obra literaria. Ella es una articulación entre un sector del *estructuralismo* propuesto por Roland Barthes y la metodología etnográfica de las *historias de vida*. Asumiendo como postulado que las teorías literarias son fuente de traductibilidad para la didáctica de la literatura.

Esta es una propuesta alterna para construir biografías a través del siguiente procedimiento:

En primera instancia se va leyendo la novela y se elige el personaje a trabajar para construirle su respectivo *Diario de Campo*, el cual se va elaborando, transcribiendo los enunciados pertinentes a cada personaje. Para dicha transcripción se parte del análisis estructural del relato como una mediación objetiva para penetrar en las formas internas del texto literario, en lo concerniente al sistema morfológico en sus unidades integrativas, a saber, **indicios e informantes**. Los **indicios** son unidades cuya función es revelar implícita (se deducen del texto, rasgos psicológicos), o explícitamente (se explican literalmente en el texto, rasgos físicos) los personajes participantes en el relato. Los **informantes** son unidades explícitas en el texto cuya

**Licenciada en Español y Literatura (Universidad de Antioquia). Especialista en literatura Latinoamericana (Universidad de Medellín). Magister en Educación (Universidad Pontificia Javeriana). Doctora en Ciencias Pedagógicas (Universidad de la Habana).*

función es ubicar los personajes en el tiempo y en el espacio; son datos puros e inmediatamente significantes. Luego, con estos datos transcritos en el *Diario de Campo*, se escribe *la historia de vida* del personaje en cuestión.

Es una lectura comprensiva, donde se selecciona la información y se clasifica para luego reconstruir el personaje aislado de su contexto, caracterizándolo en su individualidad. Se lee cuidadosamente para comprender y se analiza para escribir, siendo fiel a la obra en sí, a lo que ella plantea. Es una propuesta llana de mera comprensión lectora: ¿qué dice el texto? ... para luego, basado en otras teorías literarias, entrar a interpretarlo. Siempre, en un primer momento, se necesita abordar la lectura siendo conscientes de lo arduo que es comprender las cosas en sí.

Vivamos la experiencia de leer *historias de vida literarias*. Es una invitación a volver a leer las mujeres de Gabriel García Márquez en Cien años de Soledad. Adelante, disfruta esta nueva lectura:[1]

## ÚRSULA IGUARÁN

Úrsula Iguarán, esposa de José Arcadio Buendía, su primo, creció junto a él en una ranchería que sus antepasados transformaron con su trabajo y buenas costumbres en uno de los mejores pueblos de la provincia. Aunque su matrimonio era previsible desde que vinieron al mundo, cuando ellos expresaron la voluntad de casarse, sus propios parientes trataron de impedirlo pues tenían el temor que el entrecruzamiento de razas engendrara hijos deformes: iguanas o con cola de cerdo, como su primo.

La fiesta de bodas duró tres días pero el matrimonio no se consumó ya que Úrsula, aconsejada por su madre, utilizó un cinturón de castidad por el lapso de un año y aunque el marido en las noches intentaba violentamente abrirlo, no lo consiguió. Ella se dedicaba en el día a bordar en el bastidor acompañada de su madre, y él a pastorear sus gallos de pelea, hasta que el rumor popular, después de un año de casados, lo daba a él como impotente y por consiguiente a ella como virgen. Dicho rumor le fue comunicado a José Arcadio

[1] *Los diarios de campo y las historias de vida fueron construidas durante el desarrollo de un seminario de teoría literaria que dirigí en la Universidad Pontificia Bolivariana en 1996.*

por Prudencio Aguilar después que éste perdiera una pelea de gallos. José Arcadio se vio obligado a salvar su honor atravesando una lanza en la garganta de Prudencio y terminando, de una vez por todas, con la virginidad de su esposa, a quién responsabilizó de lo sucedido. Por este hecho quedaron ligados hasta la muerte, tejiéndose un vínculo más sólido que el del amor: un común remordimiento de conciencia. Úrsula, en las noches, veía a Prudencio Aguilar deambular con sed por su casa, hecho que no le produjo miedo sino lástima, por eso le dejaba tazones de agua por todos lados. Pero ante la permanencia del muerto, Úrsula y José Arcadio decidieron, acompañados por algunas otras personas, emprender una expedición para fundar un nuevo pueblo: "Macondo". Lo único que ella se llevó fue un baúl con sus ropas de recién casada, unos pocos útiles domésticos y el cofrecito con las piezas de oro que heredó de su padre, Aureliano Iguarán. A los catorce meses de peregrinar dio a luz a un hijo, con todas sus partes humanas; lo llamaron José Arcadio. En Macondo nacieron sus otros dos hijos: Aureliano y Amaranta y adoptó una cuarta hija: Rebeca.

Úrsula era una mujer activa, menuda, severa, religiosa, de nervios inquebrantables; no se le oyó nunca cantar y nunca se dejó hacer un daguerrotipo; se desplazaba laboriosamente, desde el amanecer hasta muy entrada la noche, por toda la casa, siempre la seguía el suave susurro de sus polleras de olán y el olor a albahaca que dejaba en los viejos arcones; aprendió de su madre, el valor medicinal de las plantas, las cuales usaba frecuentemente para aliviar a su familia cumpliendo un excelente papel como enfermera: purgaba sus hijos con pócimas de paico machacado o aceite de ricino, quitaba el vicio de Rebeca de comer tierra, con pócima de jugo de naranja amarga con ruibarbo, inmovilizaba a los niños para hacerles el daguerrotipo con jarabe de tuétano, intentaba curar la peste del insomnio con un brebaje de acónito pero no lo logró, pensó aliviar los trastornos intestinales y/o uterinos de Fernanda del Carpio con papeletas de calomel, cuidaba a su esposo amarrado al castaño con jarabe de totumo, ponía piedras calientes en los golondrinos que tenía en sus axilas el coronel Aureliano y, ya anciana, tomaba jarabe de tuétano y se echaba miel de abejas en los ojos intentando curar su ceguera.

Era sumamente trabajadora: con los niños cultivó la huerta que producía plátanos, naranja, yuca, ñame, ahuyama y berenjena. Montó un prometedor negocio de animalitos de caramelo y consolidó el patrimonio doméstico con una maravillosa industria de galletas y peces azucarados complementada con pan, pudines, merengues y bizcochuelos. Luego, en la vejez, alquilaba cuartos a forasteros.

Úrsula se guiaba por el sentido común: al salir de Macondo en pos de su hijo José Arcadio, quien se unió a los gitanos, encontró la ruta que su marido no pudo descubrir en su frustrada búsqueda de los grandes inventos, cuando ella, con su lógica casera, convenció a los hombres del pueblo para que no lo acompañaran y con su carácter recio se quedó en Macondo, porque allí habían tenido un hijo, Aureliano, el primer ser que nació en Macondo. Con esa lógica casera , vieja y ya ciega, al sentarse en el corredor, descubrió que en el transcurso del año el sol iba cambiando imperceptiblemente de posición.

Úrsula criticaba constantemente a su esposo por dedicar su vida a la investigación y abandonar su oficio de líder comunal y de padre, sin embargo, después de muchos ruegos, él siempre la persuadía para que aceptara sus locuras: así fue como le cedió las monedas de oro heredadas de su padre y hasta aceptó convivir con Melquíades, gitano que le instruyó en el mundo maravilloso de la alquimia. Ella poco a poco, fue transformándose en el sustento económico de su hogar y en la autoridad más respetada de Macondo.

Cuando pasaron los años reformó, con sus ahorros, la casa. Actividad a la cual se dedicó con fiebre alucinante, repartiendo el espacio sin el menor sentido de los límites: nueve dormitorios, jardines, corredores, patios, cocina y granero inmensos para que nunca faltara la comida, baños, caballerizas, gallineros, establos para ordeñar, unas pajareras abiertas a los cuatro vientos para los pájaros sin rumbo y obviamente un gran laboratorio para los experimentos y largos encierros en esta "familia de locos". Todo fue decorado con objetos importados hasta la pianola con su instructor de baile Pietro Crespi. Así se construyó el nuevo hogar de los Buendía, un espacio digno para recibir los pretendientes de sus hijas ya en una edad de casarse.

Ella se dedicó a la vigilancia de los amores de sus hijos pero contra su voluntad José Arcadio, después de tener un hijo, Arcadio, con Pilar Ternera y vivir de sexo, contrajo matrimonio con su hermana de crianza, Rebeca, por lo cual, les fue prohibido la entrada a la casa materna. Amaranta se comprometió con Pietro Crespi, el antiguo novio de Rebeca, hecho que asintió con cierta desazón. Y Aureliano pidió en nupcias a Remedios Moscote, aún impúber; también concibió un hijo, Aureliano José, con Pilar Ternera, la amante de su hermano; luego durante la guerra engendró diecisiete hijos ilegítimos.

Úrsula se fue consolidando, con el transcurrir de los años, como la conciencia de la familia: no estuvo de acuerdo con los abusos de poder de su nieto Arcadio, gobernador de Macondo durante la guerra civil, hasta el punto de impedir el fusilamiento de don Apolinar Moscote, suegro de Aureliano, propinándole una inmisericorde azotada delante de la cuadrilla y desterrándolo del poder tomó el mando del pueblo: restableció la misa dominical, suspendió el uso de los brazaletes rojos y descalificó los bandos atrabiliarios.

Pero Úrsula se sentía cada vez más sola: su única compañía era su marido, amarrado al castaño, el árbol de la vida; le contaba con dolor los sucesos de la familia, pero él era tan sólo un hombre sin cordura. La tristeza la invadió cada día más. La ausencia de Aureliano y Aureliano José en la guerra la mortificaba, el despilfarro de los bienes públicos por parte de Arcadio la ponía en vergüenza pública.

Ella, como cabeza de la familia, protegió los lazos de sangre. En su seno cobijó a sus nietos: Arcadio y Aureliano José, así como también bendijo a los diecisiete Aurelianos ilegítimos; a sus biznietos Remedios, la bella, y los gemelos José Arcadio Segundo y Aureliano Segundo, a quienes enseñó a leer y escribir en un improvisado parvulario en la sala de su casa. Luego llegaron sus tataranietos José Arcadio, Renata Remedios y Amaranta Úrsula a quienes también enseñó a leer. Por último también conoció a su chozno Aureliano Babilonia aunque nunca supo, a ciencia cierta, su origen.

Ya con la piel cuarteada, los dientes carcomidos, el cabello marchito y sin color, centenaria, casi ciega por las cataratas pero intacto su dinamismo físico, la integridad del carácter y el equilibrio mental decidió, cuando se enteró que José Arcadio Segundo era gallero y Aureliano Segundo acordeonista, que ningún otro descendiente llevaría esos nombres, pero al nacimiento del hijo de Aureliano Segundo, José Arcadio, no se opuso a la asignación de este nombre pues ella, personalmente, se encargaría de la crianza, única y exclusivamente para hacerlo cura y el hombre virtuoso que restablecería el prestigio de la familia. Por esta época comienza a concebir su idea del tiempo cíclico. "Ya esto me lo sé de memoria, es como si el tiempo diera vueltas en redondo y hubiéramos vuelto al principio".

Así es como la guerra, los gallos de pelea, las mujeres de la mala vida y las empresas delirantes eran las cuatro calamidades que, repitiéndose en el transcurrir de los años, habían determinado la decadencia de su estirpe. Ya arrastraba los pies y caminaba tanteando las paredes y aunque postrada en la cama como juguete de sus tataranietos, nadie se dio cuenta de su ceguera, ella inclusive no fue consciente del invento de la luz eléctrica pero seguía viendo con la luz de su memoria y el auxilio imprevisto de los olores hasta tal punto que olvidaba su propia ceguera.

Andando por toda la casa con el brazo derecho como el Arcángel Gabriel, repasaba una y otra vez la historia de la familia reconociendo el drama de Aureliano por todos los suyos y la valentía sin frenos de Rebeca, valentía que hubiese querido para todos los de su estirpe, sentía una gran tristeza por haberla abandonado a su encierro voluntario.

Se fue volviendo de mal humor cuando ya no podía ayudar ni a la crianza de José Arcadio. Fue perdiendo el sentido de la realidad confundiendo tiempos y personas de otras épocas, sin embargo, con su pelo cubierto de cenizas y un pañuelo rojo tapándole la cara era feliz con su mundo irreal al alcance de la mano pero sin perder la lucidez necesaria para no contarle a nadie el secreto del sitio donde ocultó un san José de yeso de tamaño natural, lleno de oro, que alguien le había dejado a guardar, durante la épocas de las lluvias.

Uno a uno fue despidiendo sus seres queridos: a Melquíades y a Pietro Crespi a quienes enterró con honores; a sus nietos Arcadio y Aureliano José a quienes protegió, sin suerte, de la muerte; a su hijo José Arcadio a quien con alma de enfermera disputó de la muerte; a su esposo José Arcadio a quien percibía después de muerto como un fantasma; despidió con naturalidad a su nieta Remedios, la bella, cuando subió, entre sábanas, al cielo; y a la muerte de su hija Amaranta, no volvió a levantarse de la cama, sino para acompañar a su último refugio a su amigo del alma Gerineldo Márquez cuando avisó que lo acompañaría una vez escampara. También sobrevivió a la soledad y muerte del coronel Aureliano Buendía y al encierro y muerte de Rebeca su hija adoptiva.

Al tener conciencia de ser un juguete para los niños, se paró de la cama, ya habían cesado las lluvias, y se dispuso a tomar las riendas de la casa, ahora en manos de Fernanda del Carpio, esposa de Aureliano Segundo, pero todo se había acabado: los jardines y los muebles, hasta la familia tenía un aire de resignación y pesadumbre que no hubiera sido concebible en sus tiempos pero con su tesón de siempre desterró las cucarachas, el comején y las hormigas de la casa, hasta reingresó a la vida a José Arcadio, relegado en el viejo cuarto de Melquíades; fue su último intento de matrona por restaurar el orden de su casa, casa que siempre pintaba de blanco y remodelaba al presentir el regreso de algún emigrante de su familia. No volvió a recobrar la razón, no se distinguía si hablaba de lo que sentía o de lo que recordaba; momificada en vida era una ciruela pasa perdida dentro del camisón; pasaba largas temporadas tan inmóvil que tenían que sacudirla para sentirla viva. La alimentaba Santa Sofía de la Piedad, cargándola sobre sus piernas para darle cucharaditas de agua caliente, parecía una anciana recién nacida. Murió un Jueves Santo con más de ciento veintidós años, la enterraron en una cajita pequeña, al medio día con un calor insoportable, poca gente fue al entierro pues ya pocos se acordaban de ella.

## AMARANTA BUENDÍA IGUARÁN

Cuando las hermanas Buendía se quitaron el luto que guardaron durante tres años por la abuela y empezaron a usar ropa de color, obtuvie-

ron un nuevo lugar en el mundo. Se podía apreciar a dos adolescentes hermosas. Eran Rebeca y Amaranta, las hijas de José Arcadio Buendía y su esposa Úrsula. Rebeca era en realidad una supuesta pariente a quien adoptaron cuando tenía alrededor de once años.

Amaranta, era un poco sin gracia pero tenía cierta distinción natural y estiramiento interior. Cuando nació era liviana y acuosa como una lagartija. Las hermanas Buendía se enamoraron del hombre que llegó a la casa para enseñar a tocar la pianola y a bailar: era Pietro Crespi, un italiano que prefirió a Rebeca y así empezó el drama que había de marcar la vida de Amaranta. Ella sintió un rencor virulento contra Rebeca, al enterarse de sus planes de matrimonio con Crespi; éste, justamente, trató a Amaranta como una chiquilla caprichosa cuando ella le declaró su amor. La soledad, sería desde esta época su compañera inseparable. Amaranta se propuso impedir el matrimonio a como diera lugar y así se lo hizo saber a Rebeca. Meditó largo tiempo la forma en que asesinaría a su hermana cuando ya la boda fuera inminente. Entre tanto, se valía de cualquier triquiñuela que le permitiera posponer la fecha. Cuando ésta pareció definirse inmediatamente decidió con espantosa frialdad que la mataría el último viernes antes de la boda y que el modo sería con un chorro de láudano en el café.

La mala conciencia, sin embargo, la invadía; por eso suplicaba a Dios que ocurriera un percance que evitara la boda e impidiera que ella tuviera que envenenar a Rebeca. Un obstáculo, en efecto, se presentó: la muerte de Remedios (la esposa de su hermano Aureliano) a quien todos querían en la casa. Por esto sufrió una crisis de conciencia; se sintió culpable por la muerte de Remedios.

Por esos días, llegó a la casa Aureliano José, el hijo de Aureliano con Pilar Ternera. Amaranta lo adoptó como un hijo que había de compartir su soledad y aliviarle el remordimiento del láudano involuntario concebido para el café de Remedios. Su rencor contra Rebeca fue algo que, sin embargo, jamás logró superar, aunque la vida le ofreció una satisfacción con la que no había soñado.

El matrimonio de Crespi y Rebeca, por razones ajenas a las artimañas de Amaranta, no se realizó. Rebeca optó por el amor de su hermano de crianza José Arcadio.

Amaranta, una mujer que carecía de gracia tenía una rara sensibilidad para apreciar las cosas del mundo y una ternura secreta. Esto fue lo que terminó percibiendo Pietro Crespi en ella y lo que lo llevó a enamorarse. Un noviazgo sin inconvenientes, entre otras cosas, hacía pensar que el camino hacia la felicidad estaba despejado. Cuando el italiano le pidió por primera vez a su novia que se casaran, ella le dijo que esperaran un poco a conocerse mejor. Amaranta, a diferencia de Rebeca, no revelaba la menor ansiedad. Después de una espera considerable, cuando Pietro Crespi no soportaba más las urgencias del corazón, le fijó a su novia fecha para el matrimonio; ella, de manera sorpresiva, le contestó que dejara su ingenuidad porque ni muerta se casaría con él. El maestro de baile se suicidó. El remordimiento que experimentó Amaranta la hizo buscar un desagravio para su conciencia. Entró en la cocina y puso la mano en las brasas del fogón hasta que le dolió tanto que no sintió más dolor, sino la pestilencia de su propia carne chamuscada. Luego se le vio con la mano metida en un tazón con claras de huevo y cuando sanaron las quemaduras pareció como si el remedio hubiera cicatrizado también las úlceras del corazón. La única huella externa que le dejó la tragedia fue la venda de gasa negra que se puso en la mano quemada y que había de llevar hasta la muerte.

Amaranta consagró su viudez de virgen a la crianza de Aureliano José, a la enseñanza de los niños y al bordado. Más tarde, un hombre alcanzó a revivir el fuego consumado en el corazón de Amaranta: Gerineldo Márquez, compañero de armas de su hermano, el coronel Aureliano Buendía, también llegó al punto de pedirle que se casaran. Ella lo rechazó diciéndole que no se casaría con nadie.

Durante la crianza de su sobrino, Amaranta acostumbraba a bañarse desnuda con él. En un comienzo, Aureliano José sintió simple curiosidad frente a la desnudez de su tía, pero a medida que fue corriendo el tiempo llegó a experimentar un estremecimiento desconocido ante

la visión de los senos espléndidos de pezones morados. Por la época en que ella rechazó al coronel Gerineldo, una madrugada, Aureliano sintió los dedos ansiosos de su tía recorriendo su vientre; él, simulando dormir, se volteó de tal forma que fuera más fácil el contacto buscado por aquella mano sin venda. Aunque aparentaban ignorar lo que ambos sabían, y lo que cada uno sabía que el otro sabía, desde aquella noche quedaron mancornados por una complicidad inviolable. Se necesitaban recíprocamente. Amaranta no tenía sosiego mientras no sentía deslizarse en el mosquitero aquel sonámbulo que ella había cuidado, sin pensar que sería un paliativo para su soledad. No sólo durmieron juntos, desnudos, propiciándose caricias agotadoras sino que se perseguían por los rincones de la casa. Una tarde, casi fueron sorprendidos por Úrsula cuando empezaban a besarse en el granero. Este episodio sacó a Amaranta del delirio. Se dio cuenta del peligro de una pasión otoñal sin porvenir y la cortó de un tajo.

Tiempo después la pasión habría de reunirlos nuevamente en un juego de incertidumbre pero ella volvería a refugiarse en el escondite de sus temores. Retornó a pensar en Gerineldo Márquez incluso como un hombre para la cama pero esto no fue más que una tímida suposición. Gerineldo volvió a insistir con sus propuestas matrimoniales pero ella, definitivamente, respondió: "Olvidémonos para siempre, ya somos demasiado viejos para estas cosas". Sin embargo, agobiada por el peso insoportable de su propia obstinación, Amaranta, se encerró en el dormitorio a llorar su soledad hasta la muerte.

Fue por esta época cuando sintió renacer el odio, que en otro tiempo experimentó contra Rebeca, al descubrir la belleza extraordinaria de Remedios, la hija de uno de sus sobrinos. Rogó a Dios que no la llevara al extremo de desearle la muerte y la desterró de su lado.

En la soledad de la vejez Amaranta no dejaba de pensar en Rebeca, este recuerdo acompañaba su melancolía. Había purificado, magnificado y exterminado sus memorias más amargas.

Uno de sus parientes más cercanos llegó a descubrir que, contradictoriamente, Amaranta fue la mujer más tierna que hubo jamás y comprendió que las injustas torturas a que sometió a Crespi y a Gerineldo no fueron más que el resultado de una lucha a muerte entre un amor sin medidas y una cobardía invencible en la que triunfó finalmente el miedo irracional que le tuvo siempre a su propio y atormentado corazón.

A través de los últimos años, Amaranta continuó llevando siempre el símbolo indeleble de su virginidad en la venda negra que no se quitaba ni para dormir y que ella misma lavaba y planchaba.

Una de sus ocupaciones en los últimos años fue la elaboración de una mortaja para Rebeca. Tenía el propósito de fabricar un cadáver hermoso, con mortaja de lino y un ataúd forrado de peluche. Esta empresa estaba respaldada por el ruego que le hacía a Dios en el sentido de que le permitiera morirse después que Rebeca. Elaboró el plan fúnebre con tanto odio que la estremeció la idea de que lo habría hecho de igual modo si hubiera sido con amor.

El ruego a Dios no fue escuchado y Amaranta murió antes que Rebeca. Sin embargo, no se sintió frustrada en el instante final, sino por el contrario liberada de toda amargura, porque la muerte le deparó el privilegio de anunciarse con varios años de anticipación. Tuvo un encuentro con ella y no la encontró pavorosa porque era muy real, muy humana. La muerte no le dijo cuándo se iba a morir ni si su hora estaba señalada antes que la de Rebeca, sino que le ordenó empezar a tejer su propia mortaja el próximo seis de abril. La autorizó para que la hiciera tan complicada y primorosa como ella quisiera, pero tan honradamente como hizo la de Rebeca y le advirtió que había de morir sin dolor, ni miedo, ni amargura, al anochecer del día en que la terminara. Trató de perder la mayor cantidad de tiempo posible buscando los materiales más escasos y especiales, elaborando el trabajo de la manera más compleja. Esto con el propósito de prolongar la tarea más allá de la muerte de Rebeca. La misma concentración le proporcionó la calma que le hacía falta para aceptar la idea de una frustración. Quedó a salvo de toda amargura. Era tan honda la conformidad con su destino que

ni siquiera la inquietó la certidumbre de que estaban cerradas todas las posibilidades de rectificación. Su único objetivo fue terminar la mortaja; ahora, antes que retardar su culminación la apresuró. A las ocho de la mañana de un día de febrero dio la última puntada a la labor más primorosa que mujer alguna había terminado jamás y anunció sin el menor dramatismo que moriría al atardecer.

Pensó que se podía reparar una vida mezquina con un último favor al mundo y se le ocurrió que ninguno era mejor que llevarle cartas a los muertos. Quienes no quisieron escribir le dieron a Amaranta recados verbales que ella anotó en una libreta con el nombre y la fecha de muerte del destinatario. Les garantizaba que al llegar lo primero que haría sería preguntar por ellos y darles el recado. Amaranta asumía esta empresa con toda dedicación y seriedad. Se notaba, incluso, un poco rejuvenecida por el deber cumplido. No mostraba el más leve signo de dolor. Indicó detalladamente la forma como debía empacarse la correspondencia en la tumba para preservarla mejor de la humedad. En la mañana había llamado un carpintero que le tomó las medidas para el ataúd. No faltó quien creyera en la casa que se estaba burlando de todos.

Cuando el cura del pueblo fue a cumplir con los ritos sacramentales previos al fallecimiento la encontró tan distante de la muerte que todo lo que se le ocurrió fue proponerle que se confesara. Ella replicó, sencillamente, que no necesitaba asistencia espiritual de ninguna clase porque tenía la conciencia limpia. Cuando se disponía a morir se acostó y, entonces, obligó a Úrsula a dar testimonio público de su virginidad. "Que nadie lo ponga en duda", gritó, "Amaranta Buendía se va de este mundo como vino".

Se arregló como la muerte le dijo que debía estar en el ataúd. Le pidió a Úrsula un espejo y por primera vez en más de cuarenta años vio su rostro devastado por la edad y el martirio, se sorprendió de cuánto se parecía a la imagen mental que tenía de sí misma.

La muchedumbre pudo apreciar el cadáver de la anciana doncella fea y de mal color, con la venda negra en la mano y envuelta en la mortaja primorosa que estaba expuesto en la sala junto al cajón del correo.

## REBECA BUENDÍA IGUARÁN

Rebeca fue llevada a la casa de los Buendía por unos traficantes de Manaure, a quienes supuestamente había sido encargada. La entregaron junto con una carta muy cariñosa dirigida al señor José Arcadio Buendìa, sin precisión del remitente. La nota decía que humanitariamente le entregaban a la pobre huerfanita, prima de Úrsula y familiar lejana de José Arcadio Buendía, hija de Nicanor Ulloa y Rebeca Montiel. El equipaje de la niña lo constituían un pequeño mecedor de madera con flores pintadas a mano, un baulito de ropa y un talego de lona con los huesos de sus padres. Aunque José Arcadio Buendía y Úrsula no conocían a ningún Nicanor Ulloa ni a Rebeca Montiel, ni al remitente y mucho menos en Manaure, recibieron a Rebeca y la adoptaron como a una hija más. Ella llegó con sus grandes ojos espantados, no dijo nada. Se sentó en el mecedor chupándose el dedo, con el cabello sostenido detrás de las orejas con cintas negras. Tenía un vestido negro gastado por el uso, unos desconchados botines de charol, llevaba un escapulario con imágenes borradas por el sudor y en la muñeca derecha un colmillo de animal carnívoro en un soporte de cobre, que le servía de amuleto contra el mal de ojo. Su piel era verde, el vientre redondo y tenso como un tambor, señales de un hambre prolongada. No comió nada. Pensaron que era sordomuda, pero cuando los indios le hablaron respondió. Fue aceptada en casa de los Buendía porque no había más remedio y la llamaron Rebeca porque supuestamente así se llamaba su madre. Los indígenas descubrieron que sólo comía tierra húmeda del patio y tortas de cal que arrancaba de la pared con las uñas. Parecía como si la hubieran reprendido por eso, porque siempre comía a escondidas. A pesar del raquitismo, era una niña rebelde y cada que le servían la comida hacía una pataleta y hablaba en su idioma, diciendo cosas que según los indígenas eran las peores obscenidades. Úrsula decidió reprenderla con correazos y nunca se supo por qué, pero Rebeca en pocas semanas empezó a mostrar señales de recuperación. Jugaba con Arcadio y Amaranta que la consideraban como su hermana mayor y a quienes ella llamaba hermanitos.

Con el paso del tiempo, Rebeca tuvo un buen apetito, manejaba bien los cubiertos y hablaba con fluidez tanto el castellano como su

lengua indígena. Cantaba el vals de los relojes con una letra muy graciosa que ella misma había inventado. Era afectuosa y rápidamente fue considerada como un miembro más de la familia; pronto mereció el nombre de Rebeca Buendía, que había de llevar con orgullo hasta la muerte. Una noche la indígena despertó y oyó un ruido extraño en el rincón y se aterrorizó al ver a Rebeca en el mecedor, chupándose el dedo y con los ojos alarmados como los de un gato en la oscuridad y reconoció en ella la peste del insomnio.

Rebeca, paradójicamente, era la más bella, tenía un cutis diáfano, unos ojos grandes y reposados y unas manos mágicas que parecían elaborar con hilos invisibles la trama del bordado. Era una adolescente espléndida, de huesos largos y firmes, pero conservaba el carácter solitario y un corazón impenetrable, razón por la cuál nadie, ni siquiera Amaranta, conoció la causa de su llanto prolongado por varios días luego de la partida de Pietro Crespi, un experto italiano que había mandado la compañía de la pianola para que diera a la familia instrucciones de su uso. Hasta muy avanzada su adolescencia, Rebeca conservó el hábito de chuparse el dedo y de usar el caminador con que había llegado a la casa. Adquirió la costumbre de dormir contra la pared. En las tardes de lluvia, bordando con sus amigas en el corredor de las begonias, era atacada por la nostalgia, al ver las vetas de tierra húmeda y los montículos de barro construidos por las lombrices en el jardín. Poco a poco fue rescatando el apetito ancestral, el gusto por los minerales primarios, la satisfacción sin resquicios del alimento original, mientras enseñaba a sus amigas las más difíciles puntadas y les hablaba de otros hombres que no merecían que se comiera por ellos la cal de las paredes.

Una tarde, Amparo Moscote, con la disculpa de conocer la casa, hizo una visita a los Buendía, sólo para entregarle una carta a Rebeca, quién descubrió de inmediato que era de Pietro Crespi. Desde ese día, Rebeca esperaba la mula del correo a las 4 de la tarde, aunque sabía perfectamente que sólo llegaba cada 15 días. Una vez no llegó en la fecha prevista y Rebeca se levantó a la media noche, loca de desesperación a comer tierra con una avidez suicida, llorando de dolor y de furia. Vomitó hasta el amanecer. Al descubrir la

pasión de Rebeca, Amaranta sufrió un acceso de calenturas pues también ella padecía la espina de un amor solitario.

José Arcadio Buendía, al ver la emoción de su mujer por el matrimonio de su hijo Aureliano con Remedios Moscote, puso como condición que Rebeca -quien era la correspondida- se casara con Pietro Crespi. Esta se recuperó tan pronto como se enteró del acuerdo.

Amaranta en una ocasión, intentó declarar su amor a Pietro Crespi, pero él la trató como a una chiquilla, por lo que ella juró vengarse, impidiendo la boda de su hermana incluso a costa de su propia muerte. Rebeca, angustiada por esta amenaza, decidió ir donde Pilar Ternera para que le leyera el porvenir; ésta, luego de muchas divagaciones, le pronosticó que no sería feliz mientras sus padres permanecieran insepultos. Rebeca, consternada por el enigma de las cartas, le consultó a José Arcadio Buendía, quien la reprendió por dar crédito a presagios de barajas; pero se dio a la tarea silenciosa de requisar toda la casa hasta que perforaron el muro y allí estaban los huesos en el talego intacto. Ese mismo día los sepultaron en una tumba improvisada y sin lápida, junto a la de Melquíades.

La boda con Pietro Crespi había sido planeada para el mismo día de la boda de Aureliano con Remedios Moscote; pero tuvo que ser aplazada porque Pietro Crespi recibió una carta que le anunciaba la muerte de su madre. El segundo aplazamiento de la boda sucedió cuando Amaranta sugirió que Rebeca estrenara la iglesia con su boda, lo cual era imposible, pues al paso que iba la construcción el dichoso templo estaría terminado en tres años.

Cuando Pietro Crespi supo del nuevo aplazamiento sufrió una crisis de desesperación, Rebeca le propuso que se fugaran; pero él carecía del carácter para ese tipo de aventuras, por lo que terminaron viviendo un amor de luces apagadas, que pronto Úrsula descubrió y los condenó a varios meses de amores vigilados. Cansado de esto Pietro Crespi decidió pagar al padre Nicanor el dinero que le hacía falta para terminar el templo. Pero la muerte de Remedios obligó a un nuevo aplazamiento de la boda. Ya no se volvió a fijar fecha alguna. Rebeca y Pietro Crespi terminaron por conservar un noviazgo eterno, un amor de cansancio

que nadie volvió a cuidar. Rebeca volvió a comer tierra. Hasta que un día volvió José Arcadio a la casa , totalmente cambiado, fuerte y con ademanes vulgares. La única que sucumbió al primer impacto fue Rebeca, quién lo esperaba para verlo pasar y se estremecía cuando él le decía: "Eres muy mujer hermanita". Una tarde, cuando todos dormían, no soportó más y se fue a su dormitorio, donde él la cogió con su fuerza característica y la devoró como a un pajarito, ella sólo alcanzó a dar gracias por haber nacido. Se casaron tres días después en la misa de cinco. El padre Nicanor reveló en el sermón del domingo que José Arcadio y Rebeca no eran hermanos. Ellos fueron desterrados de la familia y se fueron a vivir a una casa limpia y ordenada, abierta de par en par, donde la manía de comer tierra y todos los sufrimientos del pasado fueron relegados al desván de la memoria.

Cuando inexplicablemente murió su marido, ella declaró que no se había dado cuenta de nada lo que parecía una versión verosímil, pues no era lógico que Rebeca asesinara al hombre que la había hecho tan feliz. Tan pronto como sacaron el cadáver, Rebeca cerró las puertas de su casa y se enterró en vida. Salió a la calle en una ocasión por la época en que pasó por el pueblo el Judío errante. La última vez que alguien la vio con vida fue cuando mató de un tiro certero a un ladrón que trató de forzar la puerta de su casa. Excepto Argénida, su criada y confidente, el pueblo la olvidó.

Alguna vez Aureliano Triste fue a visitarla para alquilar la casa, y sólo encontró a una mujer escuálida, en cuyos ojos se habían apagado las últimas estrellas de la esperanza y en cuyo rostro se reflejaba la aridez de la soledad; pero que le demostró su carácter rebelde cuando le ordenó que se fuera, con una determinación implacable.

Fue imposible rescatarla de su decisión de encerrarse mientras le quedara vida. Cuando Rebeca murió, Argénida su criada de toda la vida, pidió ayuda a las autoridades para derribar la puerta del dormitorio donde su patrona estaba encerrada desde hacía 3 días. La encontraron en la cama solitaria, enroscada como un camarón, con la cabeza pelada por la tiña y el pulgar metido en la boca. Aureliano se hizo cargo del entierro y trató de restaurar la casa; pero la destrucción estaba tan encarnizada en ella que fue imposible.

## PILAR TERNERA

Pilar Ternera hacía parte del éxodo que culminó con la fundación de Macondo. Había sido arrastrada por su familia que quería separarla del hombre que la violó cuando tenía catorce años y que siguió amándola hasta los veintidós pero sin decidirse jamás a hacer pública la situación porque era un hombre ajeno.

Cuando Úrsula le contó su preocupación por la extraordinaria dotación viril de su hijo, ella soltó una risotada estruendosa. Opinó que él sería feliz. Días después se encerró con José Arcadio en un depósito de granos y en medio de la lectura que le hacía de la baraja preanunciadora extendió su mano y tocó al muchacho. "¡Que bárbaro!" exclamó, sinceramente asustada. Este encuentro le despertó una curiosidad que la llevaría luego a un reconocimiento más exhaustivo y que terminaría en la cama.

Pilar Ternera se había cansado de esperar al hombre ajeno que ansió hasta los veintidós años y que prometió seguirla hasta el fin del mundo cuando arreglara sus asuntos. Terminó, al fin, identificándolo con los hombres altos y bajos, rubios y morenos que las barajas le prometían por los caminos de la tierra y los del mar, para dentro de tres días, tres meses, o tres años. En la espera había perdido la fuerza de los muslos, la dureza de los senos, el hábito de la ternura, pero conservaba intacta la locura del corazón. Con José Arcadio tuvo un noviazgo dichoso hasta el día en que, equivocando la forma y la ocasión, decidió de un solo golpe echarle el mundo encima. "Ahora si eres un hombre" le dijo. Y como él no entendió lo que ella quería decirle, se lo explicó letra por letra: "Vas a tener un hijo". A partir de este momento José Arcadio empezó a esquivar el encuentro con Pilar cada vez que la sentía cerca. El hijo de Pilar Ternera, Arcadio, fue llevado a la casa de los abuelos paternos a las dos semanas de nacido.

Con el tiempo, Pilar tuvo otros dos hijos de padres desconocidos. Vivía solamente con éstos en la época en que Aureliano, el hermano de José Arcadio, llegó a su casa diciéndole que quería dormir con ella. Sin que mediara ninguna pregunta se dispuso para satisfa-

cer al tío de su primer hijo. Se desnudó por completo y bajó el mosquitero para que no la vieran sus hijos si despertaban.

Con su hijo Arcadio ella pudo hablar y compartir momentos luego de que, gracias a la amistad con Rebeca, se le abrieron las puertas de la casa que Úrsula le había cerrado desde el nacimiento de su primer nieto. Arcadio encontraba aturdidora a aquella mujer de risa desordenada y que olía a humo; no supo que era su madre.

Pilar Ternera y Aureliano tuvieron un hijo que se llamó Aureliano José. La esposa del progenitor, Remedios, decidió que fuera considerado como su hijo mayor.

La obsesión irresistible que Pilar Ternera representó para José Arcadio y luego para Aureliano comenzó a invadir también a Arcadio. A pesar de que ella había perdido sus encantos y el esplendor de su risa, él la buscaba y la encontraba en el rastro de su olor de humo. Llegó el día en que no pudiendo resistir su ansiedad fue a buscarla; trató de hacerla suya. Ella, apesadumbrada, le dijo: "No te imaginas cómo quisiera complacerte, pero Dios es testigo de que no puedo". Él la agarró por la cintura con su tremenda fuerza hereditaria y sintió que el mundo se borraba al contacto de su piel. "No te hagas la santa", decía "al fin y al cabo todo el mundo sabe que eres una puta". Pilar se sobrepuso al asco que le inspiraba su miserable destino. "Los niños se van a dar cuenta" murmuró. "Es mejor que esta noche dejes la puerta sin tranca". Arcadio la esperó aquella noche tiritando de fiebre en la hamaca. Con el propósito de saciar la sed de su hijo, Pilar, mostrándose no sólo como hembra plenamente dispuesta sino, además, como madre amorosa y abnegada, encontró a una muchacha que fuera a cumplir la cita. Le pagó cincuenta pesos para que cumpliera con la misión. La sustituta, con el consentimiento de sus padres, a quienes Pilar pagó la otra mitad de sus ahorros, siguió encontrándose con Arcadio. Terminaron procreando tres hijos.

Años después, Pilar Ternera seguía dedicada, no entre muchas otras cosas, a la lectura de las barajas. Tuvo la ocasión de leerle el futuro a Aureliano, que se dedicaba a la guerra, indicándole algo que luego vería éste con bastante sentido. "Cuídate la boca", le dijo.

Aureliano José, contrario a lo que ocurrió con Arcadio, llegó a conocer su verdadero origen. Se enteró que era hijo de Pilar Ternera. Fueron, más que madre e hijo, cómplices en la soledad. Ella había perdido el rastro de toda esperanza. Su risa había adquirido tonalidades de órgano, sus senos habían sucumbido al tedio de las caricias eventuales, su vientre y sus muslos habían sido víctimas de su irrevocable destino de mujer repartida, pero su corazón envejecía sin amargura. Gorda, lenguaraz, con ínfulas de matrona en desgracia, renunció a la ilusión estéril de las barajas y encontró un remanso de salvación en los romances ajenos. Prestaba su casa para los encuentros de los amantes y si se veía en la necesidad de explicar tal actitud a alguien, decía: "Soy feliz sabiendo que la gente es feliz en la cama". Nunca cobraba por este servicio. Nunca negaba el favor, como no se lo negó a los incontables hombres que la buscaron hasta en el crepúsculo de su madurez, sin proporcionarle dinero, ni amor y sólo algunas veces placer. Sus cinco hijas, herederas de una semilla ardiente, se perdieron por los vericuetos de la vida desde la adolescencia y los dos varones que alcanzó a criar no corrieron con mejor suerte. Aureliano José fue el hombre alto y moreno que durante medio siglo le anunció el rey de copas y que como todos los enviados de las barajas llegó a su corazón cuando ya estaba marcado por el signo de la muerte.. Ella lo vio en los naipes. "No salgas esta noche", le dijo. El no prestó atención a las súplicas y pocas horas después lo asesinaron.

Ya centenaria, Pilar Ternera seguía entera y ágil a pesar de la inconcebible gordura que espantaba a los niños como en otro tiempo su risa espantaba a las palomas. Tenia ocasión, sin embargo, de compartir con algunos de los nietos que ignoraban que ella fuera la abuela.

Un día, recibió en su casa a su bisnieta Meme que tampoco conoció nunca el parentesco; quería consultarla para saber del porvenir. Pilar, luego de intuir el asunto que la angustiaba, le indicó que la ansiedad del enamoramiento no encontraba reposo sino en la cama. Le ofreció los medios para solucionar el problema y además le enseñó como prevenir la concepción indeseable mediante la vaporización de cataplasmas de mostaza y le dio recetas de bebedizos que en caso de percances hacían expulsar hasta los remordimientos de conciencia.

Así, tuvo otros encuentros con la descendencia que la desconocía. Cada vez, pudo leer sin obstáculos el corazón de los Buendía dado que un siglo de naipes y de experiencia le había enseñado que la historia de la familia era un engranaje de repeticiones irreparables, una rueda giratoria que hubiera seguido dando vueltas hasta la eternidad, de no haber sido por el desgaste progresivo e irremediable del eje.

Murió en un mecedor que instalaba en la entrada de un burdel sobrio al que consideraba su paraíso. De acuerdo con su última voluntad, la enterraron sin ataúd, sentada en el mecedor que ocho hombres bajaron con cabuyas en un hueco enorme, excavado en el centro de la pista de baile. Las mulatas vestidas de negro, se quitaban los aretes, los prendedores y las sortijas y los iban echando en la fosa, antes de que la sellaran con una lápida sin nombre ni fechas y le pusieran encima un promontorio de camelias amazónicas.

## SANTA SOFÍA DE LA PIEDAD

Arcadio, en su afán de reafirmación viril, había buscado a Pilar Ternera pero ella se negó por su condición de madre que mantuvo en silencio, y pagó cincuenta pesos a Santa Sofía de la Piedad para que lo visitara en la noche. Ésta era una hermosa joven virgen, con olor a brillantina de florecitas, los senos inflados y ciegos con pezones de hombre, el sexo pétreo y redondo como una nuez y la ternura caótica de la inexperiencia exaltada. Atendía la tienda de víveres de sus padres, a quienes Pilar Ternera había pagado otros cincuenta pesos para que ella pudiera visitar a Arcadio en la escuela por las tardes. Después de que fueron desalojados de allí, Santa Sofía de la Piedad y Arcadio se amaban en la trastienda. En el tiempo en el que él fue nombrado jefe civil y militar tuvieron una hija. Seis meses después Santa Sofía de la Piedad volvió a quedar encinta. Meses más tarde, Úrsula la recibió con la hija mayor, a quién había bautizado Remedios, contra la voluntad de su esposo fusilado, y con un par de gemelos que nacieron cinco meses después del fusilamiento, a quienes llamó Aureliano Segundo y José Arcadio Segundo. Era silenciosa, condescendiente y nunca contrarió ni siquiera a sus hijos. Era una madre abnegada y dirigía imperturbablemente los oficios de la cocina; ayudó a Úrsula a levantar de nuevo su industria de repostería.

Después de la muerte de Amaranta se hizo cargo de Úrsula y la mantenía informada de todo lo que pasaba en Macondo. Fernanda le asignó el cuidado de Amaranta Úrsula, su hija.

En medio de su silencio, sintió una enorme angustia cuando un día pasaron los soldados que habían venido desde el páramo para controlar la huelga de los trabajadores de la compañía bananera. Cuando José Arcadio Segundo volvió, luego de la masacre, ella lo llevó al cuarto de las bacinillas, aprovechando la siesta de Fernanda y le pasó un plato de comida por la ventana.

Días más tarde, cuando los soldados fueron a requisar la casa, lo previno y trató de ocultarlo, pero esta medida fue innecesaria porque el oficial inexplicablemente no lo vio.

La única preocupación de José Arcadio Segundo era que lo fueran a enterrar vivo y al expresársela a su madre, ella le prometió luchar hasta más allá de sus fuerzas para que lo enterraran muerto. Por eso a su fallecimiento, lo degolló con un cuchillo de cocina para asegurarse de que no estaba vivo.

Cuando Aureliano Segundo abandonó al pequeño Aureliano Babilonia para dedicarse a las rifas, este quedó al cuidado de Santa Sofía de la Piedad, quien presenció su crecimiento. La primera vez que dejó traslucir un sentimiento, fue cuando él le pidió el libro que necesitaba para el estudio de los pergaminos, especificándole el sitio exacto donde se encontraba, en la tienda del sabio catalán.

Con la paulatina disminución de los habitantes de la casa, Santa Sofía de la Piedad pudo descansar después de medio siglo de trabajo silencioso e ignorado por todos. Sólo Petra Cotes se acordaba de ella, sin conocerla, y siempre estuvo pendiente de que no le faltara nada.

Todo el tiempo ocupó una posición subalterna, dormía en el granero acompañada sólo por las ratas, pero eso no la molestaba y hasta parecía resignada a su permanente estado de soledad. Únicamente, después de la muerte de Úrsula, sus fuerzas comenzaron a decaer,

no sólo por su vejez, sino por el estado generalizado de decadencia en la casa. A pesar de esto, mantenía una lucha solitaria contra la destrucción y cuando vio que esta también había penetrado en el cuarto de Melquíades, comprendió que estaba vencida. Preparó su escaso equipaje y se marchó con un destino incierto. Aureliano Babilonia le dio catorce pescaditos de oro, porque ella se hubiera ido con un peso y veinticinco centavos, que era lo único que tenía. Silenciosa como siempre, puso la aldaba de la puerta luego de haber salido y jamás se volvió a saber de ella.

## REMEDIOS, LA BELLA, BUENDÍA

Ocho meses tenía Remedios cuando fusilaron a su padre. Ella no había sido bautizada aún. Arcadio alcanzó a decir, poco antes de morir, cuando le preguntaron por su última voluntad, que le pusieran el nombre de Úrsula, como la abuela. Santa Sofía de la Piedad, la madre de la niña, vivía sin casarse con Arcadio y estaba embarazada nuevamente. Cinco meses después de la muerte de Arcadio dio a luz dos gemelos. Los huérfanos y la viuda fueron recogidos por Úrsula. Fue ella quien decidió contrariar la última voluntad de su nieto bautizando a la niña con el nombre de Remedios. Justificó el cambio diciendo que con el nombre de Úrsula se sufría mucho y, además, señaló que el nombre elegido por ella fue el que Arcadio quiso decir, en realidad. Detrás de la decisión de la abuela se escondía el recuerdo, presente en toda la familia, de la desaparecida esposa del coronel Aureliano Buendía: Remedios Moscote, quien muriera siendo un poco más que una niña.

A Remedios, que había heredado la belleza pura de su madre, se le empezó a conocer como Remedios, la bella. Con el paso de los años, parecía indiferente a todo y se creía, en buena parte por eso, que era retrasada mental. Cuando apenas llegaba a la adolescencia, su tía Amaranta pudo descubrir que era ya la criatura más bella que se había visto en Macondo. Esa belleza habría de desplegar trágicos acontecimientos. El primero de ellos se presentó cuando un joven comandante de la guardia amaneció muerto de amor junto a su ventana. No pudo soportar los desaires de Remedios. La belleza de Remedios, se convirtió en toda una leyenda que alcanzó tierras dis-

tantes. Úrsula, inquieta con la belleza de la bisnieta, la obligaba a cubrirse la cara con una mantilla negra cuando salía a la calle, exclusivamente para ir a misa. De los hombres que asistían a la iglesia, muchos lo hacían con el único propósito de ver aunque fuera un instante el rostro de Remedios, la bella. Desdichados fueron los que, en efecto, lo lograron, porque la mayoría no pudo recuperar jamás la placidez del sueño. La tragedia cubrió al hombre que hizo posible tal cosa; años después fue despedazado por un tren nocturno cuando se quedó dormido sobre los rieles. Este hombre había llegado a Macondo, desde muy lejos, atraído por la mágica fascinación de Remedios, la bella; era hermoso, gallardo y reposado; aparecía en Macondo al amanecer del domingo, como un príncipe de cuento; el sexto domingo apareció con una rosa amarilla en la mano; oyó la misa de pie, como hacia siempre, al final se interpuso al paso de Remedios, la bella y le ofreció la rosa solitaria; ella la recibió con un gesto natural, se descubrió el rostro por un instante y dio las gracias con una sonrisa, aceptó el obsequio sin la menor malicia, más bien divertida por la extravagancia del gesto y se levantó la mantilla para verle mejor la cara y no para mostrarle la suya. El caballero tuvo otros galanteos más directos y decididos pero nunca logró que Remedios, la bella, se fijara en él, ni siquiera cuando se presentaba a la iglesia vestido de príncipe.

En realidad, Remedios, la bella, no era un ser de este mundo. Hasta muy avanzada la pubertad su madre tuvo que bañarla y ponerle la ropa y aún cuando pudo valerse por sí misma había que vigilarla para que no pintara animalitos en las paredes con una varita embadurnada de su propia caca. Llegó a los veinte años sin aprender a leer y escribir, sin servirse de los cubiertos en la mesa, paseándose desnuda por la casa, pues su naturaleza se resistía a cualquier clase de convencionalismos. Al joven comandante de la guardia lo rechazó sencillamente porque la asombró su frivolidad. "Fíjate que simple es" le dijo a su tía Amaranta. "Dice que se está muriendo por mí como si yo fuera un cólico miserere".

Úrsula no pudo evitar que Remedios, la bella, fuera proclamada reina pese a su intención de apartarla del mundo dado que la hermosura de la bisnieta le parecía una virtud contradictoria, una trampa

diabólica en el centro de la candidez. Ella quería preservarla de toda tentación terrenal, sin saber que Remedios, la bella, ya desde el vientre de su madre, estaba a salvo de cualquier contagio. La elección como reina de belleza en el pandemónium de un carnaval fue algo que nunca le pasó por la cabeza.

Remedios, la bella, era inmune a toda clase de sentimientos apasionados y mucho más a los ajenos. Ella se estancó en una adolescencia magnífica, cada vez más impermeable a los formalismos, más indiferente a la malicia y la suspicacia, feliz en un mundo propio de realidades simples. Cuando la molestaron pidiéndole que se cortara el cabello que ya le llegaba a las pantorrillas decidió raparse la cabeza y hacerle pelucas a los santos. Caminaba casi desnuda pues, como ella entendía las cosas, era la única forma decente de estar en casa. Curiosamente, entre más simple era su presentación más perturbadora resultaba su belleza increíble y más provocador su comportamiento con los hombres. Ella nunca supo, mientras estuvo en la tierra, que su irreparable destino de hembra perturbadora era un desastre cotidiano.

Remedios, la bella, poseía un olor natural que era perceptible varias horas después de que ella había pasado y causaba en los hombres una ansiedad extraordinaria. Situación, sin embargo, que no era distinguida por nadie de la casa dado que estaba involucrada desde hacía mucho tiempo a los olores cotidianos, pero los forasteros identificaban de inmediato su olor.

Úrsula le impuso a Remedios, la bella, comer en la cocina para evitar que los hombres la vieran y, por esto, ella se sintió muy cómoda dado que tenía la posibilidad de comer con las alternativas de su apetito. A veces se levantaba a almorzar a las tres de la madrugada, dormía todo el día, y pasaba varios meses con los horarios trastocados, hasta que un incidente casual volvía a ponerla en orden. En ocasiones, después de levantarse al mediodía, se metía al baño completamente desnuda y pasaba allí hasta dos horas matando alacranes, echándose agua, despejándose del denso y prolongado sueño, esperando que le diera hambre. Un día, cuando empezaba a bañarse, un forastero levantó una teja del techo y se quedó sin aliento ante

el tremendo espectáculo de su desnudez. Ella no tuvo una reacción de vergüenza sino de alarma, al pensar que el intruso se iba a caer: "Nada más quiero verla" murmuró el forastero. "Ah , bueno" dijo ella. "Pero tenga cuidado que esas tejas están podridas". Después de un rato, el forastero creyendo encontrar complacencia en la actitud natural e inocente de Remedios, la bella, le propuso que se casara con él. Ella le contestó sinceramente que nunca se casaría con un hombre tan simple que perdía casi una hora y hasta se quedaba sin almorzar, sólo por ver bañarse a una mujer. No pudiendo evitar, al fin, la fuerza irresistible de la escena, el hombre quitó dos tejas más para descolgarse en el interior del baño. "Está muy alto", lo previno ella, asustada. "Se va a matar". Las tejas podridas cedieron. El forastero alcanzó a lanzar un grito de terror; se rompió el cráneo y murió sin agonía en el piso de cemento.

Todavía faltaba una víctima para que los forasteros, y muchos de los antiguos habitantes de Macondo, dieran crédito a la leyenda de que Remedios Buendía no exhalaba un aliento de amor, sino un flujo mortal. Remedios, la bella, fue con algunas amigas a visitar la plantación de banano cerca del pueblo. Desde su llegada el aire se impregnó de una fragancia mortal. Los hombres que trabajaban en las zanjas se sintieron poseídos por una rara fascinación, amenazados por un peligro invisible y muchos sucumbieron a los terribles deseos de llorar. Remedios y sus amigas lograron refugiarse en una casa cercana cuando estaban a punto de ser atrapadas por un tropel de machos feroces. Uno de los hombres logró agredir el vientre de Remedios; en la noche él se jactó de su audacia y presumió de su suerte en la calle de los turcos, minutos antes de que la patada de un caballo le destrozara el pecho y una muchedumbre de forasteros lo viera agonizar en mitad de la calle, ahogándose en vómitos de sangre. La suposición de que Remedios, la bella, poseía poderes de muerte, estaba entonces sustentada por cuatro hechos irrebatibles. Tal vez, no sólo para rendirla sino también para conjurar sus peligros, habría bastado con un sentimiento tan primitivo y simple como el amor, pero eso fue lo que no se le ocurrió a nadie.

Ya hacía tiempo que Amaranta había renunciado a toda tentativa de convertir a Remedios, la bella, en una mujer útil y Úrsula empe-

zaba a hacer lo propio. Todos la abandonaron a la buena de Dios. Entonces ella se quedó vagando por el desierto de la soledad, sin cruces a cuestas, madurándose en sus sueños sin pesadillas, en sus baños interminables, en sus comidas sin horarios, en sus hondos y prolongados silencios sin recuerdos, hasta una tarde de marzo en que pudo notársele una palidez intensa. Después de preguntarle si se sentía mal ella respondió que nunca se había sentido mejor. En el jardín, donde se encontraba, pudo sentirse un viento de luz que hizo desplegar en toda su amplitud las sábanas que Remedios y otras mujeres de la casa sostenían. Amaranta, temblorosa, pudo ver el instante en que Remedios, la bella, empezaba a elevarse. Se despidió con la mano en medio del deslumbrante aleteo de las sábanas que subían con ella; se perdieron con ella para siempre en los altos aires donde no podían alcanzarla ni los más altos pájaros de la memoria. El milagro terminó siendo aceptado por la mayoría y hasta se encendieron velas y se rezaron novenarios. No faltó quien se quejara en la casa, después de la ascensión al cielo de Remedios, la bella, en cuerpo y alma, porque se había llevado las sábanas.

## PETRA COTES

Petra Cotes, una mulata limpia y joven con un rostro que aparentaba una ferocidad de pantera a causa de sus ojos amarillos y almendrados pero que disponía de un corazón generoso y una magnifica vocación para el amor, llegó a Macondo con un marido ocasional y vivía de las rifas. Precisamente Aureliano Segundo la conoció cuando rifaba un acordeón y ella con su recursividad femenina terminó por llevarlo a su cuarto, tomándole desde el principio tanto cariño que incluso hizo trampas para que la suerte favoreciera a su recién conseguido amante. Comenzó para ellos una vida de pareja frívola, apasionada y sin convencionalismos. Muy pronto descubrió Aureliano Segundo la virtud que tenía el amor de Petra Cotes para exasperar la naturaleza provocando la peste irremediable de la proliferación en los animales, lo que aprovechó para tenerla como un talismán de la fortuna y así logró una vida de magia y abundancia. Ella por su parte, consciente de su fuerza, moldeó el carácter de su amante infundiéndole la alegría de vivir y el placer

de la parranda y el despilfarro hasta convertirlo en el hombre que había soñado en su adolescencia.

Cuando Fernanda del Carpio llegó a Macondo como reina del festival, Aureliano Segundo se enamoró y decidió casarse con ella por lo que fingió rencores y resentimientos para conseguir la ruptura con su amante. Petra Cotes, sin perder su magnifico dominio y seguridad en sí misma, aceptó tranquila la ruptura, convencida de su pronto regreso; por eso cuando le sugirieron alumbrar el retrato del amante perdido para recuperarlo contestó: "La única vela que lo hará venir está siempre encendida". Al no conseguir Aureliano Segundo que Fernanda se quitara el camisón pudibundo, volvió a casa de Petra Cotes, la vistió con las ropas reales de Fernanda y la coronó reina. La amante experimentó el delicioso sabor de la venganza.

Sin embargo fue abandonada una vez más hasta cuando Aureliano Segundo logró convencer a su esposa de la necesidad de vivir con su amante para lograr la fecundidad de los animales . Así siguieron viviendo los tres sin estorbarse. Petra Cotes se pavoneaba con la reconciliación y llena de orgullo parecía reventar en una segunda juventud embutida en lujosos trajes de seda y Aureliano Segundo se trasladó a la casa de la amante con sus parrandas y sus negocios y en el tiempo de esta pasión restaurada se morían de hambre y de amor en el dormitorio. Allí Petra Cotes lo escondió cuatro días en un ropero la noche que mataron a los hijos del coronel, suponiendo que la sentencia amenazaba a todos los Aurelianos.

Pero el diluvio que azotó a Macondo, acabó con la fortuna de Aureliano Segundo que con la ayuda de su amante llegó a ser la más grande y sólida de su tiempo, únicamente les dejó una mula escuálida que Petra Cotes logró hacer sobrevivir alimentándola con las sábanas, sobrecamas, cortinas y demás géneros lujosos de épocas pretéritas. También ella misma sufrió con el exterminio de las lluvias. En uno de sus regresos Aureliano Segundo la encontró envejecida, en los meros huesos, con los ojos tristes y mansos de ver llover y su salud desgastada. Hasta la noche que Aureliano Segundo quiso hacerle el amor ella le respondió: "Ya los tiempos no están para estas cosas".

En el último año de las lluvias, Petra Cotes verde, desgreñada, con los párpados hundidos y la piel escarchada por la sarna buscó en su interior, encontró una rabia reflexiva y juró restaurar la fortuna despilfarrada por el amante y rematada por el diluvio. Reanudaron el negocio de las rifas con la mula rescatada pero las rifas ya no dieron nunca para más, los animales se tornaron estériles y el dinero escurridizo. Aureliano Segundo se internó en el corazón de su amante buscando la causa del cambio y encontró el amor. Así se convirtió en su mejor hombre, solidario y confidente, y ambos se lamentaban de cuanto les había costado encontrar el paraíso de la soledad compartida y locamente enamorados retozaban como conejitos y peleaban como perros. En un derroche de integridad se quedaban despiertos haciendo cuentas y repartiendo montoncitos de plata: para Fernanda, para los zapatos de Amaranta Úrsula, para el vestido de Santa Sofía de la Piedad, para el cajón de Úrsula, para el azúcar, para el café, para el carbón, para el papel y la tinta de las rifas. Y en esas misas de pobreza siempre dejaban lo mejor para Fernanda porque su bienestar les importaba más que él de ellos, pues aunque ninguno de los dos se daba cuenta, ambos pensaban en Fernanda como la hija que hubieran querido tener y no tuvieron.

Cuando Aureliano Segundo comenzó a sentir los cangrejos de hierro en la garganta, Petra Cotes, creyendo que se trataba de trastornos provocados por la mala situación, le daba miel de abejas y rábanos pero él decidió ir a morir en la cama de Fernanda como se lo había prometido. Petra Cotes le ayudó a recoger sus cosas y lo despidió sin una lágrima y cuando supo de su muerte se vistió de negro, fue a la casa de los Buendía con los botines de charol que Aureliano Segundo quería llevar en el ataúd y sufrió la humillación de Fernanda que le negó la entrada.

Desde ese día impulsada por el rencor y el orgullo que más tarde se convirtieron en compasión, todos los miércoles enviaba a Fernanda un canasto con víveres suficientes para una semana y aun llegó a quedarse sin comer para que lo hiciera ella, hasta que vio pasar su entierro.

En la casa de los Buendía sólo Amaranta Úrsula, años después, recordaba de Petra Cotes fábulas de infamia

## FERNANDA DEL CARPIO

Nacida en una lúgubre y distante ciudad del interior, hija de don Fernando del Carpio, y doña Renata Argote, ahijada del duque de Alba y educada desde niña para ser reina, Fernanda apareció en el camino de la ciénaga como la mujer más fascinante que hubiera podido conocer la imaginación; una deslumbrante criatura con corona de diamantes y capa de armiño que parecía investida de una autoridad legítima; la más hermosa entre las cinco mil mujeres más hermosas del país. Llegó a Macondo para ser la reina del festival, pero allí sufrió la más inaudita burla a su ingenuidad y delirio de grandeza pues hasta el día de su boda soñó con un reinado de leyenda y el mismo pueblo se compadeció de su candidez. Fue cuando la conoció Aureliano Segundo que desde ese momento sólo pensó en sostener una casa para ella, morirse con ella, sobre ella y debajo de ella en una noche de desafuero febril.

Fernanda del Carpio estudió en un convento para ser reina; por ello era una mujer perdida para el mundo, nunca oyó hablar de las guerras que desangraron al país ni tuvo amistad íntima con nadie. Durante ocho años en el convento, aprendió a versificar en latín, a tocar el clavicordio, a conversar de cetrería con los caballeros, de apologética con los arzobispos, de asuntos de estado con los gobernantes extranjeros y de Dios con el Papa. Después de esta exclusiva formación volvió a su casa a consumirse tejiendo coronas de palma fúnebres. La relación con su padre fue siempre silenciosa y sólo después de su matrimonio comenzó el contacto humano a través de las esquelas que él comenzó a escribirle. Años más tarde ella diría que su padre se estaba convirtiendo en santo. Cuando éste murió recibió su cadáver en Macondo en olor de santidad, según ella, pero que ya apestaba según Aureliano Segundo.

El viaje de Aureliano Segundo a la ciudad de los padres de Fernanda, para solicitarla en matrimonio, fue para ella un golpe de suerte, tanto que consideró la fecha de su boda como la real de su naci-

miento. Después del matrimonio, atendiendo al calendario que le había proporcionado su confesor y que sólo le dejaba 42 días de actividad sexual al año, y a causa de la pudibundez que sufrió durante toda su vida, no recibió a su marido hasta dos semanas después del matrimonio y eso, con un camisón blanco, largo, con magas y un ojal grande y redondo a la altura del vientre que hizo exclamar a Aureliano Segundo en forma sarcástica: "Me casé con una hermanita de la caridad". El no haber sabido proporcionar a su marido el reposo con que él soñaba, ya que conocía mal su carácter, produjo en éste un hondo sentimiento de desolación, hizo que él volviera a buscar a Petra Cotes, su amante, no bien terminada la luna de miel. Las disputas causadas por esta situación fueron resueltas cuando Aureliano Segundo convenció a Fernanda de su necesidad de seguir viviendo con Petra Cotes, que era el amuleto de su fortuna, de modo que siguieron viviendo los tres sin estorbarse.

La personalidad, costumbres y educación de Fernanda del Carpio y su ignorancia de la índole de la comunidad en que vivía no le permitieron nunca incorporarse a la familia Buendía, pero, aun así, nunca renunció a la voluntad de imponer los hábitos de sus mayores. Fue como terminó con la costumbre de comer en la cocina y con el negocio de repostería porque lo consideró una actividad indigna; en su pasión claustral juzgaba que las puertas se habían inventado para cerrarlas y que la curiosidad por lo que ocurría en la calle era cosa de rameras, por lo que primero hizo cerrar las puertas durante la siesta y luego las cerró para siempre; cambió el ramo de sábila por un nicho del Corazón de Jesús, impuso el rosario antes de la cena y convirtió la casa en un reducto de costumbres revenidas. Todo esto hacía decir al Coronel Aureliano Buendía: "Nos estamos volviendo gente fina". Pero Fernanda imponía sus leyes. Sin embargo en la época de la invasión de la plebe tuvo que atragantarse sus escrúpulos y atender como reyes a invitados de la más perversa condición pues para ella la gente bien era la que nada tenía que ver con la compañía bananera.

Tuvo en su matrimonio tres hijos: El mayor, José Arcadio, que quiso educar para Papa y del que Úrsula decía que era nieto de santo e hijo de reina y de cuatrero; partió para el seminario a Roma y no volvió a verlo

pero sostuvo con él una correspondencia que alivió la soledad causada por el abandono de su marido y le permitió un desahogo a sus delirios. Sólo a su muerte le dejó una voluminosa carta en la que alivió su corazón con las verdades que le había ocultado y él reconoció que la correspondencia de ambos había sido un intercambio de fantasías.

Su segunda hija, Renata Remedios a quien llamaban Meme, sufrió el rigor de su madre pero fingiendo docilidad logró que le permitiera sus amigas, las visitas a las bananeras y las idas a cine. Fernanda, a pesar de todo, alborotó la casa cuando encontró a Meme besándose con un hombre en el cine: Mauricio Babilonia. Intuyó su condición de menestral, no le permitió entrar a la casa y se cuidó de mantenerlo alejado. Al descubrir las relaciones que posteriormente sostuvieron Meme y su novio en el baño la encerró, contra la voluntad de Aureliano Segundo, en el convento donde había sido educada y nunca más volvió a preocuparse por ella. A su hijo le escribió diciéndole que Meme había expirado en la paz del Señor a causa del vómito negro. A pesar de no quererlo, tuvo que recibir a su nieto. En un principio decidió ahogar a la criatura pero el corazón no le dio para tanto; entonces trató de hacer creer que lo habían encontrado flotando en una canastilla y lo mantuvo escondido y cautivo en calidad de vergüenza y oprobio familiar.

Su tercera hija, bautizada contra el querer de Fernanda como Amaranta Úrsula, fue puesta en una escuelita privada y más tarde enviada por su padre a estudiar a Bruselas, a pesar de que su madre se oponía al viaje por la cercanía de esa ciudad a la perdición de París; únicamente la tranquilizó una carta del padre Ángel que la recomendaba a una pensión de religiosas. Como a sus otros hijos, no volvió a verla pero sostuvieron también una correspondencia de falacias y engaños. La soledad a que estaba sometida la disipaba con la correspondencia de sus hijos, y los ejercicios de clavicordio. Cuando tocaba veía el fantasma de José Arcadio Buendía, el patriarca, sentado en la sala escuchándola, como en su niñez vio el fantasma de su abuela.

Una enfermedad, consecuencia de su último parto la llevó a una correspondencia frecuente y emocionante con los médicos invisibles, pues prefería morirse a comentarla y hacerse tratar del médico

francés que atendía entonces en Macondo. Pero su hábito de no llamar a las cosas por su nombre llevó al fracaso la intervención telepática de los médicos invisibles que no le dejó más que una costura bárbara que comenzaba en la ingle y terminaba en el esternón. En realidad su enfermedad fue siempre la pudibundez. Esa manía de usar eufemismos también confundió a Úrsula, que le recomendó remedios como si la enfermedad fuera de atrás y no de adelante y también había sido causa para que no volviera a dirigirle la palabra a Amaranta desde el día que esta le dijo "Tu eres de las que confunden el culo con las témporas". De ella, nunca comprendió sus relaciones con la muerte. Tampoco hizo la tentativa de comprender la simpleza de Remedios, la bella. Más aun, mordida por la envidia, cuando aquella subió al cielo pasó varios días refunfuñando y rogándole a Dios que le devolviera las sábanas con que había ascendido Remedios, la bella. También despotricó un día entero por la partida de Santa Sofía de la Piedad.

Por la época del diluvio su soledad se acentuó, dado que el correo tardaba mucho en llegar. La lluvia en sí no la afectaba tanto pues su vida había transcurrido como en medio de una permanente llovizna; pero después del entierro del coronel Gerineldo Márquez entró en un estado de aflicción que hizo más frecuentes y abundantes sus protestas, hasta que se desbordó en una cantaleta que duró dos días. Se paseaba por la casa quejándose de que había sido educada para reina y había terminado de sirvienta en una casa de locos; de que se rompía los riñones tratando de mantener a flote un hogar y nadie le había dicho nunca buenos días; que siempre la habían tenido como un estorbo, como el trapito de bajar la olla, como una santurrona y farisea, que la habían llamado cachaca mandona; se dolía de que su propia hija Renata hubiera dicho que la bacinilla era de mucho oro y de mucha heráldica, pero que lo que tenía dentro era pura mierda, peor aun, mierda de cachaca; que Macondo era la paila del infierno donde no se podía respirar de calor, que su marido, su legítimo perjudicador, era holgazán, idólatra, libertino y adúltero, un mampolón, un mantenido, un bueno para nada, flojo como algodón de borla; que ella no era la esposa de Jonás que se quedó tan tranquila con el cuento de la ballena.

A la muerte de Aureliano Segundo humilló a Petra Cotes no permitiéndole entrar a la casa, sin embargo y sin nunca saberlo, fue ella quién todos los miércoles le hacía llegar anónimamente una canasta con lo de comer para una semana, hasta el día de su muerte.

Después de que Santa Sofía de la Piedad se marchó, sólo quedaron en la casa Fernanda y Aureliano. Ella no tenía experiencia en los quehaceres de la cocina, y su nieto siguió haciéndole el desayuno y la comida pero aún así, Fernanda y Aureliano no compartieron su soledad, sino que siguieron viviendo cada uno en la suya.

Fue la época en que Fernanda tuvo la impresión de que la casa se estaba llenando de fantasmas porque todas sus cosas cambiaban de lugar y su corazón se desmoronó cuando llegó la nostalgia, entonces convirtió los atuendos reales en una máquina de olvidar y los usaba muchas veces.

Un día Aureliano encontró en la cocina intacta la comida que le había dejado a Fernanda el día anterior. Fue a su dormitorio y la halló tendida en la cama, tapada con la capa de armiño, más bella que nunca y con la piel convertida en una cáscara de marfil. Aureliano vaporizó mercurio en el atanor de José Arcadio Buendía durante cuatro meses según la formula de Melquíades para la conservación del cuerpo, por eso cuando llegó su hijo la encontró intacta.

## RENATA REMEDIOS (MEME) BUENDÍA DEL CARPIO

La segunda hija de Aureliano Segundo y Fernanda del Carpio fue bautizada con el nombre de Renata Remedios, ante la disputa de Úrsula que quería ponerle Remedios y Fernanda empecinada con llamarla Renata; para el pueblo tan solo fue Meme: diminutivo de Remedios.

Creció en medio de la dureza de Fernanda y la amargura de Amaranta; fue enviada al colegio de las monjas para aprender a ejecutar el clavicordio. Todas las vacaciones llegaba a la casa inundándola con su espíritu dinámico y alegre, completamente

antagónico al de su madre. Aún no revelaba la soledad que impregnaba a la familia.

Meme heredó de su padre la hospitalidad, la cual manifestó al invitar cuatro monjas y setenta y ocho compañeras a la casa en unas vacaciones; al término de sus estudios regresó convertida en una diestra ejecutante del clavicordio, a pesar de que nunca tuvo una vocación definida.

La rigidez de Fernanda le fastidió en su infancia sin embargo nunca se atrevió a contrariarla. Su docilidad y sagacidad permitieron que Fernanda le dejara tener amigas, fuera en las tardes a las bananeras y al cine con Aureliano Segundo, su padre.

Meme, era feliz en la otra orilla de la disciplina de Fernanda, en cierta ocasión se embriagó con unas amigas y terminaron desnudas midiéndose las partes del cuerpo.

Consciente de la amargura, de la inflexibilidad y de los remilgos de su madre, ella hubiera preferido ser la hija de la concubina de su padre Aureliano Segundo: Petra Cotes. Del rigor que existía en la casa, la liberó una amistad íntima y cómplice que surgió entre ella y su padre. Meme despuntaba en una edad frutal, no era bella pero si simpática, extrovertida, capaz de caer bien. Poseía un espíritu moderno, simple, sencillo, contrario al de su madre y al que su padre le encantaba patrocinar.

Su tiempo lo gastaba arreglando el nuevo cuarto que su padre le había acondicionado, y bordando o cosiendo en la máquina de Amaranta; parecía indiferente a los problemas de la casa, practicaba dos horas diarias de clavicordio para calmar a Fernanda. Casi todas las tardes iba al cine con Aureliano Segundo o las pasaba con sus amigas, entre quienes se contaban tres jóvenes norteamericanas que poco a poco fueron abriendo las puertas del barrio electrificado a Meme. Ya no sólo la invitaban a los bailes de los sábados, sino también a los baños dominicales en la piscina y a almorzar una vez por semana. Así aprendió Meme a jugar tenis con gran habilidad, comer jamón de Virginia y desenredarse en inglés. Meme compró una enciclopedia en este idioma que leía en sus horas libres, tiempo que antes destinaba a hablar de amores con sus amigas.

Con los días su espíritu sencillo derivó hacia asuntos sigilosos, explotó en ansiedades reprimidas en con sentimiento extraño: el amor que conoció con Mauricio Babilonia, un aprendiz de mecánico, al que Meme había visto por casualidad una tarde que Patricia Brown la invitó a pasear por las plantaciones y a él lo encargaron de conducirlas por allí.

La primera vez que fue al cine con su padre, Meme se encontró, por segunda vez, con Mauricio Babilonia. Le molestaba el sistema que él utilizaba para que ella notara que la estaba mirando, sin embargo aquel sentimiento de rabia se transformó en una ansiedad profunda que la llevó a valerse de un sinnúmero de pretextos para ir a los talleres de mecánica, volverlo a ver y estar a solas con él; le indignó comprobar la certidumbre que tenía Mauricio de la verdadera razón de sus constantes visitas: él.

A partir de ese instante Meme fue consciente de las mariposas amarillas que precedían las apariciones de Mauricio, quien se convirtió precisamente en su sombra. No le era difícil entonces identificar su presencia, puesto que podía ver a las mariposas a lo lejos, ellas le anunciaron el arribo de Mauricio a la casa el día que, desafiando el amor, ocultó en un presente una invitación a cine para el siguiente sábado. Al final de aquella función, ella se hallaba sumida en el delirio y en la pasión por aquel hombre con olor a aceite. Perdió el sueño, el apetito y cada vez se sumió más en la soledad.

Inquieta, Meme visitó a Pilar Ternera (su bisabuela) para que le leyera el porvenir. Ella le reveló que sólo en la cama se curaba aquel delirio y desterró de la mente de Meme la creencia de que una vez satisfecho el apetito sexual Mauricio la repudiaría; le ofreció su lecho y un anticonceptivo casero "mediante la vaporización de cataplasmas de mostaza".

Con el luto por la muerte de Amaranta, Meme olvidó voluntariamente la ejecución del clavicordio, aplazó la primera cita en la cama cedida por Pilar Ternera para amar a Mauricio y el encierro obligatorio de la familia la apartó por un buen tiempo de él.

La primera tarde que tuvo oportunidad de salir fue directamente a casa de Pilar Ternera, donde se dio sin inhibiciones a Mauricio. Se amaron en la clandestinidad 2 veces por semana durante tres meses bajo la complicidad inocente de Aureliano Segundo.

Una noche Fernanda descubrió el engaño de Meme. La sorprendió besándose en el cine con Mauricio y decidió encerrarla en su habitación; ella negó todo a su padre. Estaba tan aferrada a su soledad que aquel vínculo íntimo con él, hacía buen tiempo ya se había disuelto. Sin embargo el encierro no perturbó la serenidad y la sencillez de su vida sosegada. Cambió por nocturnos sus baños matinales. Siempre que regresaba de ellos hallaba a su madre espantando las mariposas amarillas que invadían su cuarto. Al relacionar los baños de su hija con los cataplasmas de mostaza que encontró en el suelo, Fernanda hizo instalar guardia en la casa, argumentando que se estaban robando las gallinas. Una noche, como lo había hecho casi todas las anteriores, Meme esperaba desnuda a Mauricio para su encuentro, temblando de amor entre los alacranes y las mariposas, pero éste fue derribado y dejado inválido por una bala de la guardia cuando se disponía a saltar del techo; desde aquel momento Meme silenció su voz.

Permaneció más inmutable, que en otras ocasiones, a todo su acontecer. Fue llevada por Fernanda al convento de clausura del páramo y durante todo el viaje estuvo ajena al recorrido, indiferente, pensando sólo en Mauricio Babilonia, ignorando que él había diseminado en ella su existencia.

Murió en un lúgubre hospital de Cracovia con sus nombres cambiados, pensando siempre en él, sin expresar palabra alguna ni siquiera para decir su voluntad sobre el nombre que debía llevar su hijo, cuando éste nació.

## AMARANTA ÚRSULA BUENDÍA DEL CARPIO

Amaranta Úrsula, la hija menor de Aureliano Segundo y Fernanda del Carpio, fue criada por Santa Sofía de la Piedad y poseía la voluntad firme y decidida de Úrsula Iguarán: su tatarabuela.

Entre los juegos de la lluvia con su sobrino Aureliano Babilonia, transcurrió su infancia que ambos evocarían, más tarde, como un episodio feliz. Pero más divertido que las distracciones invernales, les resultaba la vieja Úrsula, que era para ellos una enorme muñeca a quien disfrazaban, pintaban y cargaban por toda la casa.

En su rostro se inscribieron algunos rasgos de Remedios, la bella. En ella se manifestó la consagración al estudio. Por eso recibió una promesa de su padre de mandarla a concluir sus estudios en Bruselas; lo cual se cumplió. Gracias a su dedicación académica permaneció más tiempo del previsto en ese lugar. Años después regresó a Macondo, casada con Gastón, un hombre rico y mayor, dispuesta a resarcir de las cenizas la casa que se caía en el olvido. No sólo puso a salvo la casa de su ruina, sino que su espíritu renovador, desalojó el ambiente de los recuerdos lúgubres que la componían; aquella mujer moderna incluso cambió el triste guardarropa de Aureliano Babilonia. En ella habitaban, casi inconfundibles, el carácter indómito de Úrsula y los encantos de Remedios, la bella. Volvió con la intención de quedarse, incluso para renovar el mismo Macondo. Se había convertido en una mujer ajena al estilo de vida de Macondo, siempre pendiente y anticipándose a la moda europea.

Su espléndida belleza despertó en Aureliano Babilonia la ansiedad monstruosa de quien no rompe aún la barrera de la virginidad, aunque ella era incapaz de sospecharlo, se convirtió en el motivo de largas noches de llanto e incertidumbre. Sólo cuando una lata lastimó el dedo de Amaranta Úrsula pudo Aureliano desahogar aquel deseo y ella manifestar su rechazo. Sin embargo, una tarde cuando Amaranta Úrsula salía del baño, fue seguida por Aureliano Babilonia y comenzó así la lucha en el lecho nupcial de ella, una guerra de sus cuerpos, provista de la agresión de sus carreras, de la violencia de sus besos.

Fue el despertar de un amor ilícito que disfrutaban a espaldas de Gastón y que estalló en juegos eróticos cuando el esposo salió de la casa y quedaron solos, cerraron puertas y ventanas para andar desnudos por todos los rincones.

Ajenos e indiferentes al mundo, conmocionaron los cimientos de la casa con sus juegos personales, causaron más estragos que las hormigas y absortos en aquella dimensión, sólo tuvieron tiempo para el amor.

Asustada por el posible retorno de su marido, Amaranta Úrsula le escribió una carta reiterándole su amor y contándole su pasión por Aureliano Babilonia. Debido a la sorpresa causada por la respuesta conforme de Gastón se sintió indignada por considerarla como el pretexto que tenía para dejarla.

Ante la ruina económica que se avecinaba, un sentimiento de solidaridad mutua y el embarazo la unía más a Aureliano Babilonia, eran un solo ser. El pensar que Aureliano Babilonia era aquel pequeño que encontraron en una canastilla a la entrada de la casa, apaciguaba, en ella, sus miedos de una posible hermandad. Su mundo se redujo al cuarto y al corredor, era el espacio de su encuentro, de su soledad, del amor con Aureliano, espacio que defendió de la corriente destructora.

El embarazo desvaneció su formidable belleza, pero no extinguió su espíritu jovial. Llegado el momento del parto, trajo al mundo un enorme varón con cola de cerdo, era el hijo de su sobrino.

Después de ver nacer a su hijo, Amaranta Úrsula se dilató en una interminable hemorragia que acabó con su existencia en 24 horas, pero que hasta último momento no logró derribar su invencible espíritu.

## BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

BARTHES, Roland. Introducción al análisis estructural del relato. Buenos Aires, Tiempos Contemporáneos, 1970

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. Cien años de soledad. Bogotá, Oveja Negra, 1989.

GONZÁLEZ AGUDELO, Elvia María. Fotografía de grupo o los actantes en la novelística de Gabriel García Márquez. Revista Universidad de Medellín. N° 63, 1996.

...«R es un sonido rural, terrestre, material: la R se marca bien (para Cratilo, el dios logoteta la había convertido en un sonido fluvial); a partir de una mujer desnuda, que se ofrece sobre altos tacones, y a pesar del gesto pensativo de su mano alzada, por la parte posterior se expande un ancho canal de tela»...

*Ibid. p.131*

DIDACTICA DE LA LITERATURA % SEMIOTICA
DIDACTICA DE LA LECTURA % LITERATURA.

# TEORÍA Y DIDÁCTICA DE LA LITERATURA

**Blanca Inés Gómez de González* y Myriam Castillo Perilla****

Con miras a ofrecer programas de postgrado en el área de Docencia de la Literatura, el Departamento de Lenguas de la UPN viene desarrollando el proyecto de investigación: Teoría Literaria: Tres modelos pedagógicos. Fruto de esa investigación es el *Cuaderno de la Serie Literatura y Lectores*: La cultura popular en los funerales de la Mama Grande", publicado en el año de 1.997. En esta oportunidad ofrecemos tres apartados que ilustran parte del contenido del *II Cuaderno*: "Intertextualidad en Del Amor y Otros Demonios."

El primero de ella se constituye en una reflexión sobre la didáctica de la literatura a partir de nuevas concepciones del proceso de lectura visto de manera interdisciplinaria e intertextual; se recogen aquí una serie de propuestas que hacen posible un nuevo diálogo con la docencia de la Literatura.

El enfoque teórico sobre intertextualidad presenta un recorrido sobre el surgimiento y desarrollo del concepto como también diversas posturas críticas; conscientes de la importancia que adquiere el lector en la aproximación al texto.

Se incluye una reflexión sobre el autor y el lector en el diálogo intertextual. La última parte ejemplifica una de las posibles lecturas intertextuales de la novela de García Márquez.

**Doctora en Filosofía y Letras. Universidad Javeriana. Santa Fe de Bogotá.*

***Profesora Universidad Pedagógica Nacional.*

## La Lectura como Proceso Semiótico

El carácter polifónico de un texto y la movilidad del tejido textual exigen un nuevo sentido de la lectura. El lector se hace partícipe para develar lo que sugiere el texto y para establecer desde su contexto una red de conexiones con otros textos.

Cada lector posee un conocimiento previo, que le permite un encuentro particular con la obra. Por lo tanto, el juego intertextual supone la existencia de un lector que colabora con el texto.

No podemos limitar la intertextualidad a la escritura pues "todo discurso es intertextual, dialógico, metatextual, porque la lengua lo es" (Otero: 1992, p.51), lo cual explica que ya el diálogo con el otro tiene carácter intertextual. Citamos palabras de otros. Todo discurso supone un discurso anterior.

En los últimos treinta años la lectura como discurso didáctico ha sido objeto de cambios significativos. De la lectura monológica, que trajo como método de enseñanza la repetición y el aprendizaje memorístico, se pasó a la lectura como descubrimiento, como búsqueda del sentido del discurso unívoco. El texto tenía un solo sentido que el lector debía encontrar. Hoy el texto es un acertijo que hay que descifrar, donde los laberintos de la significación permiten diversos senderos.

Nuestra propuesta de lectura de "Del Amor y Otros Demonios" no sólo entabla conexiones con otros textos de ficción sino que además apela al discurso histórico y se enriquece con otros códigos de referencia provenientes del cine y la fotografía. Con ello se intenta crear un juego intersemiótico en el cual los medios de comunicación hacen posible nuevas formas de aprendizaje por fuera de la escuela que acerque la experiencia del aula de clase a la experiencia de aprendizaje en el mundo moderno; el aula debe ser un espacio de goce estético y de diversión donde el estudiante se apropie de los textos a partir de diversos códigos. "El mejor modo de respetar un texto es perderle el respeto. Jugar con él" (Otero: 1992, Pag. 50).

Estamos abocados hoy a una nueva *episteme*, a una nueva manera de conocer, signada por los avances tecnológicos y el desarrollo de los ordenadores que instaura un nuevo concepto de lectura, la lectura del hipertexto como se ha dado en llamar. Ruptura que es vista como análoga a la marcada por el paso de la oralidad a la escritura.

La huella del proceso de comunicación la inicia el hombre primero a través del gesto y la voz, para lograr la expresión inmediata con sus congéneres; la necesidad de conservar la memoria da origen a la escritura. Los medios gráficos ( pictograma e ideograma ) constituyen la aparición del signo y con él la escritura fonética. El descubrimiento de la imprenta asegura la difusión del libro, testimonio del pensamiento humano en el segundo milenio. Ahora la llegada del lenguaje electrónico somete al hombre a nuevas formas de conocimiento. Oralidad, escritura y lenguaje computacional parcelan grandes períodos históricos de la humanidad y revelan la necesaria evolución del hombre y de los medios de comunicación. "La evolución de la escritura va paralela a la evolución del material que la soporta: techos y paredes de las cavernas, árboles, piedras, huesos y pieles de animales, hojas de palma, seda, lino, plata, oro, bronce, arcilla... siempre la huella del hombre, su testimonio de existencia" (Ossa: 1993, Pag. 23). Hoy la escritura es una pantalla frente a la cual el hombre reordena el mundo.

Los avances de la tecnología moderna en general y en particular de la informática nos exigen una nueva comprensión del mundo y por ende una nueva forma de lectura. Según Landow (1995) en los últimos tiempos el desarrollo de las nuevas formulaciones de la teoría literaria y del hipertexto informático confluyen al coincidir desde ámbitos aparentemente lejanos en la propuesta de una lectura multilineal que la instaura como una red de conexiones.

Theodor Nelson, quien se refiere al texto electrónico, define el hipertexto como una escritura no secuencial ya que el texto está hecho de fragmentos de texto y por lo tanto de nexos que lo conectan. El hipertexto es un "medio informático que relaciona información tanto verbal como no verbal" (Landow: 1995; Pag.15).

George Landow (1995) señala las coincidencias entre la teoría literaria y el texto informático; éstas se pueden resumir así: el hipertexto es por naturaleza intertextual. Tanto la intertextualidad como el hipertexto abren un abanico casi infinito de relaciones constituidas a partir de la triada texto, discurso y cultura. Así la "Intertextualidad sustituye el modelo evolutivo de la historia de la literatura por un modelo estructural o sincrónico de la literatura como sistema de signos."

En el hipertexto se reconoce la huella de las teorías bajtinianas, al afirmar el carácter dialógico y polifónico que conforma de suyo el hipertexto. Otra contribución de la teoría literaria vendría dada por el proceso que Derrida denomina descentrar, ya que el texto no se estructura sobre la base de un solo foco sino que su naturaleza permite cambiar de punto de vista al lector que se aproxime al mismo; de tal manera que el centro deja de ser ente para convertirse en función, en observación; puede asimilarse a la metáfora borgiana del Aleph como punto que contiene todos los puntos.

Al hacer posible el insertar textos propios en las múltiples textos que pueden ser enlazados por asociación, el hipertexto propone una noción de la lectura y la escritura como actividades paralelas que el texto integra. El hipertexto por tanto trabaja con la brillantez de la imaginación humana y se puede hablar de él como de una máquina poética.

La imprenta significó un cambio fundamental en la concepción de la literatura, como ruptura con la tradición oral. De igual modo los medios electrónicos se constituyen hoy como una nueva ruptura donde lo virtual distancia el encuentro entre el lector y el texto, de allí que se hable de la simulación de la cultura digital, como la denomino Baudrillard.

Si los medios electrónicos nos exigen una nueva lectura, el nexo entre texto, lector y escritor establece también una nueva red de escritura donde ya no hay un texto privilegiado frente a comentarios y anotaciones, sino textos que no permiten jerarquía alguna. Asimismo el texto del lector supone un énfasis en la recepción como

juego de lectura y escritura y difumina los limites entre autor y lector.

## La Didáctica de la Literatura como un Juego Intersemiótico

El discurso académico, los instrumentos y estrategias de su evaluación hoy revelan un nuevo rostro que ya no se soporta en la verdad y la certeza. En casos como el de la docencia de la literatura es aún más arriesgado hablar de convencimiento, verdad o autenticidad puesto que ésta se caracteriza por la ambigüedad que la nutre.

Proponer una didáctica de la literatura implica ya de sí el hecho de concebir varias didácticas particulares y no una didáctica general; es admitir que todo conocimiento necesita y provee sus propios instrumentos de análisis. La obra de arte, en general, y la literatura en particular es imprevisible por lo tanto no podemos afirmar que exista un método general para captarla. Una didáctica de la literatura tiene que ir más allá de un método pues el objeto mismo de trabajo, el texto, no se puede reducir a lo previsible. De tal manera que la didáctica de la literatura también debe vivirse como experiencia de encuentros; no es posible radicalizar lecturas únicas como propuestas de trabajo como tampoco se pueden obviar las características y condiciones propias del acontecimiento pedagógico y de los integrantes que lo experimentan. Así pues, una pedagogía de la literatura no puede negar que también involucra una aproximación empírica, lingüística y semiológica pues "leer es comprender el texto del escritor en el contexto del lector" (Otero: 1992, p.61).

El discurso didáctico cubre la expresión de diversos contenidos culturales, entre ellos la literatura, al hacer una "traducción" crítica y valorativa no sólo de textos verbales sino de multiplicidad de códigos se revela ya una construcción por parte del docente. Por lo tanto el docente se convierte en elaborador de un discurso, en su mayoría de veces oral, que los estudiantes reciben auditivamente. "El soporte principal, el objeto propio del discurso didáctico son otros textos. Por ello su operación fundamental es traducir a un nivel metalingüístico toda otra clase de códigos. Esta operación consiste en pasar de un sistema de signos a otro" (Otero: 1992, Pag. 47).

La estructura misma del discurso didáctico exige una constante articulación de voces que se contradicen o afirman y que se mediatizan por la voz del docente; la lectura del texto literario, motivada por el texto y por el docente, también se convierte en un encuentro dialógico para el estudiante-lector. Este proceso permite evidenciar la primera propuesta para una didáctica de la literatura: el aula es espacio dialógico donde se hace posible una dialéctica entre autor, texto, lector y docente-estudiante. La voz tiránica y monologal no puede tener lugar aquí.

La segunda propuesta es considerar como absolutamente indispensable para una docencia de la literatura una didáctica de la lectura.[1] Pero ya no se trata de métodos de lectura sino de exigencias de lectura; lo que quiere decir que ya no solamente se requieren "técnicas" sino que más allá de estas se plantee una crítica-valorativa del texto. Aquellas lecturas lineales, o mecánicas, no permiten valoración alguna de los contenidos trabajados como tampoco disfrute alguno. Una lectura crítica se fundamenta en el texto abierto y por lo tanto exige una lectura intratextual; pero ésta no basta, se necesita de una lectura valorativa que por esencia es intertextual, por lo tanto relacional y comparativa, dando lugar a plurales lectoescrituras.

Esta reflexión da lugar a un tercer factor de propuesta: la didáctica de la literatura como el surgimiento de plurales lectoescrituras que se fundamenten no sólo en la recuperación de ciertos contenidos sino en la producción del texto del lector frente al texto del autor bajo las premisas de creatividad y placer que produce el pacto de lectura propiciado por cada obra.

La tríada Autor-texto-lector ha despertado diversas aproximaciones críticas que han privilegiado uno de los factores; dependiendo desde donde se ubique obtendremos valoraciones diversas. Lo importante es clarificar que ya no sólo podemos hablar del texto del autor pues el texto mismo en su especificidad ya es una unidad que habla por sí misma y que el receptor, en el proceso semiótico de la lectura, produce lo que Barthes denomina el texto del lector.

[1] *Sobre este punto puede consultarse a Dubois, María Eugenia. "la lectura, diferentes concepciones teóricas" en: De la teoría a la práctica. México; Arqué. 1987.*

Al considerar la lectura como un proceso semiótico se está abriendo la puerta a dos aspectos fundamentales: la intertextualidad y la interdisciplinariedad. Es imposible que sigamos viendo los textos como unidades verbales únicamente pues la lectura involucra tanto el código lingüístico como los códigos no lingüísticos. Un texto verbal es una posibilidad infinita de lecturas semiológicas.

La citación es sólo el caso más evidente de la intertextualidad pues además de discursos verbales el texto literario puede convertir en código verbal códigos extraverbales. Leer un texto literario es pues leer los silencios, los vacíos, traer a la página las imágenes, sonidos y sabores. Motivar al estudiante para este cruce de códigos puede ser más fácil de lo que creemos pues en últimas la dinámica de su vida real lo exige. Se trata de hacer una lectura más consciente de la vida misma.

Lo que se quiere decir es que proponer una didáctica de la literatura cerrada en sí misma ya no es posible. Los saberes rompen sus límites para entrar en el campo de lo interdisciplinario. La intertextualidad es una entrada a la interdisciplinariedad. ¿Cómo leer a Kundera sin hablar de música, o como abordar a Fuentes si se desconoce la historia de México?. Una didáctica de la literatura debe abordar al texto literario como multiplicidad, tomando la nominación que Calvino otorga a su quinta propuesta para el próximo milenio, (Calvino: 1984), tanto desde la concepción misma del texto como red de conexiones, como desde las diversas perspectivas de análisis que éste puede suscitar.

Esta propuesta de lectura literaria como lectura intertextual e interdisciplinaria nos lleva a plantear la didáctica de la literatura como un juego intersemiótico[2], práctica anterior a la formación escolar, pero que aparentemente no es tenida por ésta en cuenta de modo sistemático pues como ya dijimos un texto verbal es un cruce de códigos y la lectura de estos códigos puede ser no sólo una estrategia pedagógica para la literatura sino operación de comprensión de la vida misma a través de una lectura más integral.

La cuarta propuesta se resume en la palabra Investigación entendi-

*[2]Nominación tomada de la propuesta de Néstor Otero que se refiere a esa operación metalingüística llevada a cabo por cruces de códigos y su correspondiente lectura.*

da, no como una parcela o asignatura de los programas o currículos, sino como una metodología, inherente al proceso pedagógico. El núcleo de todo trabajo académico se encuentra en este tipo de aproximación pues no hay producción sin investigación.

## Hacia una Teoría de la Intertextualidad[3]

> En el curso de casi tres décadas la idea de la imposibilidad de vivir por fuera del texto -del intertexto-, ha conducido a una comprensión de la literatura como arte de la memoria.
>
> Carlos Rincón, La no simultaneidad de lo simultáneo.

Para acceder al campo nocional de la intertextualidad abordaremos su origen etimológico, el nacimiento y desarrollo histórico del término y esbozaremos algunas perspectivas críticas que permitan presentar un panorama sobre el tratamiento teórico dado al concepto.

Etimológicamente, la palabra intertextualidad es una sustantivación del adjetivo compuesto intertextual; el prefijo "inter" significa reciprocidad, el sufijo "dad" designa una cualidad y cierto grado de abstracción y el étimo proviene del latín *téxere* que significa tejer o tramar.[4]

El término alude fundamentalmente a tres acepciones que podemos resumir así:

a) Considerado en su forma más amplia remite al constructo cultural extratextual que es reelaborado por la producción y recepción de la obra artística.
b) Apropiado por la textolingüística y la semiótica, remite a un proceso de significación que se fundamenta en las relaciones establecidas entre un texto y otros textos.
c) Asumido como una serie de alusiones, referencias y huellas de lectura.

La palabra intertextualité fue propuesta por Julia Kristeva en una serie de artículos publicados entre 1966 y 1967 en las revistas *Critique y Tel quel*. Entre estos publicó una reseña crítica de dos obras del desconocido, por ese entonces, filósofo ruso Mijail Bajtín: La

[3] *Este artículo forma parte del II cuaderno de la* Serie Literatura y lectores: *"Intertextualidad en del amor y otros demonios"; del proyecto Teoría Literaria: Tres modelos Pedagógicos. Departamento de Lenguas. Universidad Pedagógica Nacional.*

[4] *Sobre este punto puede consultarse a Ruprecht, Hans George "intertextualidad" en* Intertextualité. *La Habana. Casa de las Américas: 1996. Páginas 25 - 32.*

poética de *Dostoievski* (Moscú 1963), y la obra de *François Rabelais* (Moscú, 1965); en la revista *Critique* Nº 239, con el título "Bajtín la palabra, el diálogo y la novela", el cual es considerado el texto fundacional de la intertextualidad.

Si bien es cierto que el término fue acuñado por Julia Kristeva, su germen se encuentra en Bajtín, como se desprende de los tópicos y planteamientos del escritor que apuntan al concepto mismo:

a) el dialogismo como interacción comunicativa,
b) el principio carnavalesco y la pluralidad de voces,
c) la heterogloxia (diversidad de lenguas) y la heterología (pluridiscursividad).

El estatismo de la palabra, formulado por el estructuralismo, corriente que predominó durante la década del 60 en Francia, es según la lectura de Julia Kristeva, dinamizado por la concepción bajtiniana del status de la palabra como estructura móvil. Kristeva define el trabajo del texto como: "un cruce de superficies textuales, un diálogo de varias escrituras: del escritor, del destinatario (o del personaje), del contexto cultural actual o anterior" (Kristeva; 1981 - 188).

A partir de entonces, el término es tomado por la crítica en diversas direcciones que apuntan a consideraciones tales como: se inscribe en la tradición de estudios de filología, es tomado como un término de moda de uso impreciso y es redefinido desde múltiples perspectivas analíticas.

En otros casos, los críticos manifiestan reserva frente al término; Roland Barthes sólo lo acoge hasta 1973 en *el placer del texto*, al afirmar: "eso es realmente el intertexto, la imposibilidad de vivir fuera del tiempo infinito -sea éste Proust, o el diario, o la pantalla de televisión: el libro hace el sentido, el sentido hace la vida" (Barthes; 1987 : 58 - 59).

Comentario que ha sido interpretado desde varias vertientes: como reflejo de "una lectura sin obligación ni sanción" (Angenot), como una simple erótica de la lectura donde el concepto pierde utilidad

analítica (Desiderio Navarro), o como "una interpretación en resumidas cuentas irrefutable" (Ruprecht).

La relectura de la cita de Barthes ha dado lugar a dos posturas claramente perceptibles frente a la intertextualidad: La hifológica, esto es la textual en el sentido etimológico de hifos como tejido de araña, tendencia dentro de la cual se podrían ubicar los trabajos de Derrida, Lacan y Foucault, y la tendencia que enfatiza el proceso de recepción o de escuchas plurales con Michael Riffaterre y Paul Zumthor .

Como se ha visto, tanto el término de intertextualidad, como las distintas perspectivas metodológicas desde las cuales se ha abordado, permiten dar cuenta de múltiples enfoques. Entre estos destacamos los que se centran en el proceso de recepción textual -Riffaterre, desde el proceso de la lectura y Zumthor desde la categoría de la historicidad-, quienes han elaborado un marco teórico que permite un manejo riguroso del término.

Para Riffaterre, no sólo se han confundido los términos de intertextualidad e intertexto, sino que además los estudios sobre el problema se han quedado en la superficie. Para dar respuesta a la primera cuestión considera fundamental aclarar el término de intertexto como "el conjunto de los textos que podemos asociar a aquel que tenemos ante los ojos; el conjunto de los textos que hallamos en nuestra memoria al leer un pasaje dado. El intertexto es, pues, un corpus indefinido"; (Riffaterre, 1981:47 en Navarro, 1996: 170).

Así mismo, redefine intertextualidad como, "un fenómeno que orienta la lectura del texto, que rige eventualmente la interpretación del mismo y que es lo contrario de la lectura lineal" (Navarro, 1996:171).

De otra parte y como lo manifiesta Ruprecht, apunta hacia "la elaboración de una teoría semiótica de la lectura". Para Riffaterre las nociones provenientes de la teoría de Peirce pueden ser "extendidas" al proceso de lectura y para tal fin aclara las categorías de la siguiente forma. En su esquema el signo corresponde al texto, el objeto al intertexto; el interpretante, elemento nuclear y definidor

de su propuesta, se entenderá como "un tercer texto que el autor habrá utilizado como equivalente parcial del sistema de signos que él construía para volver a decir, para volver a escribir el intertexto". (Riffaterre, 1979:128 - 150 en Navarro, 1996: 151).

Es sobre esa noción de intertexto, como fundamento de la interpretancia, en la que se encuentra lo central de su planteamiento; puesto que abre el corpus intertextual posible desde la recepción y asimismo posibilita una interpretación más amplia del proceso de lectura.

Paul Zumthor, desde los estudios medievalistas, además de elaborar los conceptos de movilidad, entendida como el "carácter jerárquico de la producción textual", y modelo como el "eje vertical de la jerarquía de los textos", identifica tres espacios en los que se despliega la intertextualidad:

- El discurso como espacio de transformación de enunciados provenientes de múltiples instancias,
- La comprensión o lectura que genera el nuevo discurso,
- El texto como interrelación de partes.

En resumidas cuentas para Zumthor la intertextualidad es un problema de memoria que rescata distintos ecos y huellas provenientes de otros textos inmersos en la tradición y en la historia. Esto es, un texto dialoga sincrónica y diacrónicamente con otros en relación histórica, discursiva y genérica.

También desde la producción textual, y con una concepción estructuralista, Gérard Genette en *Palimpsestos: la literatura en segundo grado* (1962) tiene como propósito acercarse a esas múltiples relaciones que se establecen entre los textos y reconocer los distintos procedimientos que permiten crear textos sobre la base de otros textos. Su estudio se limita a uno de los tipos de transtextualidad, entendida como una categoría genérica de los fenómenos intertextuales, aunque define los otros tipos.

En la transtextualidad o trascendencia textual como la define Genette se distinguen cinco tipos de relaciones que en su orden son: la intertextualidad, paratextualidad, metatextualidad, hipertextualidad y architextualidad.

El primer tipo es definido por el autor "como una relación de copresencia entre dos o más textos", (Genette, 1989:10) es decir, como la presencia de un texto en otro. Este tipo de relación tiene como práctica más común la conocida cita entre comillas. Además, se presenta bajo la forma del "plagio", copia literal no manifiesta, o como "alusión", es decir, como referencia innombrada pero reconocible.

La paratextualidad es entendida como la relación que el texto mantiene con los títulos, subtítulos, intertítulos, prefacios, epílogos, entre otros, llamados paratextos. Cumple una función apelativa y establece pactos de lectura con el receptor; es el primer motivador a la lectura. Trata de sugerir vínculos al lector y deja oír la voz autorial que propicia desde ya claves de lectura. Al ingresar al mundo de ficción esta voz autorial desaparece y da paso al narrador, agente ficticio, por eso los recursos paratextuales establecen contrato con el lector.

El tercer tipo de trascendencia textual, la metatextualidad, "es la relación -generalmente denominada comentario- que une un texto con otro texto que habla de él sin citarlo (convocarlo), e incluso, en el límite de nombrarlo". En este tipo de relación está basado el discurso crítico puesto que toma como punto de partida un texto anterior para construir otro (Genette, 1989: 10).

Siguiendo el esquema propuesto por Genette vamos a tratar primero el quinto tipo, puesto que, el cuarto será el foco trabajado por el autor y más adelante nos detendremos detalladamente en él. La architextualidad es definida como "una relación completamente muda que, como máximo, articula una mención paratextual de pura pertenencia taxonómica". Es decir que esta categoría permite la percepción genérica al suscitar "el horizonte de expectativas" en el

lector en quien reposa finalmente la clasificación de la obra (Genette, 1989: 13).

Finalmente, la hipertextualidad es la relación que une a un texto B con un texto A, es decir, supone la derivación de un texto de otro ya existente. Al texto B se le llama hipertexto y al texto A se le denomina hipotexto.

De alguna manera, se puede afirmar que todas las obras literarias traen a la memoria otras; por lo tanto, "todas las obras son hipertextuales", (Genette, 1989: 19) teniendo en cuenta que cada una lo será en mayor o menor grado.

A esas relaciones "librescas" es a lo que Genette llama "literatura en segundo grado", es decir, literatura fundada en otros textos. Por ello, el término palimpsestos acude a explicar, de manera general, "como un texto se superpone al otro al que no oculta del todo sino que lo deja ver por transparencia" (Genette, 1989: 495).

Para explicar la hipertextualidad Genette propone dos tipos de derivación hipertextual: transformación e imitación. Dichas categorías no encierran conceptos antagónicos, sino grados de relación intertextual.

La transformación incluye la parodia, el travestimiento y la transposición. La imitación incluye el *pastiche*, *el charge o imitación satírica* y *la forgerie* o imitación seria.[5]

Para diferenciar los dos tipos de derivación: transformación e imitación, es necesario aclarar que "el que hace una parodia o un travestimiento se ocupa esencialmente de un texto, y accesoriamente de un estilo; por el contrario el imitador se ocupa esencialmente de un estilo y accesoriamente de un texto"[6] (Genette, 1989: 100).

Todos estos procedimientos, como los tipos mismos de transtextualidad, no deben concebirse desvinculados, ni como habitantes independientes de los textos sino que por el contrario, todos ellos mantienen una estrecha vinculación que hace difícil des-

[5] *Parodia, transposición burlesca e imitación satírica se confunden entre sí por producir un efecto cómico "a expensas del texto o del estilo parodiados" (Genette, 1989: 37), es decir, que hay una convergencia funcional de las tres fórmulas. Pero también aparece una diferencia estructural originada en los tipos de derivación hipertextual: la parodia y el travestimiento se originan por transformación y el pastiche por imitación del estilo. Genette propone "rebautizar" parodia de la siguiente manera: [a] la desviación del texto por medio de un mínimo de transformación [...]; travestimiento, [a] la transformación estilística con función degradante [...] y pastiche [como] la imitación de un estilo sin función satírica." La parodia intenta respetar lo máximo posible el texto, mientras que el pastiche intenta deberle lo menos posible. En tanto que el travestimiento burlesco reescribe un texto conservando la acción y contenido pero dándole otro estilo; al hacer esto lo actualiza de manera momentánea y perecedera al paso del tiempo.*

[6] *Según Sollier existen cinco clases de parodias: cambio de una sola palabra en un verso, cambio de una sola letra en una palabra, de una cita en su sentido, de una obra entera hacia un nuevo sentido y hechura de versos en el gusto y estilo de ciertos autores poco apreciados. (Pastiche).*

ligarlos a la hora de su definición y análisis. En cuanto a las prácticas de imitación encontramos que el pastiche tiene como función primaria "el puro divertimento" mientras que la "charge" tendrá como función dominante la burla, a su vez la "forgerie" tendrá como función predominante "la continuación o la extensión de una realización literaria preexistente" (Genette 1989: 104).

Pero volvamos sobre otras de las prácticas de transformación: la transposición, que está dividida en transposición formal, tales como la traducción, la prosificación, la versificación y el resumen, que afecta al sentido de manera accidental; y las transformaciones temáticas -semántica, diegética, pragmática- que tienen como propósito transformar el sentido.

La transposición diegética imprime un cambio al universo espacio - temporal en el que sucede la historia y la transposición pragmática modifica los acontecimientos y las conductas (es decir la acción). De tal manera que la transformación pragmática se convierte en elemento inevitable de la transformación diegética, pues la acción de hipotexto se modifica porque su diégesis se ha transformado.

En este intrincado laberinto de términos Genette incluye dos procedimientos de transformación semántica que llama transmotivación y transvalorización. Al primero le pertenecen a su vez tres tipos: la motivación, la desmotivación y la transmotivación. La primera de ellas caracterizada como positiva y "consiste en introducir un motivo allí donde el hipotexto no lo implicaba" (Pág. 410). La desmotivación, caracterizada como negativa, consiste en omitir un motivo que estaba presente en el hipotexto. La transmotivación designa un estado complejo que involucra a las dos anteriores.

Cuando Genette se refiere a la transvalorización está hablando de una transformación axiológica que obedece a una visión del mundo. En la valorización habrá un proceso de engrandecimiento o ennoblecimiento de un valor simbólico, la desvalorización será una degradación o desmoralización y la transvalorización estará constituida por las dos anteriores como un estado más complejo que las contiene a ambas.

Dentro de las prácticas hipertextuales se encuentra "la antinovela" de carácter eminentemente complejo, puesto que en realidad aquí no estamos hablando de una transformación del texto sino que "su hipotexto es, de hecho, un hipogénero."

La antinovela se da básicamente por un efecto principal, operador de este tipo de práctica, que es el delirio. Cuyo ejemplo fundamental es Don Quijote cuyo hipotexto es, en general, la novela de caballería y la novela pastoril, por tanto en este caso estaríamos hablando de héroes que, a partir de una confusión entre la realidad y la ficción, entran en una esfera, que no puede ser otra, que para ellos se torna en supuestamente real; pero como hipertexto es el universo de la ficción.

La continuación consiste en terminar una obra inacabada, es decir, que ella se constituiría en palabras provenientes de dos autores distintos. Por su parte, la prolongación "consiste en general en explotar el éxito de una obra, a menudo "considerada en su tiempo como acabada, haciéndola resurgir con nuevas peripecias" (Pág. 202). Por lo tanto, la distinción entre una y otra radica en que la prolongación no busca terminar sino llevar más allá lo que consideraba terminado.

La continuación y la prolongación pueden llevarse a cabo según tres direcciones: analéptica, hacia atrás; elíptica, hacia los lados y proléptica hacia adelante.[7]

Para finalizar tendríamos que señalar como de este andamiaje teórico propuesto por Genette, se puede concluir que todos los hipertextos, cualquiera que sea su grado se presentan como transformación y/o imitación de obras anteriores. En algunos casos el hipertexto se desvanece como consecuencia del desconocimiento de su hipotexto. Por lo tanto, toda relación hipertextual es descubierta según la enciclopedia y competencia del lector que encontrará mayores o menores relaciones entre uno y otro texto.

Teniendo en cuenta que la hipertextualidad, como se ha dicho, es un tipo de trascendencia textual de un discurso literario, puede es-

*[7]Todas estas formas tienen entrecruzamientos. Por lo tanto todos los procedimientos estarán vinculados y no aparecerán como formas puras.*

tablecer relaciones con textos anteriores[8] que premeditan su existencia derivándose de él, por transformaciones o imitaciones; es necesario aclarar que para Genette el hipertexto es casi siempre ficcional puesto que es ficción derivada de ficción o de relatos de acciones reales. Detrás de toda transformación o imitación siempre hay una crítica que muestra valores axiológicos constitutivos de una visión del mundo.

## Autor y Lector en el Diálogo Intertextual

El texto en su sentido más amplio, como materia significante, remite a los dos polos de la situación comunicativa: autor y lector. Desde la producción como generador de sentido y desde la recepción como intérprete del mismo. De esta manera se hace manifiesto el carácter dialógico del texto, como el juego de voces del autor, el lector, el narrador, los personajes, los contextos sociales e históricos y la evocación de otros textos como constituyentes del tejido textual.[9]

Con Umberto Eco distinguimos entre autor y lector empíricos y autor y lector modelos;[10] los primeros se definen por su experiencia en el mundo real mientras que autor y lector modelos son categorías circunscritas al texto y por el texto; "(...) son dos imágenes que se definen recíprocamente sólo en el curso y al final de la lectura. Se construyen mutuamente" (Eco, 1996:32).

El pacto de lectura se establece en dos niveles: uno como una serie de estrategias textuales y otro como fusión de horizontes y puntos de vista. La movilidad textual implica entrar en un juego, un pacto y una actualización que el texto provoca y delimita.

Abordar una ficción narrativa implica establecer un pacto en donde las reglas y pautas son dadas por el texto para que el lector entre a jugar, colaborar, interpretar y actualizar el mundo imaginario.

"La regla fundamental para abordar un texto narrativo es que el lector acepte tácitamente, un pacto ficcional con el autor. (...).El

*[8]Toda obra evoca en algún grado lecturas previas sin que se pueda hablar de una intertextualidad. Su reconocimiento pertenece a la capacidad hermenéutica del lector. (Archilector).*

*[9]Ver cuaderno de literatura.*

*[10]En teoría literaria aparecen varias denominaciones, entre ellas: autor y lector ideal, autor y lector implícito, autor y lector virtual, metalector, etc... que no van a ser consideradas aquí y que no permiten una identificación exacta entre ellas. Para profundizar sobre las categorías de autor y lector modelos remitimos al lector a Eco Umberto. Lector in fábula. Barcelona. Lumen. 1981; en especial el capitulo "el oficio del lector", páginas 242-261.*

lector tiene que saber que lo que se le cuenta es una historia imaginaria, sin por ello pensar que el autor está diciendo una mentira" (Eco,1996: 85).

El juego intertextual supone una actualización, por parte del texto, de las múltiples huellas que subyacen en el entramado textual. De tal manera, que si el lector no reconoce la huella, el intertexto no existe para él. La intertextualidad implica la complicidad entre quien hace la referencia como guiño intelectual y aquel que la descubre. El juego de reenvíos textuales hace posible una nueva lectura no sólo del texto sino de los hipotextos, que están en la base del mismo; de esta manera no sólo se superponen textos sino que al mismo tiempo se superponen interpretaciones que enriquecen y dinamizan el proceso de lectura.

Todo texto literario implica un proceso de intertextualidad en la medida en que es construido sobre la base de la citación. La obra se caracteriza por ser palabra ajena, es decir, cita de cita o palabra de otros. Todo mundo ficcional está construido sobre la base de distintas voces que en su diálogo ya advierten un tipo de polifonía característico del texto literario. La polifonía esencial del texto está en hablar a tráves de voces suscitadas y convocadas por el narrador.

En este sentido, la intertextualidad se convierte en condición misma del discurso. "La intertextualidad no es un rasgo de la literatura sino una condición sine qua non de todo texto, pero en la literatura, en lugar de funcionar de modo automático y no siempre perceptible, como en otros textos, la intertextualidad es puesta en evidencia como tema de la escritura" (Reyes,1984: 45).

Graciela Reyes llama citación a la operación que coloca en contacto dos representaciones de actos lingüísticos en un texto, así y por medio de "Pierre Menard, autor del Quijote", muestra como cada cita es diferente porque se produce en un momento del tiempo, en un contexto y como perversión de un discurso original. Asimismo, aclara que una cita nunca se puede repetir totalmente y que debe ser reconocible para que se pueda hablar de citación.

Es necesario aclarar que la autora toma el concepto de polifonía de Ducrot y no de Bajtín y lo considera como un caso de intertextualidad. La polifonía consiste en la presencia simultánea de un locutor y de un enunciador; este último es suscitado por el primero y "es la persona a la que se atribuye la responsabilidad de un acto ilocucionario explícito o presupuesto" (Reyes, 1984: 65).

De otra parte, en el presente análisis el estudio sobre la intertextualidad no se reduce al proceso de citación sino que implica un concepto más amplio con referencias culturales, sociales y textuales.

## Una Erótica de la Escritura

Si consideramos la intertextualidad como la travesía textual que remite de un texto a otro para crear con ella un juego semiótico de pluralidad de sentidos, detectamos por lo menos tres estrategias narrativas: la presencia de las letras del renacimiento español y particularmente de la poesía de Garcilaso, los juegos paratextuales y la recreación del tópico de la "adolescente amante", reiterativo en la obra de García Márquez.

La construcción del mundo imaginario en *del amor y otros demonios* se suscita a partir de la palabra anterior cifrada como palimpsesto que hace posible el juego de la escritura como tema de la escritura. La novela superpone su escritura a la escritura de Garcilaso y deja ver fugazmente los sonetos cortesanos del renacimiento incitando al lector a volver sobre ellos.

Los registros poéticos del amor cortés, son retomados como un viejo tópico de la tradición amorosa para recontextualizarlos dentro de una nueva significación, donde lo corporal y el erotismo se superponen a la concepción idealista de la mujer.

La primera alusión a la poesía de Garcilaso "bien puedes hacer esto con quien puede sufrirlo", (García Márquez: 1.994;118) sumerge al lector en él ámbito de la poesía caballeresca. El narrador no sólo cita textualmente a Garcilaso sino que hace explícita la referencia

al autor y coloca el texto poético como origen de la historia de amor, dándole un carácter premonitorio y fatal de tal manera que la lectura cifrada, misteriosa y fragmentaria de los sonetos entreteje la historia de las amantes.

La poesía abre el espacio de la ensoñación y del sueño como imagen recurrente de la muerte, y recrea de esta manera el tópico barroco de la vida como sueño. El sueño resulta ser puente de unión de Sierva María y Delaura y aún de la vida y de la muerte.

El tópico del renacimiento se amplía a otros textos de la tradición española *Don Quijote y el Amadis De Gaula*, entre ellos; sugiere una doble lectura que apunta al juego de la escritura dentro de la escritura y subraya el carácter de prohibición del arte de escribir al aludir al *Quijote* en el capítulo VI de la primera parte, en el escrutinio de los libros. Episodio que puede parangonarse al expurgatorio de la Santa Inquisición. Lo que en Cervantes era un juicio crítico, en *Del Amor y Otros Demonios* es una sanción moral.

En el mundo imaginario de la Cartagena colonial sólo Abrenuncio y Cayetano tienen acceso a "las letras extraviadas". En el primer caso para alejarlo del mundo y en el de Cayetano para lanzarlo al abismo del amor vivido a través de la poesía.

El amante solo hace suya a Sierva María a través de la poesía y a la vez Sierva María ingresa al mundo de esta erótica verbal para hacer posible la conjugación de erotismo y poesía. Octavio Paz afirma refiriéndose a esta dualidad: "el primero es una metáfora de la sexualidad, la segunda una erotización del lenguaje", (Paz Octavio: 1993, 49) de donde poesía y lenguaje se funden en un mismo cuerpo.

La culpa y la transgresión se oponen a la plenitud del erotismo. Lo corporal y lo verbal son sancionados por la fuerza inquisitorial. La imposibilidad del amor cortés vuelve a ser evocada por la melancolía que se evidencia en las frases retomadas de Garcilaso, todas ellas[11] hablan del amor vivido como condena y antesala de la muerte.

[11] *Los versos de Garcilaso corresponden a los sonetos I, II, V y X.*

Poesía y erotismo son en última instancia los dos polos que articulan la historia de amor. La poesía debe entenderse como una erótica verbal, y el erotismo como una poética corporal.[10] La historia de amor de Sierva María y Cayetano fusiona esos dos ejes a la significación para crear un universo autónomo regido por el amor vivido como transgresión que se expresa balbuciente en la palabra poética.

## Paratextos y Claves de Lectura

Retomemos las categorías de Genette para establecer el concepto de paratextualidad. Según este teórico "la paratextualidad es entendida como la relación que el texto mantiene con los títulos, subtítulos, intertítulos, prefacios, epílogos, entre otros, llamados paratextos". Como se ve, todos ellos provienen de la voz autorial del escritor y ayudan a la construcción del sentido. Si la historia le pertenece al narrador, los paratextos deben entenderse como claves de lectura que el autor le propone al lector como indicios de posibles interpretaciones.

El título sugiere la presencia de varios demonios que rodean el poder del amor como eje central de la historia, insinuación que el lector irá descifrando en el transcurrir de las páginas. ¿Son ellos el conocimiento, el dogmatismo, la intolerancia...? O son, por el contrario, ¿el erotismo, la posesión demoníaca, o el fetichismo?.

La carátula presagia una historia oscura por la presencia de las aves nocturnales de vieja trayectoria en la poesía barroca de Góngora y Sor Juana Inés de la Cruz. Además, aparece el eclipse que en el medioevo era augurio de destrucción y muerte. Como dice el Marqués, los cometas y eclipses son anuncios de pestes y castigos divinos y esta premonición ronda en la obra porque "en marzo habría un eclipse total de sol" (pag. 24).

El motivo del eclipse se reitera a lo largo del texto "como preludio de graves desastres" (pag. 115) y abre el apartado IV aludiendo al carácter maléfico que el vulgo le otorga y aun más a la relación que se establece entre el eclipse y las desgracias de Sierva María.

[12] OCTAVIO PAZ en *la Llama Doble* a una poesía y erotismo y alude a la pasión como la llama roja y al amor como la llama azul.

La novela invierte el sentido del epígrafe tomado de Tomás de Aquino "parece que los cabellos han de resucitar mucho menos que las otras partes del cuerpo"; porque en el exordio el origen de la ficción está en el prodigio del crecimiento de la cabellera después de la muerte. Este motivo se reitera constantemente y con él se cierra, relatando la muerte de Sierva María; "los troncos de los cabellos le brotaban como burbujas en el cráneo rapado, y se les veía crecer" (Pág. 198).

En el exordio García Márquez regresa cuarenta años atrás, en 1954, año de la publicación de una de sus primeras crónicas, la de *la Marquesita de Sierpe*, en el texto sitúa la acción en el año 1949, cuando ejerce como reportero en *El Universal*. De esta manera el trabajo periodístico es el germen de la ficción novelesca. Según afirma "casi medio siglo después sient [e] todavía el estupor que [le] causó aquel testimonio terrible del paso arrasador de los años."

Un motivo reiterativo en la obra de García Márquez es el de la "adolescente amante" que se inaugura con la leyenda de *La Marquesita de Sierpe* (1954) en la cual la protagonista, al igual que Sierva María, hace gala de los dones de la hechicería y de poseer el secreto de la vida eterna gracias al pacto que tiene con el demonio. Elementos que se repiten en la caracterización de Sierva María. La inmortalidad como rasgo caracterizador del motivo se anuncia ya en este primer esbozo del personaje. Si la Marquesita quiso vivir más de doscientos años, Sierva María logra ese prodigio con la cabellera inmortal que sigue creciendo después de la muerte.

La vinculación del tópico con el amor aparece en *Cien Años de Soledad*, donde Amaranta y Rebeca "convertidas en adolescentes" desencadenan la tragedia amorosa de Prietro Crespi; Remedios, la niña "impúber", despierta la pasión de Aureliano y la casa se llena de amor al llegar a la adolescencia Amaranta, Rebeca y Remedios. Más adelante, en *La Candida Erendida* el motivo se vincula con el erotismo, aquí la protagonista a pesar de su apariencia "lánguida y mansa" es víctima del proxenetismo de su abuela. En el *Otoño del Patriarca* el dictador hace suyas "las niñas de uniforme azul de cuello marinero y una sola trenza en la espalda" en episodios descarna-

dos que reiteran el tópico de la niña amante en su dimensión erótica. El amor es vivido como transgresión en *Crónica De Una Muerte Anunciada* cuando Angela Vicario "se atrev/e/ a ponerse el velo y los azahares sin ser virgen."

*En El Amor en los Tiempos del Cólera*, el tópico del amor se manifiesta en la educación e idealización que se hace de la mujer amada. Florentino Ariza revive a Fermina Daza en la figura de América Vicuña, la niña amante: "[aunque] nunca la identificó con Fermina Daza, a pesar de que el parecido era más que fácil, no sólo por la edad, por el uniforme escolar, por la trenza, por su andar montuno, y hasta por su carácter altivo e imprevisible. Más aún: la idea de la sustitución, que tan buen aliciente había sido para su mendicidad de amor, se borró por completo."

En Sierva María, como adolescente amante, confluyen el amor y el erotismo en su doble dimensión como erotismo de los cuerpos y como erótica verbal.

## CONCLUSIONES

Al terminar el acercamiento propuesto a *Del Amor y Otros Demonios* en su dimensión intertextual, se hace necesario esbozar algunas reflexiones a manera de conclusión.

* La lectura propuesta desde los marcos de intertextualidad no sólo no agota la posibilidad de múltiples lecturas, sino que invita al lector a leer desde su enciclopedia el texto de García Márquez y entabla un diálogo con los maestros en torno a la función que la teoría literaria tiene en la docencia de la literatura.

* La lectura intertextual conlleva a la investigación interdisciplinaria y abre nuevas posibilidades para la integración de las áreas del currículo. Así entendida la interdisciplinariedad se ofrece como una posibilidad de interacción de los docentes de las distintas asignaturas.

* El nuevo concepto de lectura que proponemos parte del recono-

cimiento de la multiplicidad de códigos que rodean los procesos de recepción y producción textual.

* Los avances tecnológicos de los medios de comunicación inciden en nuevas conceptualizaciones del texto y por ende de los procesos de lectura y escritura.

* Las destrezas lecto-escritoras son insustituibles para acceder a los avances de los medios computacionales.

* El origen de la intertextualidad se encuentra en la teoría bajtiniana en conceptos como: el dialogismo, el principio carnavalesco, la heterogloxia y la heterología. El término fue acuñado por Julia Kristeva en el artículo: "La palabra, el diálogo y la novela". Para esta crítica, la intertextualidad se considera como un cruce de superficies textuales y como un diálogo de contextos culturales.

* La intertextualidad ha sido entendida como un proceso eminentemente textual (concepción hifológica), o como un proceso donde interactúan autor y lector, (concepción de las escuchas plurales).

* La lectura intertextual rescata la memoria cultural a partir del desciframiento de los ecos y huellas epocales cifrados en los textos y es el lector quien propicia este diálogo.

* El término palimpsesto acude a explicar el fenómeno de la intertextualidad como una lectura de transparencias que no oculta sino que enriquece el significado anterior.

## BIBILIOGRAFÍA

*Avila, Fernando.* "Latin, Yoruba, Mandinga, Congo" En: El Tiempo Sección Educación. P. 19A 05,23 94 ed. Bogotá

*Bajtín, Mijail.* "Problemas de la poética de Dostoievski" México. Fondo cultural económica. 1.993
"Teoría y Estética de la Novela" Taurus. 1.979
"La Cultura Popular en la Edad Media y el Renacimiento" Madrid. Alianza 1.989

*Bareiro, Rubén.* "Encuentros de Culturas en: Fernández Moreno César. América Latina en su literatura" Siglo XXI. 1.972 P. 21-40

*Barthes, Roland.* El Placer del Texto y Lección Inaugural México. Siglo XXI 1.987

*Brava Realpe, Nubia.* "Elementos fundamentales de la Intertextualidad" *En: Literae Nº 6. Santafé de Bogotá.*

*Calvino, Italo.* Seis Propuestas para el próximo Milenio. Siruela. Madrid. 1989.
Punto y Aparte: Ensayos sobre Literatura y Sociedad. Tusquets. Barcelona. 1995

*Fuentes, Carlos.* Valiente Mundo Nuevo. Madrid. Mondadori. 1990.

*Gaur, Albertine.* Historia de la Escritura. Biblioteca del Libro. Fundación Germán Sánchez Roperez. Masirvot. Pirámide. 1990.

*Genette, Gérard.* Palimpsestos. La Literatura en segundo grado. Madrid, Taurus. 1989.

*Gómez, Blanca Inés et alt.* "La Cultura Popular en los Funerales de la Mamá Grande" *En: Cuadernos de Literatura, serie Literatura y Lectores Nº 1. UPN. 1996.*

*Greimas, Courtès.* Semiótica
Madrid. Gredos. 1982.

*Kristeva, Julia.* "La Palabra, el Diálogo y la Novela". *En: Semiótica.* 2ª Ed. Madrid. Fundamentos. 1981.

*Navarro, Desiderio.* Intertextualité. Francia en el Origen de un término y el Desarrollo de un Concepto. *La Habana. Casa de las Américas, 1996.*

*Ossa, Felipe.* Historia de la Escritura y La Letra Impresa.
Planeta, Bogotá, 1993.

*Otero, Nestor.* Semiología de la Lectura. *(CERLAC). M.E.N.*
Santafé de Bogotá, 1992.

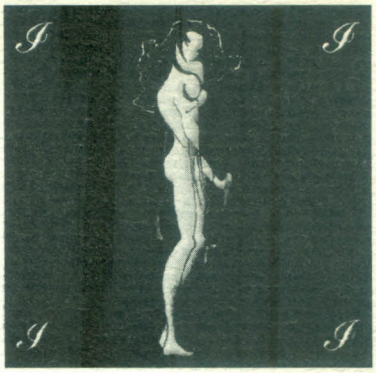
*Pérez Firmat, Gustavo.* "Apuntes para un Modelo de la Intertextualidad en: Literatura". *Romanic Review. Vol. 69. Nº 1,2. 1978. pág. 1-14.*

*Reyes, Graciela.* Polifonía Textual: La citación en el Relato Literario.
Madrid. Gredos. 1984.

*Rincón, Carlos.* "Intertextualidad, Pastiche, Alegorización" *En: La No Simultaneidad de lo Simultaneo.*

*Vélez Correa, Roberto.* Misterios y Encantos de la Intertextualidad. *En: Cuadernos Filosóficos. Universidad de Caldas, 1997.*

*Zavala, Lauro.* "Elementos para el Análisis de la Intertextualidad", *En: La Colmena, Nº 9 Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, Invierno, 1996, pág 4-16.*



...«el punto de la I separado de su tronco: se diría que a las letras rectas y desnudas, demasiado simples, les falta la redondez de la vida; son, por inclinación, letras muertas; dos alegorías explícitas corroboran esta idea: *la Tristeza y la Indiferencia* son para Erté verticales excesivas, paroxísticas: lo triste, lo que repele es ser demasiado recto, exclusivamente recto:»...

*Ibid. p.126*

SEMIOTICA% LENGUAJE % LINGUISTICA% LECTURA%
MODELOS LINGUISTICOS

# *SEMIÓTICA, LENGUAJE Y EDUCACIÓN* [SELEE] -UN MODELO SEMIOPEDAGÓGICO-

Rogelio Tobón Franco*

## 1. UN FECUNDO CAMPO DE PROBLEMAS

Lo que aquí se plantea es una relación que genera una **problemática**, en el sentido de un **campo de interrogantes** con miras a la búsqueda de las soluciones más adecuadas y eficaces. De hecho, es un campo problemático que no termina, mientras existan los factores implicados en el proceso: la **semiótica, el lenguaje y la educación**. Podría pensarse que lo semiótico y lo lingüístico no tendrían por qué incurrir en el terreno de lo educativo y, que constituirían variables independientes del mismo, como si no tuvieran en su esencia la dimensión propia del educar. Esto es: el signo y el lenguaje servirían para otras cosas, y no necesariamente para educar. El concepto de educación no entraría dentro de los conceptos de signo y de lenguaje. Crear significaciones o comunicarse mediante lo no verbal o mediante la palabra oral/escrita -esencia del lenguaje verbal- no entrañaría ningún tipo de valor educativo. Con esto se querría decir, no que el signo, verbal o no verbal, sea contrario al quehacer educativo, sino que sencillamente es algo distinto y ajeno al mismo. Pero, así sea solamente como reacción a lo tan brevemente enunciado aquí, parece que nos resistiéramos a creer en esa desconexión entre lo semiótico, lo lingüístico, y lo educativo, como si los signos, en general, y el lenguaje, en particular, encerraran entre sus potenciales, precisamente ese de **educar**, entendiendo este verbo

*Magíster en Educación en la Universidad de Antioquia. Magíster en Lingüística, Universidad Católica de Lovaina. Bélgica.

en su sentido más amplio: como **actividad formadora de valores y de conocimientos, dentro y fuera de la escuela**. Es evidente que ninguna cultura dentro de ésta o de aquélla sociedad puede fortalecerse ni perpetuarse sin la educación. Y parece muy dudoso que la cultura pueda darse independientemente de los procesos de significación y del lenguaje, o que éstos no tengan nada que ver con la cultura. De ahí nuestra resistencia para creer en esa separación.

Pero miradas las cosas desde la otra perspectiva, nos preguntaríamos si la educación es posible desligada de los procesos semióticos y lingüísticos o, incluso, colocando a estos en un segundo o tercer lugar. Lo cual, de entrada, tampoco nos parece aceptable. Pretender educar sin hacer uso de la significación, parece tarea imposible. Y prescindir de lo verbal, acudiendo a otras formas de simbolización caracterizadas por sistemas de significación y de comunicación no verbales, convertiría a todo el sistema escolar en **educación especial** para personas carentes del don de la palabra hablada y del don de la palabra escrita.

Abogamos, entonces, por una perspectiva semiótica y lingüística articuladas al campo educativo, como constitutivas del MODELO SEMIOPEDAGÓGICO que vamos a proponer aquí.

## 2. PERSPECTIVA SEMIÓTICA

### 2.1. LÓGICA FORMAL Y DIALÉCTICA

La lógica, -junto con la matemática- es, por excelencia, una perspectiva centrada en las formas, en las formas puras. El haberse dedicado a este "modo de mirar" -perspectiva-, parece constituir el secreto, el fuego de Prometeo, que animó a más de un sabio y de un investigador, dentro de la historia del conocimiento. Un ejemplo: CHARLES SANDERS PEIRCE. La lógica es implacable en su exigencia de rigor. Parece ser que, por encima de ella, ni siquiera Dios puede existir, en caso de que se atreviera a entrar en contradicción. Y Dante lo dice abiertamente en boca del demonio: "Yo también soy lógico". Pero es obvio que la lógica pura no se queda encerrada en su formalidad absoluta, no es un mero formalismo o

formulismo. No es un inmanentismo condenado a un cierre absoluto, supuestamente no relacionado ni contaminado con el mundo exterior, con el acontecimiento. Los "dialécticos", comenzando desde los Presocráticos -y pasando por HEGEL y MARX-, ya se dieron cuenta de esto, desde hace rato. La lección ha sido bien aprendida. No obstante, el dialecticismo puede ser una amenaza constante, y convertirse en un hecho tan pernicioso como el estructuralismo, pudiendo perfectamente conducir a los mismos o a semejantes efectos dañinos, en cuestiones del conocimiento. Y este riesgo no está muy lejos de lo que está ocurriendo hoy en algunos campos del saber, en donde ya no se quiere hablar ni oír de palabras tales como "lógica", "gramática", "inmanencia", "estructura"... Todo pareciera reducirse a "contexto", "acontecimiento", "situación", "historia", "discurso" y, de este modo, olvidarse de las demás categorías y conceptos, o desentenderse hasta tal punto de ellas que, escasamente, quedan al margen y con un estatus incómodo... Ello constituye, sin duda, un grave error que se somete demasiado a las exigencias de la moda. Ni historicismo, ni formalismo son respuestas suficientemente satisfactorias. El -ismo crea el gran problema en tanto barrera.

PEIRCE cuando habló -toda su vida- acerca de una "doctrina de los signos", introdujo un elemento, verdaderamente mefistofélico, con esa poderosa partícula modalizadora, en apariencia tan humilde: "casi", o en latín, "cuasi". Con este elemento, la fórmula de potente magia, quedaba perfecta: "La semiótica es la doctrina **cuasiformal** de los signos". Y este es, en sentido estricto, su concepto por antonomasia, de la Lógica en general, y de la Semiótica, en tanto Lógica. Este "cuasi" marca un hiatus y, a la vez, un punto de articulación: es la unidad en la diferencia. Es la coherencia y la consistencia, a sabiendas de que la contradicción nos asiste y nos asistirá siempre, pues las tautologías parecen tener solo vigencia en el mundo de las formas absolutas. El poder demoníaco del acontecimiento crea la diferencia y nos saca de la forma pura. Y a lo mejor ésta, en su más sublime expresión, se encuentre necesariamente ligada y comprometida muy en el fondo, desde siempre y para siempre, con la materialidad del acontecimiento, y tal vez constituya la ley misma de su devenir. Quizás, no porque exista una "armonía

preestablecida" entre formas mentales -lógicas- y universo de la materia, pero en todo caso, sí una armonía en proceso de búsqueda.

Formal, sin duda, es la semiótica. Y tiene que serlo. Pero no totalmente formal o, de todos modos, formal "relacionada con": cuasiformal. Hay unos límites internos en todo formalismo -incluido el de los sistemas de significación, de los cuales el lenguaje hace parte-, lo cual ya parece estar suficientemente demostrado, y fuera de duda. Hablar de formas es hablar de "invariantes" o, dicho en otros términos, de "constantes", gracias al poder que poseemos los seres humanos de abstraer y de generalizar. Por cualquiera de las tres vías humanas de inferencia -al parecer las únicas, y las que antropológicamente nos caracterizan-, podemos acceder a ellas: deducción, inducción, y abducción. Si no fuera por esta posibilidad de construir dichas invariantes, en tanto abstracciones y generalizaciones, la tarea del pensar y del investigar se convertiría en el suplicio de Sísifo: repetir siempre sin poder avanzar en el conocimiento, perderse en la dispersión, dilapidarse, confundirse con la diferencia, con lo indiscriminado, caótico e ininteligible. La categorización, la conceptualización, la organización ideacional hacen parte de esa visión "cósmica", ordenadora, propiciadora de la unidad. Se crea, así, cosmos en el caos: c(a)osmos...

Es inadmisible, por consiguiente, dentro de este modelo de la significación, hacer una separación tajante entre la semiótica y la hermenéutica, como si se tratase de dos asuntos diferentes y opuestos. De ningún modo. El proceso hermenéutico, como tal, es la esencia misma del proceso semiótico. No se puede concebir la tarea interpretativa por fuera de la definición misma de la significación, pues ésta entraña, además del dispositivo formal significante - REPRESENTAMEN- y del mundo con el cual se articula y del cual hace referencia - OBJETO -, el INTERPRETANTE que, en tanto **mediación** de un tercer componente sígnico, remite a un proceso inacabado de interpretación: la SEMIOSIS.

Tal disociación se justifica solo allí donde se restrinja el objeto de la semiótica solamente al campo de lo inmanente, de lo formal y formalizable, lo cual ocurre, por lo general, en los modelos de corte

estructuralista. En los demás modelos, las variables del sistema y de la historia estarán siempre coimplicadas en lo semiótico.

## 2.2. SIGNIFICACIÓN, COMUNICACIÓN, Y CREATIVIDAD

Lo demasiado evidente nos va enrareciendo de tal forma y en tal grado que, en ocasiones, disminuye o se pierde, incluso, su sentido y su valor. Es el caso de la comunicación en relación con las prácticas, profesiones y discursos que se ocupan de ella. En efecto, nada tan rutinario, y para algunos tan trivial, como el acto de comunicar. Pero nada tan importante y decisivo en el caso de los seres vivos, en general, y de los seres vivos humanos, en particular. Con razón, algunos estudiosos afirman de modo contundente: "todo comienza con la comunicación y termina en la comunicación". Nos asombra el poder y el alcance de las señales propias de la ballena o del delfín que logran llegar –en el caso de este último- a distancias de 100 kilómetros, cifra inalcanzable para la voz humana en su manifestación natural. Sin embargo, la comunicación **mediada por la técnica** no sólo supera ese umbral sino que proyecta rendimientos insospechados en velocidad, cobertura, eficacia y precisión. Todo ser vivo, además de la dimensión esencial del sentir -emoción-, está constituido por energía, masa, y representaciones cognitivas. Sin información no hay vida; y la información se da bajo la modalidad de la **interacción**. Emoción y cognición -información-, constituyen las bases de la interacción comunicativa, entendida como expresión compartida, es decir, manifestación, escenificación, epifanía de aquello que bien tiene el poder de permanecer oculto, inexpresado, no dicho, incomunicado. De algún modo, el acto de comunicar, es el acto de "hacer públicas" una emoción o una idea, convirtiéndolas en "mensaje", en algo que alguien envía a otro(s) mediante un dispositivo. Cuando los destinatarios son numerosos, entonces lo público se hace "masivo" en unos casos; "comunitario", en otros; y en todo caso, colectivo. **Lo genético** –conjunto de potencias de un individuo o de una especie- se hace **epigenético**, por fuerza de la evolución biológica o de la transformación histórica. Las epigénesis, por su parte, no es sólo un "efecto" determinado por programas inmodificables. Es también determinante y estructurante de los programas preexistentes en el tiempo o en el

espacio. Se supera, de este modo, la concepción del determinismo puramente mecánico y causal, ignorante de las variables intervinientes propias del azar.

La comunicación mediada técnicamente –prensa, radio, cine, televisión, informática, telemática- ha sido objeto de profesionalización y de estudios universitarios, entre ellos la "Comunicación Social", el periodismo, la comunicología, la ingeniería, la pedagogía de los multimedia... Estos estudios pueden correr el riesgo de quedarse en la fascinación del "medio", convirtiéndolo en "fetiche", objeto de adoración y de magia por sí mismo y en sí mismo, olvidando lo más esencial, pues la comunicación y sus medios nada son sin la **significación**, la cual está íntima y vitalmente ligada a la cognición y a la emoción: qué se conoce y qué se siente dentro de una determinada colectividad... El signo, en efecto, antes de ser manifestado ya era signo en el interior de los seres que se comunican. Hay un proceso psíquico previo, emocional o representacional, "silencioso diálogo del alma consigo misma" en el caso de los seres humanos y, tal vez, de los animales, así sea en menor grado, que es el que **posibilita, potencializa, y genera** esa expresión para los otros. Sin esos procesos previos de codificación pensante, propios de la mente, la comunicación no es más que "ruido", pues el signo no es sólo la parte exterior significante, sino la parte interior que entraña y crea significado y sentido. La dinámica significativa no se agota en la desaforada y, a veces, frenética "puesta en escena", o contextualización. El "demonio de los mil ruidos infernales" poco o nada sabe de los procesos interiores que se gestan silenciosamente y caminan con pies de paloma. Podría plantearse esta ley de proporción: **La comunicación es fecunda en la medida en que remite a la incomunicación**. Y es esta la hipótesis fundamental. Quiere esto decir que comunicar no es, per se, un acto "bueno", éticamente valioso, o estéticamente deseable, y lo mismo valdría para la incomunicación. Hay comunicaciones –y modos de comunicarse- no sólo dañinas sino pésimas y desastrosas. Es cuando el clima humano -social y cultural- comienza a deteriorarse; es cuando la vida humana comienza a perder dignidad y a envilecerse; y , por consiguiente, en un grupo humano cualquiera -familiar, deportivo, político, universitario...-, las relaciones intersubjetivas se convierten en un diálogo

de sordos y de personas aburridas. Pero la comunicación también puede ser sana y, entonces, la ecología humana, se analtece. De este modo, es posible no sólo convivir sino producir creativamente.

Callar, incomunicarse, "hacer silencio", practicar la discrecionalidad, tampoco es algo bueno o dañino en sí mismo, según se indicó anteriormente. Todo depende de los efectos benéficos o maléficos que desate en la vida humana, en su dimensión emotiva y cognitiva.

La fórmula sabia parece estar, por consiguiente, en poder discriminar con acierto qué comunicar o qué incomunicar en cada caso o situación, en función de la intención y del valor significativos.

Los canales en la comunicación, mediada técnicamente, son potentes, valiosos y, posiblemente, dignificantes, solo en **función** de la significación. Y ésta, a su turno, es una función del grado de evolución de los cerebros. Son los cerebros, precisamente ellos – cerebro de reptil, de mamífero, y neocórtex humano-, los que han desarrollado, a través de millones de años, la capacidad natural – "mediada", a su modo, en su programación genética- de interactuar comunicativamente. Significación y cerebro están dialécticamente ligados: no puede concebirse la significación sin el cerebro, ni el cerebro sin la significación. Lo propio de ésta es estar mediada por signos, esto es, por dispositivos que, en su esencia tampoco son en sí mismos positivos ni negativos, pues mediante ellos se puede decir tanto la verdad como el error, proferir mensajes sinceros o mentirosos, dignificar o degradar la vida humana. En rigor, un signo es una función: "lo que permite remitir a algo, desde alguien y para alguien". Y es, justamente, gracias a los sistemas y procesos de significación, como podemos referirnos a lo que, quizás todavía de una manera muy enigmática, denominamos MENTE.

No obstante lo dicho, el signo no agota su función en ser **mediador** para transmitir emociones o informaciones. Es, igualmente, la materia prima para producir nuevas emociones o ideas, pues como tal, tiene su propia textura. Es cuando se posibilita su **función poética**, sea a nivel técnico (nueva producción de medios), sea a nivel artístico (vivencias estéticas que renuevan el goce de vivir y de habitar

la tierra). La significación en tanto aviva los procesos de comunicación hace uso de, por lo menos, **tres canales primarios**, para la elaboración de mensajes, los cuales día a día se fortalecen por fuerza de la tecnología. Son ellos: el canal auditivo, **el canal visual, y el canal kinético** (emocional, gestual, olfativo, gustativo...) sonido, imagen y movimiento se conjugan, se complementan, y se enriquecen entre sí. Los "medios" de comunicación, tecnifican aquello que tiene un valor primario o natural: hablar a través del micrófono; percibir la imagen gracias a un aparato que permite telever (ver lo que se transmite desde una gran distancia); hacer gestos (movimientos, posturas), o trazos (grafías, figuras e imágenes), de un modo tecnificado.

Los signos, materializados en sus diversos canales posibilitan la relación de los seres humanos con la realidad -acción y orientación en el mundo-, con el conocimiento y la verdad, y con la ficción. Por consiguiente, la significación no se reduce a la sola materialidad exterior; Agustín de Hipona diría que no se reducen a la "vox" o canal sino que está íntima y vitalmente unida al "logos" o "verbum". De ahí la fórmula agustiniana de que toda manifestación externa de la significación -en los contextos y canales comunicativos- "vox verbi est" (Es la voz del verbo, o palabra). Bien entendido: el "verbum" es la significación en tanto constitutiva de la mente, garantiza el surgimiento del pensamiento como fuente de toda posible simbolización. Los seres humanos habitamos el mundo real -indicios, imágenes, percepciones- desde lo simbólico y en lo simbólico, vale decir, desde ese poder de trascender las barreras de lo concreto, de lo inmediato en el espacio y en tiempo, de los contextos y situaciones que definen nuestro acontecer cotidiano.

Los anteriores planteamientos permiten entender por qué, entonces, hablar de "comunicación" a secas, no es suficiente. No basta un input (escuchar y leer, por ejemplo), y un output (hablar y escribir, por ejemplo), para explicar, suficientemente, lo que ocurre en los procesos cognitivos del aprendizaje o de la interacción subjetiva, (como es el caso de las famosas "cuatro habilidades", herederas del clásico modelo de la psicología conductista), pues de este modo se nos vuelve a escapar lo esencial, a saber: los **procesos pensantes**

–mentales- de la significación. Por esto mismo, nos parece dudosa, por lo incompleta, y tal vez reduccionista, una teoría pedagógica o una teoría de la comunicación que no se plantee de manera crítica este asunto. La habilidad del pensar –quinta, o mejor la primera, fundamental y fundamentadora de todas las otras cuatro habilidades- debería ocupar un lugar central en la valoración, en el análisis, y en la investigación. No es otra la alternativa que se propone aquí. Y el camino por recorrer no es corto. La tarea de "enseñar" a pensar o, mejor todavía, de "dejar aprender a pensar", no es fácil, e implica el entrenamiento constante en los procesos de sintetizar, analizar, comparar, inferir, reflexionar, interpretar, argumentar, comentar, criticar... Es necesario acudir a un enfoque **multidisciplinario** para lograr este objetivo, en que se orquesten disciplinas como la lingüística, la filosofía, la psicología cognitiva, la antropología, la sociolingüística, la psicolingüística... De este modo, la comprensión de la comunicación verbal, de la comunicación mediada, de la comunicación no-verbal, alcanzarían unas dimensiones verdaderamente significativas de profundidad y de eficacia. Significación y comunicación encontrarían su máximo perfeccionamiento en la productividad creativa gracias a la doble implicación y aplicación de la potencia pensante-significante (sistemas y procesos del significado) y de la potencia comunicativa-interactiva (sistemas y procesos del sentido), dentro de una construcción colectiva-dialógica del saber. Este **modelo semiótico integrador -modelo semiopedagógico-**, traería consigo grandes beneficios en sus diversas aplicaciones: informacionales, ético-políticas, estéticas, terapéuticas, y pedagógicas.

## 2.3. SEMIÓTICA Y LENGUAJE

Una mirada focalizada -theoría- en el fenómeno llamado "lenguaje humano", no es ajena a lo anteriormente expuesto. El lenguaje humano es un sistema de significación, uno de los más importantes, entre todos los demás. Y está afectado, si somos consecuentes con los planteamientos hechos, por ese implacable "cuasi": **es forma y es acontecimiento**. En tanto sistema formal, tiene su propia Gramática, cuya misión -y objeto- es postular las **regularidades** que lo determinan, en tanto, invariantes. La Gramática se constituye gra-

cias a esa capacidad de abstracción que permite una independencia -relativa- de los contextos y usos efectivos del lenguaje. En tanto acontecimiento, es enunciación, es uso, es contextualización, es drama. Es comunicación, entre otros modos de comunicarse propios del ser humano. Es praxis, es práctica... Y la Pragmática -específicamente la Pragmalingüística- , tiene como misión -y objeto- describir, explicar, y predecir esa pluralidad, esa diferencia, esa variación, gracias -de nuevo- a dicha capacidad de abstracción, que forzosamente tendrá que buscar lo sistémico dentro de una relativa dependencia del mismo. En síntesis: Gramática y Pragmática se reclaman mutuamente. Ambas constituyen los **dos dominios o dimensiones esenciales** de la teoría lingüística. No es posible, en términos de beneficios cognitivos, que se dé la una sin la otra. Las dos tienen sus propios componentes o subdominios, descriptivos y explicativos, que permiten una flexibilidad metodológica: lo fonológico y/o grafémico; lo semántico; lo sintáctico, que hacen parte de lo formal e invariante, por derecho epistemológico propio. Nos movemos aquí en el topos o espacio de los signos "type", que son "legisignos" (la unidad en la diferencia). La mente humana alcanza aquí y así su máxima potencia. Y, por su parte, la Pragmática tiene que habérselas, ante todo, con la variación, con la diferencia, con el uso, con los contextos, con las situaciones comunicativas, con las ocurrencias, con los múltiples y complejos personajes -variables- que concurren, de modo convergente o divergente, en ese drama del acontecimiento. Es un signo marcado por el "token", propio de los "sinsignos": signos dentro de los procesos, en tanto acontecimientos (la diferencia en búsqueda de su unidad). **Del uso a la ley, y de la ley al uso: tal es el destino y el movimiento que marcan y distinguen a la teoría lingüística.** Un olvido, en cualquiera de los dos sentidos, constituye un desacierto fundamental, y una aporía. Dentro de esos múltiples usos, la Pragmática, como tal, tendrá que reconocer su aspecto formal -su soporte fonológico y/o grafémico, figurativo o gestual, y su sintaxis- y su aspecto semántico. Podría aventurarse la hipótesis de que, en su búsqueda de unidad, de regularidad, de ley, de invariante..., la Pragmática tiene una tarea de nunca acabar, por lo menos mientras esta tierra y esta sociedad estén en movimiento. Los hallazgos propios de la investigación pragmática, de ningún modo constituyen "colecciones" de aficionado,

con la única garantía de un ordenamiento "a gusto". Todo lo contrario: la **fonética** con sus valores socioculturales y con sus matices; la **retórica**, como adopción de la persuasión basada en la argumentación y, a la vez, como abandono de la tiranía-, la **estilística**, en tanto opción posible dentro de la variedad geográfico-dialectal, diacrónica y diastrática-; la misma **lexicología y fraseología**, en tanto creación constante... Todos estos enfoques señalan terrenos propios de los que se ocuparía -entre otros- la investigación pragmática con miras a un ordenamiento sistemático y explicativo.

Es cierto que una Gramática específica -de una lengua particular- ofrece una mayor estabilidad en sus planteamientos, y que sus límites son más sensibles a una demarcación, pero con ello no se quiere decir que deje de ser un estudio, de por sí, bastante complejo. Y cuando la Gramática es abordada desde una perspectiva interdisciplinaria - en tanto gramática de la mente, por ejemplo-, en que el psiquismo en todos sus niveles, desde los más elementales hasta los más elevados, se entiende ligado a las formas lingüísticas, dando lugar a la psicolingüística, se genera un proyecto ciencia, también de nunca acabar. Lo mismo ocurriría con la semiolingüística y, en general, con las demás interdisciplinas.

La ciencia del lenguaje o, si se prefiere, la "teoría del lenguaje" -o incluso la "lingüística", sin más- comporta, pues, dos dominios o dimensiones esenciales: Gramática y Pragmática, las cuales sirven de fundamento lingüístico -metadiscurso, metateoría- a todas las interdisciplinas posibles que se generen y giren en torno del lenguaje.

El lenguaje, por su propia o naturaleza es **formación**, pues estructura el significado, el conocimiento, la experiencia que tenemos en relación con el mundo y con las demás personas. No es, sin embargo, el único sistema de significación y de comunicación, tomado el término "lenguaje" en un sentido estricto y restringido, es decir, como oralidad y como escrituralidad. Algunos pensadores consideran que el lenguaje verbal, entre todos los sistemas de simbolización, es el que posee la más alta potencia. Estamos citando de manera indirecta a EMILE BENVENISTE, cuando afirma que el lenguaje

es el sistema de simbolización más potente, la más alta forma de simbolización. Según esta concepción, se trata de un sistema, sí, entre otros, pero sería el más potente. Y esto, como es apenas obvio, le daría una marca de distinción, de privilegio, de honor. Compartimos con otros seres vivos, especialmente con los animales, diversas formas de señalización y de comunicación mediante imágenes, mediante indicios de diversa índole, es cierto. Pero esto sería hasta cierto punto. Llega un momento en que la estructura y la potencia significativa toma distancia del mundo puramente animal y accedemos a otra forma de significar exclusivamente humana, mediatizada por el símbolo. Es cuando aparece el pensamiento, la conciencia, la capacidad reflexiva. El logos -ser en devenir- se hace potencia pensante. El pensamiento constituye nuestra verdad esencial y fundamental en tanto seres humanos. Pero el pensamiento nada es si no simboliza. Y se simboliza de **múltiples formas**, una de ellas, mediante el lenguaje en su doble dimensión oral y escrita. Postulamos -es nuestra perspectiva- que el lenguaje, entendido así, constituye, por lo menos, una de las más altas formas de simbolización del pensamiento. Decimos "una" de las más altas formas, para no correr el riesgo de caer en extremismos, ni mucho menos en dogmatismos de especialista. En consecuencia, el lenguaje está vinculado con ese hacerse, con el construirse humanamente, mediante el proceso del culturizarse y del educarse.

Podría afirmarse, también, que el concepto de lenguaje no tendría por qué reducirse necesariamente a la doble dimensión mencionada: oralidad/escrituralidad. En sentido riguroso, el lenguaje abarcaría también lo figurativo y lo gestual. El término "lenguaje" adquiere de este modo, un sentido más amplio. La figura y el gesto en los seres humanos alcanzan, de hecho, dimensiones significativas desde una perspectiva de la simbolización, desde una perspectiva pensante, y ya no se trataría simplemente de la emoción o del gesto entendidos como propios de un chimpancé, por ejemplo. Desde una mirada semiótica amplia -aquella que comprendería todos los sistemas de significación-, JULIA KRISTEVA en su texto **El lenguaje, ese desconocido**, postula esta ampliación del concepto de lenguaje.

No obstante, por su parte, JACQUES DERRIDA, entre otros, en su libro **De la gramatología**, se muestra renuente a tomar el lenguaje en un sentido tan generoso. Se dirá que, como ha sucedido efectivamente en la historia de Occidente, caemos de nuevo en un sentido voraz, imperialista, inflacionario o, en el mejor de los casos, solamente "figurativo". No sería el sentido propio, pertinente, riguroso, bien delimitado, del concepto de lenguaje. Según esto, es pertinente y necesario hacer una aproximación a la práctica educativa desde una perspectiva semiótica amplia, que comprenda la significación y la comunicación en sus diversas formas, manifestaciones y dinámicas, donde estaría incluído el lenguaje en sentido específico y bien delimitado. Puede afirmarse que tal es el gran desafío, la gran tarea, la grandiosa misión que, tarde o temprano habrá que emprender y cumplir. Dado el creciente desarrollo del conocimiento, ha sido necesario especializarlo, delimitar sus fronteras, sus métodos, definir los objetos propios de cada ciencia -o de cada disciplina-. Se evita así el toderismo, el dogmatismo, el imperialismo, el sincretismo en el orden del conocimiento. Se requiere primero la delimitación rigurosa de un objeto y el desarrollo específico de cada disciplina del conocimiento, antes de establecer un diálogo interdisciplinario fecundo, o de pretender aplicarla a determinados campos de experiencia o a prácticas sociales particulares. Este ha sido el gran gesto de la modernidad que ha permitido la revolución y el progreso en el orden del saber. Los planteamientos aquí expuestos quieren contribuir a esa perspectiva semiótica de conjunto, que ha alcanzado sus propios desarrollos específicos en diferentes aspectos, y que ya no prefiere hablar de "lenguaje" en un sentido muy amplio, cuanto de "sistemas de significación".

## 3. LA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA

### 3.1. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

Retomando lo anterior, diremos: La relación semiótica-lenguaje-educación es un hecho. El lenguaje puede tomarse en un sentido amplio -**semiótico**: lo verbal en lo oral y escrito, lo visual-figurativo, y lo kinético-gestual-; o en una acepción restringida -**lingüística**: solamente lo verbal en lo oral y en lo escrito-. Por nuestra parte,

hemos considerado y decidido que el campo de lo semiótico, asumido por la disciplina teórica denominada **semiótica**, puede y debe constituir el **contexto teórico general** y fecundo dentro del cual ubicamos, epistemológicamente, lo lingüístico que, por lo mismo, también constituye una forma de lo semiótico, y cuya disciplina correspondiente es la **lingüística**. La relación lenguaje-educación la trabajaremos, entonces, desde esa perspectiva, utilizando el metalenguaje que consideremos adecuado. Es ahí donde nos ubicamos y nos vamos a detener por el momento. No obstante, los otros acercamientos semióticos –visuales y figurativos, kinéticos y gestuales, u otros-, deberán ser objeto de análisis y de integración, mediante investigaciones ulteriores, con lo lingüístico, propiamente dicho, y con lo pedagógico.

## 3.2. EL MODELO LINGÜÍSTICO

La **lingüística** es la disciplina que **se ocupa del lenguaje y de las lenguas**. El lenguaje se define como la potencia para generar lenguas. Es una facultad universal, propia y exclusiva de la especie humana, dadas ciertas características y funciones del cerebro humano, y que se hereda genéticamente. Las dos manifestaciones fundamentales del lenguaje verbal, son: la oralidad y la escrituralidad. No obstante, el lenguaje es también pensamiento, lenguaje interior, "silencioso diálogo del alma consigo misma". El lenguaje es, ante todo, pensamiento, expresión del pensamiento, instrumentación del pensamiento, formación y estructuración del mismo. "Pensamiento", obviamente, no se reduce solo a "conciencia", ni a "razón". Es la parte constitutiva de lo que bien se ha denominado **psiquismo superior** que tiene que ver con los procesos de razonamiento, de memoria, de atención, de voluntad, y no solamente con los fenómenos de la sensación, de la percepción, de la representación inmediata de las impresiones sensibles. Pensamiento, escrituralidad y oralidad: eso es el lenguaje, pero no solo eso. La **escritura** se articula a la **lectura**; y la **oralidad** se articula a la **escucha**. Por lo demás, no existe el pensamiento sin los procesamientos de memoria, como tampoco sin las determinaciones propias de los movimientos voluntarios, aquellos que se hacen con relativa autonomía e independencia de los contextos y de las situaciones inme-

diatas de la enunciación. Y las parejas dinámicas escritura-lectura, habla-escucha se dan mediatizadas por **lo social** en todas sus formas. A su vez, el pensamiento, que podría parecer como lo más privativo de cada individuo, mantiene una relación diálectica permanente con lo social: el lenguaje interior ha sido, es y será posible también por el lenguaje exterior, dialógico, interlocucionario, interescritural.

El lenguaje, por consiguiente, es e implica lo siguiente:

1. El **pensamiento** en tanto lenguaje interior.
2. La **oralidad** en tanto interlocución.
3. La **escrituralidad** en tanto interacción y/o memoria.
4. La **escucha** en tanto silencio y respeto al turno del que habla.
5. La **lectura** en tanto comprensión del texto escrito por otros o por sí mismo.

Tales serían las **cinco habilidades lingüísticas básicas**, como lo indicamos, y no solo cuatro, según ha sido costumbre decirlo y plantearlo dentro de algunas propuestas pedagógicas vigentes. Estas cinco habilidades implican, fundamentalmente, **procesos de comprensión** en el caso de 1, 4 y 5; y procesos de producción en los casos de 1, 2 y 3. A su vez, los procesos de comprensión y de producción, implican **procesos de memorización** y de **elaboración voluntaria e intencional** de oraciones y de textos. El proceso de **codificación** de la significación se produce, generativa y transformacionalmente, en 1. Los procesos de enunciación -oral y escrita- se dan en 2 y 3, manteniendo una necesaria correlación con 4 y 5 respectivamente. Los procesos de la enunciación convierten **en drama social** lo que antes fuera solamente codificación. Este drama es lo que llamamos **comunicación**. Drama donde se escenifican los más diversos factores, funciones, conflictos, y determinaciones del sentido, que no necesariamente existían antes del acto comunicativo. Esta **pragmática** de la comunicación genera unas determinaciones, una dinámica y unas caracterizaciones nuevas en relación con lo dicho o lo escrito.

Para estructurar la significación, el lenguaje requiere de una **gramática** -que llamaremos el **primer dominio de la lingüística**- o **sistema de reglas** que tiene que ver con:

- La selección de los sonidos y con su combinación en el caso de la oralidad. De ahí el **componente fonológico**. Para el caso de la lengua escrita, sería un **componente grafémico**.

- La estructuración de los **contenidos conceptuales**, o representacionales en un sentido amplio. De ahí el **componente semántico**.

- La **combinación** de esos factores de sonido y de significado. De donde el **componente sintáctico**.

Pero dado que las oraciones y discursos no se quedan solamente en un nivel inmanente y abstracto, sino que son escenificadas en ese drama comunicativo al que antes aludíamos, hablamos entonces de un **segundo dominio de la lingüística: la pragmática**. Dentro de este dominio pragmático se originan prácticas fonéticas específicas e idiosincráticas dentro de la comunidad de los hablantes. De ahí:

- La **fonética como un componente** de la pragmática.

Además, dentro de la pragmática se generan diversas estrategias para persuadir y lograr así determinados efectos o beneficios. Entra aquí en juego lo retórico y argumentativo. De donde bien podría hablarse de:

- Un **componente retórico**.

Además, existen prácticas y usos característicos fijos de determinadas regiones, épocas o pueblos en relación con el **léxico y las formas de hablar -locuciones-**, que constituyen un:

¨ **Componente léxico-locucionario.**

Y dada la estratificación que, por lo menos, hasta el presente ha existido en la sociedad, encontramos diferentes estilos, maneras de disfrute y de goce en relación con el con la producción verbal usual o literaria, dando lugar al:

¨ **Componente estilístico.**

La literatura hizo parte, durante muchos siglos, de los estudios gramaticales, pero se ha especializado y orientado hacia diferentes direcciones, como la **poética, la narratología, la crítica literaria, etc.** Esto la hace cada vez más independiente.

**Tres** serían, entonces, los componentes de la gramática: fonología -o grafémica-, semántica, y sintaxis. Y habría **cuatro** componentes aquí propuestos -o eventualmente más- para la pragmática, a saber: fonética, retórica, lexico-fraseología, y estilística. Este es un planteamiento reinterpretativo de los distintos dominios y componentes de las disciplinas lingüísticas, acorde con los conceptos semióticos, anteriormente expuestos.

La teoría del lenguaje, en tanto lingüística, postularía -según lo aquí propuesto- **dos dominios básicos** que serían: **el gramatical y el pragmático.** Pero entre estos dos dominios existirían unas **líneas de interacción mutuas**, unas determinaciones recíprocas que les permiten mantener su unidad a la vez que su diferencia. Muchos postulados de la gramática constituyen abstracciones y generalizaciones del uso. Y el uso, por variado y complejo que sea, remite siempre a unas estructuras regulares invariantes que constituyen su gramática, su matriz generativa.

La lingüística, que en sus inicios tuvo que recluir en cierto modo algunos planteamientos de la gramática tradicional, e incluso de la filología, ya ha madurado lo suficiente para no quedarse solo en un nivel inmanente de tipo sistemático, estructural o generativo. Y ha permitido alianzas de conocimiento con otras disciplinas: con la neurología, dando lugar a la interdisciplina denominada

**neurolingüística**; con la psicología, generando la **psicolingüística**; con la sociología, permitiendo el surgimiento de la **sociolingüística**; con la antropología, de donde nace la **etnolingüística**; con la pragmática filosófica, de donde se deriva la **pragmalingüística**; y con la misma semiótica, originando la **semiolingüística**. Cabe anotar, sin embargo, que esta enumeración no es exhaustiva, pues existen otros trabajos interdisciplinarios, y día a día se originan más. Por ejemplo: lingüística e informática –lingüistíca computacional-, lingüística y pedadogía (la llamada **Pedagolingüística o linguopedagogía**).

Redefinido así el quehacer lingüístico en su conjunto, es posible articularlo con la práctica educativa, con el fin de mostrar su pertinencia, su incidencia, su necesidad, su utilidad, su valor educativo y cultural.

## 3.3. LENGUAJE Y LOGOS

El lenguaje es una parte vital del "logos" -según lo hemos insinuado antes-, retomando el significado y el sentido de este término griego, donde tiene el valor semántico de **ser, pensamiento y lenguaje**. Los tres indisociables. Para designar este significado complejo podremos reservar **la letra lamda -λ-**, tomada del alfabeto griego:

El ser se interpreta como **devenir**, como hacerse, como "**serse**", -expresión afortunada, incomodando un poco el lenguaje y la disposición lexical que tenemos-. El ser-en-devenir es la **incógnita fundamental**, determinante y decisiva. Podríamos indicarlo mediante **una X**, la cual siempre tendremos que estar en proceso de definir y de colmar de valores en un esfuerzo que, en sentido riguroso, no termina nunca. El pensamiento es ante todo un **poder de significación y de simbolización**. Gracias al pensamiento es posible un proceso de reflexión, de conocimiento, de interpretación, de argumentación, de aprendizaje, y de investigación en tanto **héuresis**, esto es, en tanto **hallazgo creativo** de nuevos conocimientos. Designemos a este proceso pensante y cognitivo interminable, siempre en construcción, con la **letra "P"**. Y en cuanto al lenguaje, indicaremos que, por encima de todo, constituye la potencia

del decir, en tanto formación del pensamiento que nos permite su heredad, y en tanto enunciación del mismo en el drama de la comunicación. Distingámoslo con la **letra L**. El lenguaje permite interlocucionar, dialogar, entrar en comunión con los otros. Gracias a su praxis podemos plasmar nuestros pensamientos en función de los otros, compartir y construir con ellos lo que somos y queremos ser.

La educación en tanto **paideia**, en tanto **asunción y creación de la cultura**, se sustenta del "logos" como lo hemos planteado aquí. Es decir: educarse es entrar en un proceso del ser-en-devenir, en formación, en permanente apertura hacia los valores que nos fundamentan y nos afianzan, dentro del tiempo y del espacio, gracias al pensamiento y al lenguaje. Por un lado, la formación del poder pensante, hasta alcanzar sus más altas manifestaciones; y, por otro, la capacidad de forjar, de intercambiar y de compartir el pensamiento en tanto reflexión, conocimiento, aprendizaje e investigación, gracias al **decir**, a la comunicación que, en último término, va a permitir la comunión, la convivencia, el placer de construir juntos la cultura en todas sus dimensiones, y no sólo como conocimiento acumulado o información en abstracto. Se trata de una información y de un conocimiento para la vida, para la equidad, para la convivencia. Pensamiento y conocimiento en tanto luz que ilumine nuestro caminar y nuestro permanecer en esta tierra y en esta sociedad. El proceso educativo se inscribe, de este modo, dentro del gesto fundamental que constituye a todo ser humano, individual y colectivamente: ABRIR CAMINOS, vías, posibilidades, hacia la formación en valores, en conocimientos, y en acciones que acrecienten y fortalezcan la dignidad humana.

Miradas así las cosas, el lenguaje se coimplica -se entrelaza- con el ser y con el pensamiento. Y los tres juntos constituyen la razón misma de todo proceso educativo que, en últimas, tiende hacia la culturización y, en lo posible, hacia una cultura superior, cada vez más cualificada. Si el lenguaje no es pensante, pierde toda su esencia y su valor; si el lenguaje no es formante, si no contribuye a ese ser en devenir, en continuo perfeccionamiento -porque la falta siempre insiste y nos asiste-, entonces tampoco cumple con su misión

más edificante. Un educador bien podría describirse como "aquel que ama el logos y se dedica con sumo empeño a convertirlo en cultura". Tal es el sentido de la **paideia** griega que, en nuestro concepto, constituye un paradigma de inmenso valor.

Lo dicho podemos concretarlo mediante un **diagrama elemental decisivo**:

| | | |
|---|---|---|
| λ *(Logos)* = | SER-EN-DEVENIR: | (X) |
| | PENSAMIENTO: | (P) |
| | LENGUAJE: | (L) |

X implica : el respeto por el ser, por la realidad objetiva-construida, por la naturaleza, por la historia, por el hacerse humano: es el perfeccionarse, el valer, el tener, el hacer... todo lo que se plasme en un verbo de realización.

P implica : reflexión, cognición, aprendizaje, investigación.

L implica : lenguaje, comunicación, diálogo, comunión.

El **proceso educativo** se juega en la estructura armónica y en la dinámica conjunta de X, P y L, constitutivos del logos. En cuestiones de educación, lo lingüístico es primordialmente **lo filológico** -amor al logos-: aquello que entraña el desciframiento y la construcción permanente e inacabada del sentido (semiosis). Es **lo hermenéutico** entendido como arte de la interpretación que conduce a un fin o télos principal, a saber, la trasformación de lo real en cultura. Cultura integral constituida por la conjunción de los valores humanos edificantes y autoafirmantes, entre ellos, el conocimiento y la información. El conocimiento es poder, gracias a los procesos de significación, sí, como bien lo planteara el profesor LUIS ANGEL BAENA. Y este poder, en sus más finas manifestaciones, tiene que ser objeto de un manejo ético, de un control determinado por la armonía de un ecosistema : La ciencia no puede convertirse en avasallamiento, dominación, y destrucción. La ciencia tiene que ser un factor que permita el desarrollo de una cultura supe-

rior: la de la convivencia y la del equilibrio con el medio y con los recursos que nos suministra. Tal sería el más alto sentido de la educación, y de la culturización: respeto por el ser-en-devenir, por el pensamiento y por el lenguaje.

## 3.4. MISIÓN DEL LENGUAJE EN EL CAMPO EDUCATIVO

Articulado al pensamiento y al ser, el lenguaje hace parte vital de la educación y de la creación de cultura. Miremos ahora más de cerca y a la luz de la lingüística, esa **misión específica** que puede y debe cumplir el lenguaje dentro del ámbito educativo contribuyendo, así, a la formación del perfil intelectual y pedagógico del maestro.

En principio todo maestro, independientemente del área de saber en que se desempeñe, debería tener una **competencia lingüística suficiente**, no solo en tanto habilidad natural sino en tanto **formación teórica**. Es de la única manera como se garantiza la competencia que él, a su vez, podrá inducir en los otros. Con ello no se pretende que todos los educadores, desde los niveles más elementales hasta la universidad, sean profesionales de la lingüística, pero -sin lugar a dudas- mientras más conocimientos posean de ella y mejor los apliquen, mejor será la calidad de la educación. Es claro que, dado el enorme desarrollo del conocimiento lingüístico, incluso para un profesional del mismo le queda difícil abarcar todos sus aspectos: la gramática en todos sus componentes y subcomponentes, la pragmática con los suyos, las variadas y complejas interdisciplinas, según lo indicamos anteriormente.

Así las cosas, podremos decir que por deber ético, un profesional especializado en la lingüística, deberá ser lo más competente posible en su propio saber. Cabe la pregunta de si la universidad, de hecho, está contribuyendo a un perfil de formación en este sentido o, si por el contrario, presenta fallas al respecto, cuáles y qué tan decisivas. En cuanto a los maestros no especializados en las ciencias del lenguaje, mínimamente deberán contribuir a perfeccionar las **cinco habilidades lingüísticas básicas** mencionadas, en su respectiva área de conocimiento. Y para esto deberían tener una preparación previa y sólida dentro de los programas universitarios (**forma-**

**ción microcurricular lingüística básica: FMLB)**. Deténgamos en un comentario breve de los logros que deberían alcanzarse en cada una de ellas.

1. **LA HABILIDAD DEL PENSAR**. Mediante cada uno de los textos que sirven como mediación para el proceso de aprendizaje, -de asimilación del conocimiento-, es importante que a través del lenguaje se permita la actividad del pensar, entendida como un comportamiento que realiza el propio individuo, gracias al aporte de **argumentos** en el caso de las disciplinas sociales, o de **demostraciones**, en el caso de las ciencias naturales. La semántica desempeña un papel fundamental y decisivo en la construcción del conocimiento como actividad pensante. Permite delimitar los rasgos que definen a los conceptos, clasificar los objetos, establecer relaciones entre los mismos. De igual manera la sintaxis es de gran utilidad por cuanto permite estructurar adecuadamente los significados y combinar las unidades lingüísticas.

2. **LA HABILIDAD DEL HABLAR**. Es preciso que el proceso del aprendizaje se entienda como un diálogo y no como un monólogo autoritario por parte del maestro. En la medida en que se permite, -dentro de una actitud de sincero respeto y reconocimiento-, la palabra al otro, no solo para preguntar -demanda de claridad o de precisión- sino para comentar, relevar, concluir, aplicar, refutar incluso, el conocimiento se convierte en empresa colectiva, donde el protagonismo no es de uno solo -el maestro-, sino de todos -del grupo-.

3. **LA HABILIDAD DE ESCRIBIR**. La escritura no puede reducirse solo a una respuesta de retorno como revisión y control del conocimiento, sino que debe ser fomentada dentro de talleres en que se plasmen, se concreten y se precisen los conceptos, que luego pueden ser confrontados mediante la oralidad, a nivel individual o grupal. Con la práctica escritural, el sujeto que aprende alcanza otros niveles de autonomía y de producción. La escritura -laborioso y paciente trabajo de elaboración sucesiva de borradores- se convierte así, en una potente herramienta del conocimiento, y no solo de la comunicación.

**4. LA HABILIDAD DE LA ESCUCHA**. Si por algo se mide la capacidad de diálogo es por la competencia para escuchar al otro, para respetar su turno en la toma de la palabra. Aquí el hacer silencio se convierte en habilidad fundamental. En el silencio se nos revela el mensaje del otro, siendo posible, de este modo, la reciprocidad, la confrontación, la controversia, el mutuo enriquecimiento.

**5. LA HABILIDAD DE LEER**. Lectura como búsqueda, no como imposición. Lectura como posibilidad de acceder a la tradición, al legado de conocimiento que nos han dejado los otros. Lectura que supone e implica diversos **niveles de complejidad**: capacidad para manejar los textos que tiene que ver con saber sintetizar la información, reseñarlos críticamente, ensayar nuevas ideas generando, a su turno, una escritura. Lectura como comprensión, como comentario, como crítica, y también como goce en la adquisición y dominio del conocimiento. Nutrición, alimento de la mente seguirá siendo la actividad lectora. Si no se lee, lo único que nos queda es esperar una intelectualidad raquítica, y una cultura endémica.

Las cinco habilidades se coimplican, se articulan mutuamente, en una dinámica asimiladora, constructora y creadora. Aprendizaje, sí, pero no solo aprendizaje. La práctica educativa, gracias a estas habilidades y a otras que se fomenten en el medio escolar, alcanza su máxima perfección cuando, además de aprender, investiga, crea, innova, inventa nuevos conocimientos. **Aprendizaje e investigación** deberían ser, por consiguiente, los dos polos en torno de los cuales gire todo el quehacer educativo, desde sus niveles más elementales hasta los más elevados.

## 4. EPÍLOGO: PROPUESTA DE UN MACROPROYECTO INVESTIGATIVO SOBRE SEMIÓTICA- LENGUAJE- EDUCACIÓN [SELEE]

El **modelo semiopedagógico**, propuesto aquí, debería comprender y ocuparse a nivel teórico, práctico, crítico e investigativo, de **las tres grandes modalidades de la significación**, indicadas a lo largo de esta exposición:

· Los sistemas y procesos **verbales**
· Los sistemas y procesos **figurativos**
· Los sistemas y procesos **kinéticos**

Es necesario abordar la misión educativa de la literatura -arte en el lenguaje-, como estética de la recepción y de la producción poética. El mismo imperativo deberá ser asumido en relación con el valor formativo de las imágenes -iconología-; de los gestos –kinética-; y de otras modalidades, tal vez menos sistematizadas, pero igualmente importantes, como la proxémica, significaciones y simbolizaciones del espacio, del tiempo, de los objetos, etc.

En lo concerniente a la significación verbal, hemos podido avanzar algunos pasos. No obstante, el camino por recorrer seguirá abierto. La lingüística contemporánea, según lo hemos podido precisar, después de haber retornado al texto y al discurso, -una vez dado su necesario grito de independencia para poder constituirse como proyecto ciencia-, retoma su esencial vocación filológica: ubicación histórico cultural -arqueología y genealogía a la vez- del lenguaje hecho textura. "Amor al Logos", en su triple dimensión de Ser-en-devenir, Pensamiento, y Lenguaje. De ahí su **potencial educativo enorme**, en tanto **Paideia**: androgogía (adultos), efebogogía (jóvenes), y pedagogía (niños).

No es posible, en consecuencia, que la lingüística en sus dos **dominios** básicos, en sus **componentes**, en sus **interdisciplinas**, en las cinco **habilidades fundamentales** que permite cultivar y promover (pensar, hablar, escuchar, escribir, leer), y en las **funciones** en que se concreta su valor (matética o cognitiva, interaccional, y estética, por ejemplo), se desentienda o, mejor, pretenda desentenderse de la compleja relación que constituye el campo problemático del lenguaje y la educación. Ella debe constituirse en luz que ilumine, descifre, comprenda, y contribuya a solucionar las múltiples contradicciones, incoherencias, inconsistencias y conflictos que se presentan en dicho campo. Lo cual no debe ser motivo de escándalo, pues en el mundo estamos. Tal es, precisamente, una de las razones de ser de los estudios lingüísticos, y lo que -fuerza es decirlo- constituye parte de su utilidad, nunca suficientemente ponderada.

La problemática de lingüístico, dentro de este macroproyecto semiótico, es bien clara y está bien delimitada: la relación lenguaje-educación, desde una perspectiva que incluye los dominios de la Gramática y la Pragmática, y opta por diversas interdisciplinas. Para ilustrarlo con un ejemplo: la pragmalingüística deberá generar en todos los proyectos investigativos que asuma, un sello de distinción que marque lo pertinente desde su saber específico, definido como aquella intersección entre lo lingüístico y lo pragmático. Abordará, entonces, todo lo concerniente al aspecto comunicacional dentro de las situaciones educativas y, en particular, aquello que concierne a las prácticas discursivas que se concretan en las diversas didácticas donde se mueve la pedagogía.

Conviene decir también, para finalizar, que este campo problemático [**SELEE**], desde su propia entraña, **da líneas**, nos instruye y orienta para asumirlo como objeto digno de investigación. Es el campo mismo el que nos da las líneas de trabajo y, por tanto, se cumple con la ley lógica de la idempotencia: los dos conjuntos (campo y líneas investigativas) coinciden por completo. Existirá tal línea de investigación mientras exista dicho campo, en caso de asumirlo -y por el tiempo en que se asuma- como objeto pertinente de estudio y de teorización.

Se trata de un gran proyecto investigativo -macroproyecto-, de largo alcance, en el tiempo, en el espacio y en la cultura, comenzando por nuestra localidad, regionalidad, nacionalidad... y terminando en la comunidad mundial que se ocupa también de este magno problema. Este macroproyecto podría comenzar a concretarse estableciendo enlaces y convenios a nivel de grupos investigativos institucionales, o por iniciativa e intereses particulares de diversas personas. Se deberá crear un comité central que lidere los proyectos.

## BIBILIOGRAFÍA

*VALENCIA Posada, Tarsicio.* Hacia una teoría de la lectura del texto literario. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín. 1986.

*TOBÓN Franco, Rogelio.* La inflación del símbolo como decadencia de la lectura. En: "Coloquios Linguísticos". Nº 4.

*TOBÓN Franco, Rogelio.* Lenguaje y Significación. En: "Cuartillas".

*TOBÓN Franco, Rogelio.* Perspectivas de Investigación Semiótica. Revista Linguística y Literatura. Universidad de Antioquia. Nº 16. 1989.

*DELEDALLE, Gerard.* El signo: entre Peirce y Saussure. Revista Cuestiones, Vol. 2. 1989. Bucaramanga.

*CASTAÑARES, Wenceslao. Charles S. Pierce.* Historia de una Marginación. Revista de Occidente. Nº 71. Abril 1987.

...«la Z; ¿no es la Z una S invertida y angulosa, es decir, contradicha? Para Erté la Z es una letra doliente, crepuscular, velada, azulina, en la que la mujer inscribe a la vez su sumisión y su súplica (también para Balzac era una letra mala, y así lo explica en su novela Z. Marcas)»...

*Ibid, p. 131*

# ACLARACIÓN DE LOS SIGNOS Y SU INTERPRETACIÓN EN CHARLES S. PEIRCE

Samuel Tarsicio Valencia Posada*

## PRIMERA PARTE:

La interpretación de los signos –procede de procesos de inferencia- en gran medida inconscientes o procede de un a priori a ideas regulativas y a postulados normativos?

Esta es la pregunta y su respuesta última la tendrá una comunidad ilimitada de investigadores.

Estamos frente a un juego de condiciones inter subjetivas y éticas para decirnos en una cultura.

Tenemos los signos que las ciencias hermenéuticas nos proporcionan para interpretarnos.

Los signos conceptuales -los símbolos- y los signos no conceptuales -índices e íconos-.

| | | |
|---|---|---|
| Signo conceptual | Índice | Ícono |
| PRIMERIDAD | SEGUNDIDAD | TERCERIDAD |
| Lógica | Significado | Naturaleza |

*Licenciado en Filosofía y Letras U.P.B. y Ciencias de la Educación U.P.B. Especialista en Semiótica y Hermenéutica del Arte - Universidad Nacional de Colombia, Seccional Medellín.

Peirce explora el espacio de significación lógica de todo signo para indagar y clarificar la parte inconsciente de la precomprensión del mundo de la vida.

"La cosa en si incognoscible, que Kant conjeturaba aún metafísico-trascendentalmente, puede integrarse en el espacio de la interpretación sígnica como lo cognos cible in the long run (a diferencia de aquello que, de hecho, nunca podría conocerse)."

( Karl Otto Apel)
El camino del pensamiento de Charles S. Peirce
La balsa de la medusa, Visor, Madrid, 1997.

Ve Apel la unión de un realismo externo (metafísico) al realismo "interno" (crítico del sentido) en Peirce, además valora en su semiótica el postulado de una comunidad ideal e ilimitada de argumentación, interpretación y experimentación. Dicha interpretación posible es el punto supremo de la teoría semiótica del conocimiento.

Peirce en su semiótica nos conduce a un puerto de significación posible; posible en tanto que pensable como reales. Su pragmatismo es una última Ratio como crítica al momento de una crítica nominalista de la metafísica.

Con Peirce no podemos pensar lo "real" más que con aquello que es "cognoscible."

Peirce clarifica las ideas y la crítica del sentido. Su pensamiento es una "arquitectónica" que nos previene de los juegos del lenguaje pragmáticamente vacíos. En cambio formula los problemas ontológicos carentes de sentido. Su proposición es un purgatorio e hilo de ariadna metodológico de su pensamiento inductivo verificable.

Los sujetos cognoscentes desarrollan su acción con arreglo a su plan:

· Conceder cierto margen al azar.
· Mostrarse abierto a la realidad de los universales.
· Formular estéticamente un orden armónico.

Su arquitectónica se fundará pues:

· En una matemática.
· En una lógica formal y en una
· Fenomenología.

Teoría normativa del conocimiento.
(Método de investigación para todas las áreas del conocimiento)

Filosofía como la Aristotélica, contornos y detalles.

La ética y la estética son hermanadas por Pierce en beneficio de una especulación de las acciones humanas controladas y guiadas hacia una "lógica de la investigación."

La lógica, pues, de los signos presupone una ética. La interpretación de un signo deviene claridad de pensamiento.

Pierce recomendaba empezar la interpretación por la clarificación del sentido de los conceptos traduciendo los enunciados que los contienen a enunciados para una imaginación hermenéutica dirigida a encontrar un nuevo grado (cuarto) de clarificación de pensamiento. "Así el hombre no solo comprende el sentido de lo que dice, sino que cree en el aspecto vinculante de lo que dice". ( Karl-Otto Apel. El camino del pensamiento de Charles S. Peirce. La balsa de la medusa. Visor, Madrid, 1977).

Encontremos en este aspecto vinculante a la poesía.

"Ninguna palabra precede las verdaderas partidas.
Solo las acompaña.
Una palabra de porvenir."

Edmón Jabés
Relato
Traducción de Carlos Vásquez
Revista Deshora No. 3, 1999

Llevamos lo vinculante en el pecho como ecos, como vocablos cercanos.

Plantear una semiótica del amor nos recomienda Peirce en la interpretación de los signos. Esto es una ética en la lógica de la investigación. Como Rilke plantea Peirce, un amor para la interpretación de la obra de arte. Ella nace de la soledad de los hombres y nada puede captarla ni interpretarla si no nos acercamos a ella con amor.

> "Nunca el silencio
> se refiere al silencio
> Ni la aurora a la aurora."
>
> Ibidem, Edmon Jabés.

"Los símbolos son la urdimbre y la trama de toda investigación y de todo pensamiento, y que la vida del pensamiento y de la ciencia es la vida inherente a los símbolos". (Charles S. Peirce. La ciencia de la semiótica, Nueva Visión, Bs.As. 1974).

El lenguaje en Peirce es esencia misma del pensamiento.

"El cuerpo del símbolo cambia con lentitud pero su significado crece inevitablemente, incorporando nuevos elementos y descartando alguno de los viejos". (Charles S. Peirce. La ciencia de la semiótica, Nueva Visión, Bs.As. 1974).

El símbolo en su origen es una imagen de la cosa significada, una reminiscencia de algún acontecimiento, una metáfora.

El más alto nivel de realidad se alcanza por los signos.

Peirce invento la ideoscopia: "una experiencia ordinaria."

Su descripción y clasificación de las ideas. Lo que surge de la vida ordinaria.

Primeridad es el modo de ser de aquello que es tal como es. De

manera positiva y sin referencia a ninguna otra cosa. Anotaría: Una cosa es una cosa.

Segundidad es el modo de ser de aquello que es tal como es, con respecto a una segunda cosa. Pero con exclusión de toda tercera cosa. Anotaría: la analogía.

Terceridad es el modo de ser de aquello que es tal como es, al relacionar una segunda y tercera cosa entre sí.

Esto es un ícono, lo abierto, lo inflejado, el agua, el espejo.

Las ideas de la primaridad son ideas del sentir. El color de la casa. El recuerdo de las paredes. La casa vivida que tenemos delante de nuestros ojos.

La semiótica es otro nombre de la lógica. Es un proceso de abstracción. Es una suerte de observación.

"Observa lo que ha imaginado, para ver si es posible discernir ahí el mismo ardiente deseo."

Un signo es un representamen. A ti te representa algo. Se ha creado algo en ti al observarlo, al contemplarlo. Tú eres el primer interpretante. El signo está en el lugar de algo: el objeto.

Ramas de la semiótica

| | | |
|---|---|---|
| Gramática especulativa o gramática pura. (Duns Scoto, Hüsserl Cassirer) | Lógica. (Ciènca de las representaciones) | Retórica pura. (Viejas concepciones en las asociaciones de las palabras con las nuevas) |

El objeto podrá ser perceptible o imaginable. Para que algo sea signo debe representar otra cosa, teniendo en cuenta que signo puede tener más de un objeto. La memoria se alimenta de recuerdos, los cuales son vestigios de sensaciones. En el poeta proceden no solo de los sentidos, sino de una intuición o visión intelectual.

Con frecuencia decimos que la literatura es de carácter simbólico. Digamos, pues, en la concepción Peirceana qué se entiende por símbolo: Etimológicamente (embolum) es algo arrojado dentro de otra cosa.

Conjetura, (Simballein); convención, contrato. Los nombres son sustantivos-símbolos. Luz de vigilancia. Estandarte, seña. Un credo confesional es un símbolo; Un distintivo común. Un billete-talón es un símbolo; El derecho a recibir algo. Una expresión de sentimiento es un símbolo.

Los símbolos están conectados con los objetos. Crecen, dan desarrollos a otros signos. "El símbolo con la esfinge de Émerson, puede decir al hombre: De tus ojos soy la mirada."

Somos, pues, interpretantes de un universo simbólico.

La semiótica de Peirce es un universo vivo de símbolos, cuyo propósito es la resolución general y condicional de actos. El pensamiento es así un metabolismo inferencial de ellos.

Todo lo abordó desde el estudio de la semiótica: Las matemáticas, la ética, la metafísica, la gravitación, la termodinámica, la óptica, la química, la anatomía comparada, la astronomía, psicología, fonética, economía, historia de la ciencia, juegos de naipes, hombres - mujeres y vino.

Se definió a sí mismo como un "Animal lógico". Leyendo a Schiller y Swedenborg desarrolla su ideal estético que modifica las reglas de autocontrol, modifica la acción y con ello también la experiencia.

## SEGUNDA PARTE:

## ACLARACIÓN DE LOS SIGNOS

Alcanzar el genio a partir de las obras estéticas es difícil.

Alcanzarlo por sí mismo es más arduo.

Hubo una crítica que ganó un espacio a fuerza de generar sólo anécdotas. Sólo decía la fama alcanzada por los artistas. Muchas veces a ese autor se le atribuyeron palabras que nunca pronunció. Se le atribuyeron a él y a sus personajes u obras, hazañas que nunca se llevaron a cabo.

¿Qué sabemos ciertamente de Homero, de Shakespeare?

¿Qué diremos de la fama?

Ella se pasea en lo alto por las praderas de la luz, divina entre los dioses.

Pensemos que en los comienzos no había lectores. Sólo oyentes.

El poema se transmitía de la lengua al oído. La forma era pura. Le siguió, la escritura hierática, luego la demótica.

El lenguaje fue provocado.

Tuvimos que ver con la magia de los sonidos. Con el destino y la designación de los nombres.

La belleza ya no pudimos reconocerla en su profundidad directa. Se vio más la facultad de juzgar.

Reclamamos nuevos mundos para la poesía y el arte.

El lenguaje de la poesía ve algo que llegará. El lenguaje del poeta hace verdadero cuanto dice ver.

Nunca se nos advirtió el divertimento de la lectura.

Nuestra cultura académica creyó llegar a la coincidencia de forma y contenido.

No hemos tenido una pausa para el sentido. El curso de nuestro pensamiento no ha podido tomar una dirección distinta.

El diálogo filosófico se hizo hostil al poético. Del diálogo entre las ciencias sólo conocemos cifras y detalles. El lenguaje del místico está al acecho.

Se nos ha enseñado intervenir los textos, las obras. Jamás se nos ha enseñado intervenir espiritualmente en ellos.

Esclarecer los signos se hace necesario. "Hemos valorado la palabra no como arte, sino como documento", dijo Ernest Jünger. (El autor y la escritura. Gedisa Barcelona. 1987, Página 150).

Postular la finitud de la interpretación nos lleva a subordinar la hermenéutica a la semiología. Una muerte de la interpretación. Todo está interpretado.

Postular la infinitud de la interpretación nos lleva a afirmar que los signos nos remiten a otros signos y por tanto que sólo hay la pura interpretación.

Y ¿Dónde habrá quedado el interprete más que la cosa interpretada? Importa ahora, el quién interpreta.

¿Dónde hará quedado la realidad, la identidad, las cosas bellas que adornan la existencia?

La interpretación se interpreta a sí misma.

La interpretación como circularidad ha dado la vuelta completa.

Ha muerto el yo, el centro, el telos, el logos. Estamos hechos de fragmentos, de transcurrir, de repetición. Monologal se ha hecho la crítica.

Devenir de multiplicidades, alegría de las diferencias, repetición y diferencia. No más principios de identidad. No más sustancias, no más centros. Somos simuladores, somos sólo simulacros. No hay origen, sólo devenir.

El pensamiento poético anunció todo esto. Dejó que el cuerpo fuera. Anunció un mundo y dejó que en cada repetición fuéramos diferentes. Somos un pensar que piensa la repetición.

Soñemos el ludismo de todos los signos y la muerte de todas las permanencias. Vivamos la muerte de todo teologismo, la muerte de todo signo.

La filosofía, la poesía, nos anuncian un mundo plural, multívoco, abierto, leve.

Las experiencias estructuradoras de sentido poco a poco ceden paso al reino de lo otro. ¿Quién habla hoy del arte como lo vital y lo útil? Hoy se ponen a danzar todos los signos. El arte critica, tanto como comprende al mundo existente. Hoy la estética es una herencia y difuminación.

La crítica del arte hoy, es un punto límite del saber filosófico.

La cultura, la sociedad, la historia no son sin el arte.

Esclarecer los signos nos lleva a que pensemos una estética como crítica de la cultura. Que advierta ella, también, todo reduccionismo; que nos translade a algo más: a los horizontes de posibilidad. Al hallazgo del sentido.

Harol Bloom en la Cábala y la Crítica, nos dice que leemos obedeciendo a una serie de convenciones. Nunca leemos siguiendo nuestros propios criterios y personalidades.

¿Cuándo leemos por asombro?

Leemos por influencias. La lectura es, por lo tanto, una mala interpretación.

La escritura siempre ha buscado la guía de un libro luminoso. Una escritura que insista en su propia exclusividad e interés como la que desea el poeta.

La ilusión de la modernidad es una literatura liberada de la literatura.

Canonizar una obra es aplicarle adjetivos que muchas veces, se hacen doxa común, hacen carrera y nos conducen a la significación de una mala lectura.

Nietzsche en Humano, demasiado humano se pregunta: -Viejas dudas acerca de la acción del arte- ¿Será preciso decir que realmente la compasión y el terror, como quería Aristóteles, se purifican por la tragedia, de modo que el auditorio vuelve a su casa más frío y sosegado?

Nietzsche suscribe la opinión de Platón cuando piensa, que por la tragedia se vuelve uno en conjunto más inquieto e impresionable.

¿Habrá acaso arte donde sentimos la influencia, una influencia cualquiera del arte?

Podríamos hacer un mapa de las malas lecturas.

¿Todos copiamos copias? –Como dijo Yeats.

¿No hay originales?

¿Dónde está la imaginación, que complete la representación mimética de las cosas?

Escribimos antaño siguiendo parámetros de la retórica. ¿Por qué no aventurarnos necesariamente a las malas lecturas, a la escritura sin influencias?

Recubramos la vieja interpretación que se ha vuelto incomprensible, con una nueva interpretación que sea flujo y no influjo.

Recuperemos el sentido crítico. Empecemos a ver la estética como una filosofía.

La obra de arte es un sistema de relaciones. Es un enlace entre creador y espectador o lector. La obra es el espacio y el tiempo de la materia y el espíritu. La obra es una génesis, un proceso, una interpretación, una reconstrucción. La obra es una inter subjetividad. La obra nos retorna a lo sensible.

La obra no es únicamente placer. Es conocimiento. Es la postura del hombre frente al mundo.

La obra no se deja reducir a ningún tipo de contenidos particulares. La obra convertida en texto rebasa la época y el movimiento. La obra de arte es un acto expresivo y un acto imaginativo. Ella hace irrumpir un sentido en el mundo.

La obra es imagen. Sobrenaturaleza. Capacidad para inventar.

Actos imaginativos, como lo novedoso, lo extraño, lo asombroso, lo sobrenatural, lo hiperbólico, lo fantástico, la lógica de lo peor, son caminos que debemos comprender en una obra de arte.

Imaginar es ser copartícipe con la obra. Entremos en el centro del misterio. Aceptemos esta invitación.

Cocrear, recrear; Condiciones para que la obra de arte se prolongue en el espacio y el tiempo. Para que se amplíe y se realice.

La semiologización de la obra de arte la vuelve un objeto significante. La entrega a una diversión, a un aprender, a una mistificación. En muchas ocasiones le quita el poder onírico. No dejemos que esta pasividad nos envuelva.

La tarea crítica nos revela una interpretación más allá de la lógica, nos entrega una libre sensibilidad. Nos procura un deseo, nos libra de las culpas, dudas y deudas.

"No teniendo una idea de futuro, tampoco tenemos una idea de hoy" dijo Fernando Pessoa. Parodiándolo podríamos decir que la obra de arte es también un prólogo de futuro.

Milán Kundera habla de una literatura como meditación. Jamás indaga la crítica literaria. Esto es enfrentarse a la ausencia. Crítica literaria es la que sabe leer varias veces el libro del cual quiere hablar. Si tal meditación no va acompañada a la historia, no sabríamos nada hoy de Dostoyevski, ni de Joyce.

Sin esta meditación todo estaría abandonado al juicio arbitrario y a olvido rápido.

¿Cómo llamar a esta época que no tiene nombre y que es posterior a los tiempos modernos?

¿No vive en este tiempo el arte de la poesía?

Ibn Arabí, el poeta Sufí Murciano dijo: "El ojo se parece a la ordenación de las palabras dispersas, lo cual es poesía; su venida a la existencia es la red del cazador".

La poesía como meditación nos lleva a amar el silencio. A cerrar la puerta, a romper los lazos. La luz se mostrará con claridad.

Escribo este ensayo para aclarar un poco los signos. Los signos se nos han dado. Interpretarlos es tarea nuestra. La escritura es un ensayo del hombre. Es el metatexto de su acción ética. En ese metatexto, que es la escritura, ya está inducido el lector que llamo hermeneuta. El mundo, la cultura, es una hermenéutica.

El trabajo del crítico se mueve, pues, de ese saber acumulado que es la tradición y la ficción que está por venir.

Muchos trabajos críticos son la información que trae la enciclopedia. Se ha hecho pues, una interpretación.

Igual, la ficción debemos imaginar en un signo. ¿Podrá ser parecido al de la semiótica? ¿Cómo llamar a este otro signo de la ficción?. Llamémoslo "Metafísica del texto de la ficción", como lo plantea Hector Libertella, en su ensayo: "Una palabra de más". (El Ensayo Hispanoamericano del Siglo XX. Jhon Skirius (compilador) Tierra Firme, México, Fondo de C.E. 1989, pag.503).

No leamos entre líneas. Leamos un sentido. Leamos la totalidad del texto: la ficción. El sueño. Leamos "una palabra de más".

Leamos un decir personal. Leamos en ese saber propio, el resonar de antiguas lecturas, de antiguas filosofías, de antiguas semióticas, estéticas y críticas que hemos leído.

Leamos un signo único: la vida, la cultura que nos toca vivir.

En nuestras lecturas nos encontramos con los métodos, con los objetos, con el sueño, con la imagen de la obra.

En nuestra lectura se cruzan todos los caminos: las disciplinas, las experiencias de trabajos, la teoría, los métodos que hemos seguido.

"La crítica tiene otros aliados desde la Universidad a los medios de difusión, desde las editoriales a la cátedra privada, desde la institución a la empresa. (Cfr. Héctor Libertella).

El signo de la ficción parece marginal; pero no lo es. Es génesis. Es geología del hombre. Se mama en la lengua materna. En la lengua vulgar. El poema enriquece la lengua vulgar y la hace sociable.

La interpretación como ficción hará al hombre más libre, más silencioso. El crítico ya no será el centro absorbente de la actividad literaria.

El signo de la ficción que nació del silencio, volverá al silencio. Ya no se leerá para interpretar. Se leerá para meditar. El espacio de la crítica interpretativa cederá su propio espacio a otro cuerpo en reposo, que se pone en movimiento a la vez. ¿Cuándo dejaremos el vinagre? Cuando hayamos probado la miel.

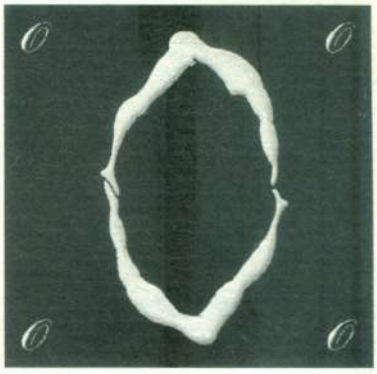
Termino este ensayo citando los versos de Ibn Arabi:

"Excepto el sol naciente de la realidad,
¿Qué hay sino la sombría noche del error?"

## BIBLIOGRAFÍA

PEIRCE, Charles Sanders. "La Ciencia de la Semiótica". Ediciones Nueva Visión, Colección de Semiología y Epistemología. Buenos Aires. 1974.

APEL, Karl-Otto. "El Camino del Pensamiento de Charles S. Peirce". La Balsa de la Medusa, Visor. Madrid. 1987.



...«objeto permanente de su obra, la letra: la letra, esté donde esté (y más si está en nuestro nombre), es siempre un signo, como la mujer que sostiene un pájaro en cada mano y, al elevar desigualmente los brazos, realiza la F del alfabeto de Erté: la mujer hace el signo y el signo hace de signo: éste es el inicio de un arte de la escritura en el que el signo puede irse descolgando hasta el infinito»...

*Ibid., p. 122*

# COGNICIÓN Y LENGUAJE: UNA RELACIÓN NECESARIA EN PEDAGOGÍA

**Ana Elsy Díaz Monsalve y Ruth Elena Quiroz Posada***

"Si la escolaridad se ha de basar únicamente en la transmisión de cuerpos de conocimiento acordado, llegará a ser una actividad mecanicista y no educativa...sin mucho disentimiento, podemos crear un programa escolar conjunto de conocimiento científico que, como el de la educación tradicional no dejara lugar a desviaciones, dudas, interpretaciones, nuevas preguntas, alternativas o nuevas posibilidades... Pero es así como desearíamos o deberíamos presentarlo y animar a los estudiantes a que lo aprendan?" (West,1981).

## INTRODUCCIÓN

Cada día se ha acentuado con mayor fortaleza dentro del actual debate teórico de la Pedagogía, el acuerdo intersubjetivo según el cual la Pedagogía incluye la educación como un proceso conscientemente organizado y orientado en el que su objetivo se dirige a la formación de la personalidad del sujeto. La relación que se da en este proceso es el de educador y educandos estableciendo conexiones teóricas, procedimentales y sociales activas y recíprocas. Interacción que está subordinada por el contexto económico y cultural.

De entrada, esta particularidad de la Pedagogía demanda cierta precisión relevante tal como analizar qué aspectos de la personalidad requieren ser formados de una manera consciente y sistemática; al respecto, se considera que las cualidades positivas de la personalidad y el desarrollo de las potencialidades cognitivas implican de

*Magíster en Psicopedagogía. Profesoras del Departamento de Pedagogía. Doctorantes en Ciencias Pedagógicas del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba.

manera integral y holística el concepto de personalidad, en el educando.

Lograr un desarrollo armónico en la personalidad, requiere como mínimo de cuatro procesos: el proceso cognoscitivo ligado al aprendizaje de nociones, conceptos, categorías, leyes y principios; el proceso cognitivo ligado al proceso mental que el individuo utiliza mientras aprende procedimientos, habilidades, estrategias, mientras procesa la información. Proceso axiológico ligado al desarrollo de valores, características, dimensiones, comportamientos y el proceso sociointeractivo ligado al desarrollo de actitudes, de liderazgo, autogestión, compromiso, laboriosidad, innovación etc. Por ello se hace necesaria la conjugación del diseño y la implementación de métodos y medios de educación y de enseñanza con: las situaciones del contexto, con las demandas de las distintas disciplinas, con las particularidades cognitivas del sujeto a quien se le orienta este proceso de formación y con el desarrollo profesional del educador.

Dirigir el desarrollo de ciertas cualidades positivas de la personalidad así como de la optimización de sus potencialidades cognitivas en un área del saber disciplinar, como es el caso de Español y Literatura, requiere, como lo expresa Piaget (1976)... el reconocimiento de las leyes que rigen y regulan el desarrollo y el funcionamiento de los procesos mentales que intervienen, inicialmente, en el proceso cognitivo de gestión y de procesamiento de la información y luego, en los procesos de utilización y de actualización de las reestruturaciones logradas durante el proceso del aprendizaje.

El proceso del aprendizaje se favorece fundamentalmente por la acción del pensamiento en las distintas connotaciones que éste asume (pensamiento crítico, pensamiento reflexivo, pensamiento analógico, pensamiento creativo) y el lenguaje.

El lenguaje se asume como un proceso cognitivo de orden superior que acompaña el proceso de construcción del conocimiento referido a la formación de los conceptos los que establecen categorías y posibilita regularidades, así el pensamiento opera sobre los conceptos generados y los relaciona estratégicamente. Esto constituye las

acciones mentales que son base en la construcción del conocimiento.

Otro proceso cognitivo es la percepción de las relaciones captadas en los fenómenos del mundo, y construidas cognitivamente a través de acciones de gestión y de procesamiento de la información. Esta información es sintetizada, representada y expresada en la "palabra" con la cual se denota la noción, el concepto o la categoría construida. El concepto construido. La articulación lógica, con sentido y con significado de varios conceptos se da a través de las acciones del pensamiento y se almacenan en la memoria para recuperarse y transferirse en un momento determinado.

La temática así presentada recubre trascendental importancia, más aun cuando es pensada para ser expuesta a maestros en ejercicio y a estudiantes en proceso de formación docente, los cuales se encuentran en una doble situación: conocer teórica y metodológicamente estos procesos para ser utilizados de manera estratégica en su rol como estudiantes durante sus procesos de aprendizaje y en el rol de docentes, donde serán ellos quienes orienten estos procesos en los educandos.

¿Cómo se plantea una relación de interdependencia en los procesos cognitivos?

Dar respuesta a este complejo cuestionamiento con cierto nivel de responsabilidad conceptual implica como paso previo, indagar desde un ejercicio analítico, la esencia de cada uno de los constructos que lo constituyen y la esencia de las interrelaciones manifiestas entre ellas.

Atención, percepción, memoria, lenguaje y pensamiento son, en una primera instancia, categorías que representan ciertos estados mentales; éstos se han convertido en objetos de estudio de la psicología desde los distintos enfoques que se han ido construyendo como líneas de investigación.

Las escuelas psicológicas reflexológicas e introspeccionistas, conductista, gestálticas y más actualmente las cognitivistas, -por mencionar con un sentido histórico algunas de las corrientes de la psicología que abordan el estudio de los comportamientos, los pro-

cesos mentales y la consciencia dilucidan teóricamente estos procesos y elaboran procedimientos metodológicos particulares para abordarlos.

Estas corrientes de la psicología encuentran soporte y justificación en concepciones filosóficas, gnoseológicas y epistemológicas determinadas. Cada una de ellas intenta dilucidar el cómo y el por qué de estas funciones mentales calificadas por Vygotski (1987) como "funciones psicológicas superiores" y elaborar representaciones conceptuales y explicaciones teóricas sobre las leyes que entran a determinar su funcionamiento de manera eficaz y productiva.

Rubinstein (1966) no dudaba de la transferencia que podía realizarse a otros campos, entre estos a la pedagogía, de los resultados logrados por la psicología en las investigaciones de estos objetos de estudio. Partiendo del conocimiento de las leyes que rigen y regulan la construcción y la optimización de los procesos cognitivos, cognoscitivos, valorativos y sociointeractivos, el pedagogo se haya en condiciones de enseñar, desarrollar y formar integralmente estos procesos.

Existen múltiples posibilidades de interrelación, por ello hay necesidad de que el diseño, la implementación y la evaluación se asuma con un sentido crítico y metacognitivo, para lograr la eficacia de programas de intervención pedagógica, acordes con las necesidades contextuales, con la naturaleza del conocimiento disciplinar y las particularidades idisioncráticas del sujeto que es intervenido.

Desde nuestra visión, el enfoque cognitivista ha logrado ofrecer explicaciones que entran a analizar, según una visión dialéctica, cómo estos procesos se constituyen en el resultado de actividades interpsicológicas en relación con "otros" a través del lenguaje e intrapsicológicas mediado por el lenguaje interior (Vygotski, 1987), recuperando en este proceso la influencia de la cultura y de sus múltiples manifestaciones en las que la ciencia es tan sólo una de ellas así como la importancia de los procesos de educación para acelerar su evolución.

Aunque existen diferentes alternativas para el abordaje investigativo de estos procesos mentales, se pretende en las nuevas cosmovisiones metodológicas cognitivistas estudiarlas desde dos enfoques complementarios:

Uno de ellos procede del análisis minucioso de comportamientos concretos que evidencien acciones propias del conocer y del pensar a través de las manifestaciones lingüísticas, caso de los protocolos verbales, y desentrañar de éstos hechos las leyes que los rigen, reflexionarlas, construir consciencia de estos hechos y elaborar modelos y teorías que las expliciten y, en cierta manera, las argumenten.

Otro proceder, que complementa el anterior, lo constituye el proceder metodológico que parte de explicaciones teóricas y busca la validez de las mismas en la corroboración y la confrontación crítica de estas representaciones conceptuales en los hechos concretos y evidentes de los procesos en estudio.

**Pensamiento, lenguaje y reestructuración cognitiva**

El pensamiento logra ser comunicado a través del lenguaje. Lo significados, las interpretaciones, las creencias, las concepciones, los conceptos le dan un sentido y una intencionalidad al pensamiento.

La organización que toman los conceptos en las representaciones mentales se denominan estructuras las cuales se relacionan con "otros" y "otros nuevos" conceptos que tengan sentido y significado para el sujeto cognoscente.

Estas estructuras de conocimiento no tienen un carácter de inmóvil como tampoco lo tiene el proceso mismo del conocimiento. El hecho de percibir distintos aspectos en los fenómenos cada vez que se centra la atención en ellos favorece procesos como el análisis y las síntesis entre lo conocido y lo nuevo por conocer produciéndose las reestructuraciones.

Banyard (1991) expone cómo Vigotski sostenía que el pensamiento surge de la necesidad de re-estructurar cognitivamente las repre-

cesos mentales y la consciencia dilucidan teóricamente estos procesos y elaboran procedimientos metodológicos particulares para abordarlos.

Estas corrientes de la psicología encuentran soporte y justificación en concepciones filosóficas, gnoseológicas y epistemológicas determinadas. Cada una de ellas intenta dilucidar el cómo y el por qué de estas funciones mentales calificadas por Vygotski (1987) como "funciones psicológicas superiores" y elaborar representaciones conceptuales y explicaciones teóricas sobre las leyes que entran a determinar su funcionamiento de manera eficaz y productiva.

Rubinstein (1966) no dudaba de la transferencia que podía realizarse a otros campos, entre estos a la pedagogía, de los resultados logrados por la psicología en las investigaciones de estos objetos de estudio. Partiendo del conocimiento de las leyes que rigen y regulan la construcción y la optimización de los procesos cognitivos, cognoscitivos, valorativos y sociointeractivos, el pedagogo se haya en condiciones de enseñar, desarrollar y formar integralmente estos procesos.

Existen múltiples posibilidades de interrelación, por ello hay necesidad de que el diseño, la implementación y la evaluación se asuma con un sentido crítico y metacognitivo, para lograr la eficacia de programas de intervención pedagógica, acordes con las necesidades contextuales, con la naturaleza del conocimiento disciplinar y las particularidades idisioncráticas del sujeto que es intervenido.

Desde nuestra visión, el enfoque cognitivista ha logrado ofrecer explicaciones que entran a analizar, según una visión dialéctica, cómo estos procesos se constituyen en el resultado de actividades interpsicológicas en relación con "otros" a través del lenguaje e intrapsicológicas mediado por el lenguaje interior (Vygotski, 1987), recuperando en este proceso la influencia de la cultura y de sus múltiples manifestaciones en las que la ciencia es tan sólo una de ellas así como la importancia de los procesos de educación para acelerar su evolución.

Aunque existen diferentes alternativas para el abordaje investigativo de estos procesos mentales, se pretende en las nuevas cosmovisiones metodológicas cognitivistas estudiarlas desde dos enfoques complementarios:

Uno de ellos procede del análisis minucioso de comportamientos concretos que evidencien acciones propias del conocer y del pensar a través de las manifestaciones lingüísticas, caso de los protocolos verbales, y desentrañar de éstos hechos las leyes que los rigen, reflexionarlas, construir consciencia de estos hechos y elaborar modelos y teorías que las expliciten y, en cierta manera, las argumenten.

Otro proceder, que complementa el anterior, lo constituye el proceder metodológico que parte de explicaciones teóricas y busca la validez de las mismas en la corroboración y la confrontación crítica de estas representaciones conceptuales en los hechos concretos y evidentes de los procesos en estudio.

**Pensamiento, lenguaje y reestructuración cognitiva**

El pensamiento logra ser comunicado a través del lenguaje. Lo significados, las interpretaciones, las creencias, las concepciones, los conceptos le dan un sentido y una intencionalidad al pensamiento.

La organización que toman los conceptos en las representaciones mentales se denominan estructuras las cuales se relacionan con "otros" y "otros nuevos" conceptos que tengan sentido y significado para el sujeto cognoscente.

Estas estructuras de conocimiento no tienen un carácter de inmóvil como tampoco lo tiene el proceso mismo del conocimiento. El hecho de percibir distintos aspectos en los fenómenos cada vez que se centra la atención en ellos favorece procesos como el análisis y las síntesis entre lo conocido y lo nuevo por conocer produciéndose las reestructuraciones.

Banyard (1991) expone cómo Vigotski sostenía que el pensamiento surge de la necesidad de re-estructurar cognitivamente las repre-

sentaciones mentales construidas en torno a las situaciones, es decir, de explicarse y de comunicar por medio del uso del lenguaje, cómo podrían ser diferentes las cosas.

Cada persona realiza cognitivamente hablando estructuras diferentes, ello en parte debido a la información proveniente del exterior que llega a nuestro cerebro, y por medio de él al sistema cognitivo, adquiere formas distintas dependiendo del sistema sensitivo que lo recibe. Es así como captamos de manera única informaciones "organizadas" de una manera visual, auditiva, táctil, olfativa. Otro aspecto es que el conocimiento almacenado es diferente dependiendo del grado de interés y significatividad y otro más puede ser la pericia y el uso que se tenga con el conocimiento adquirido.

En el plano mental esta información se codifica y sufre ciertos cambios ocasionados por la acción recíproca de ajuste entre lo nuevo que se percibe y la estructura de conocimientos existente. Esta práxis intelectual puede darse desde las habilidades cognitivas que favorecen la decodificación de la información para su posterior ajuste –re codificación- y ubicación significativa en las estructuras mentales existentes y que conduce a la construcción de nuevos saberes, esto es, de nuevos conceptos. La cualificación del lenguaje brinda nuevas posibilidades para más reestructuraciones cognitivas.

Las acciones del pensamiento sobre las estructuras conceptuales construidas favorecen procesos de reestructuración, evidenciados en nuevas interpretaciones y por tanto en nuevos conocimientos sobre aquello que se estudia; las representaciones mentales logradas sobre los fenómenos se constituyen en una estructura a la vez sintáctica y semántica y que dependiendo de las características nuevas del sujeto cognoscente se construyen sentidos y significados en torno a los fenómenos que son objeto de estudio.

## BIBLIOGRAFÍA

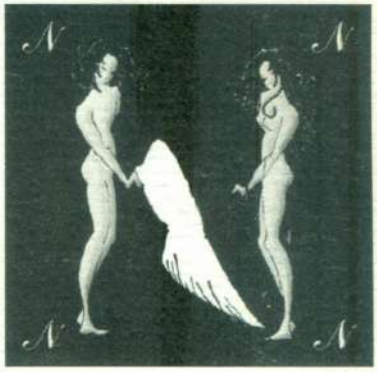
Banyard, P et al (1991) Introducción a los procesos cognitivos. Barcelona: Ariel.

Piaget, J. (1976) Seis estudios de psicología. Barcelona: Gráficas Diamante.

Rubinstein, S. (1966) El proceso del pensamiento. La Habana: Editora Universitaria

Vygotski, L.S.(1987) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Edit. Científico técnica

West, R.(1981) Praxis and possibilities in school science education, J. Biol. Educ. 15(1) pp.42-46



...«la N, la letra especular por excelencia, ya que vista en un espejo queda invertido el trazo oblicuo sin que se modifique la figura general y sin que deje de ser legible, dos estelas, dos bustos simétricos intercambian un velo mediador: uno se descubre de él mientras que el otro se tapa con él, pero también podría ser al contrario»...

*Ibid, p. 129*

# OBRA DE ARTE, HERMENÉUTICA Y EDUCACIÓN

## *Crítica a Heidegger y Gadamer*

**Luis Alberto Carrillo Canán* (Puebla/México)**

Para Gadamer, siguiendo formalmente a Heidegger, "hermenéutica" es "autocomprensión", y la "autocomprensión" siempre sería compresión del propio "ser en el mundo". Así pues, *prima facie* parece posible desarrollar este *modelo formal* de la "hermenéutica" como "autocomprensión" del propio "ser en el mundo" hasta arribar al *problema específico* de la educación. Pero esta impresión es generada por nuestra comprensión *meramente coloquial* de los términos "autocomprensión" y "ser en el mundo", la cual no tiene porqué corresponder al *sentido técnico* de dichos términos ni en Heidegger ni en Gadamer. Por ello, el presente trabajo tiene como meta examinar en *un nivel fundamental* y de manera crítica la posible relación entre "hermenéutica" en el sentido gadameriano y educación. Este nivel fundamental lo localizamos en la *propuesta básica* de la hermenéutica gadameriana de la "recuperación de (...) la verdad del arte". Dicha "verdad" vendría a implicar, a los ojos de Gadamer, una "autocomprensión" privilegiada coincidente con un "golpe" que nos es "propinado", o bien, de un "vuelco" de nosotros mismos producido por la "experiencia del arte", "vuelco" según el cual "el mundo se ve diferente".

**PH. en Filosofía y Letras. Coordinador de la Maestría en Estética y Arte de la UNAM.*

La "verdad del arte" tendría, pues, según Gadamer, lo que con toda justicia podemos llamar un *efecto catártico*. Empero, el examen de las posibles relaciones entre la supuesta autocomprensión catártica

producida por la obra de arte y la educación, exige recurrir a la concepción, matriz heideggeriana de la "verdad de la obra de arte". De esta manera nos abocamos ahora al examen básico de las relaciones entre "verdad" y "obra de arte" en Heidegger y Gadamer, así como de la idea correspondiente de "autocomprensión" y catársis. Al final tendremos que el resultado principal de tal catársis es, según nuestros autores, formalmente, *religioso*. Se trata de un *re-ligare*, de la "formación de la comunidad" y la integración en ella y, a saber, en tanto comunidad particular y excluyente - "que sabe lo que le pertenece y lo que no" - definida por una "tradición". La propuesta educativa partiendo de la hermenéutica se perfila, de esta manera, como un antiuniversalismo de principio basado en aquella catársis peculiar que devuelve a cada uno a lo "suyo", a lo que él "pertenece".

Consabidamente el proyecto hermenéutico gadameriano está inspirado en la hermenéutica heideggeriana, especialmente, en la teoría heideggeriana de la verdad,[1] sobre todo, en la versión de tal teoría contenida en el artículo de Heidegger *Der Ursprung des Kunstwerkes* (1935), el cual es medular para los puntos de vista gadamerianos. Precisamente la idea, que de por sí no es nada evidente, de la "verdad del arte" (Gadamer) o, más exactamente del "ocurrir de la verdad en la obra de arte" (Heidegger), constituye el punto de partida adoptado por Gadamer para desarrollar su proyecto hermenéutico. Por ello, en la obra principal de Gadamer, *Wahrheit und Methode* (1960), la primera parte está dedicada a la "elucidación del problema de la verdad desde la experiencia del arte". Pero como ya indicamos, la idea de que el arte posee algún tipo de verdad no es autoevidente. De hecho, la estética filosófica más importante, la kantiana, presentada en la *Kritik der Urteilskraft*, tiene como su concepción principal el que la *belleza* no tiene nada que ver con el *conocimiento* y, por tanto, con la *verdad*. Así pues, resulta natural que en su "elucidación del problema de la verdad desde la experiencia del arte", Gadamer tenga que confrontarse críticamente con la estética kantiana. Por esta razón resulta conveniente esbozar el proyecto hermenéutico gadameriano en comparación con Kant antes de pasar al examen del modelo heideggeriano adoptado por Gadamer.

[1] *Para una discusión exhaustiva de estos conceptos en Heidegger, véase nuestro libro* Interpretación y verdad. Acerca de la ontología general heideggeriana, *Analogía Filosófica, México 1999.*

## I. Esbozo del proyecto de Gadamer: del gusto formal con validez universal al gusto material de una sociedad

En contra de la tradición iluminista, la tarea medular del modelo hermenéutico gadameriano es *hacer plausible* la existencia de un *conocimiento* particular - pero no meramente individual - que no sea de *validez universal*. Desde el principio, la "comprensión hermenéutica", según el proyecto de Gadamer, queda entre los dos polos de lo meramente individual y lo universal. El peligro, según lo ve Gadamer, consiste en el desgajamiento de la comunidad, ya sea partiendo de un individuo que se autocomprende meramente desde sí mismo, o bien, desde un individuo que se autocomprende desde un proyecto universal de humanidad. Aplicando términos *kantianos*, podríamos formular el programa hermenéutico gadameriano como la institución teórica de un conocimiento que no sea ni "privado" ni "universal" sino "general".

### 1. La diferente validez de los "juicios estéticos"

La referencia recién hecha a los términos kantianos "privado", "general", "universal", no es casual. Se trata de una distinción fundamental en la *Critica del juicio*. Para Kant el conocimiento siempre es, en principio, "universal", es decir, en materia de conocimiento todo el mundo debe juzgar como yo, si mi juicio es *verdadero*. Pero precisamente en cuestiones de "gusto", el cual *no* es de ninguna manera "conocimiento", es posible distinguir entre lo *privado*, lo *general* y lo *universal*. Sólo el auténtico "juicio del gusto" o juicio sobre "lo bello" es de "validez universal" -si bien meramente "subjetiva" por no ser conocimiento-. Según Kant, el que juzga algo como "bello" pretende que todo el mundo debe juzgar de la misma manera, aún sin tratarse de conocimiento (U 17s)[2] y, por lo tanto, sin que tenga sentido hablar de la "verdad" del juicio. Por el contrario, los juicios sobre lo "agradable" *no* son, en sentido estricto, juicios del gusto, y tienen sólo validez "privada" o bien solo validez "general". Seamos más precisos. En la *Kritik der Urteilskraft*, Kant utiliza el término "general" para referirse a aquel "juicio de estético" que sin ser meramente el "juicio privado" de un individuo, tampoco es "universal". Es decir, aquel que lo emite, sabe que lo que él

[2] *Para las abreviaturas y la bibliografía véase la lista al final de este trabajo.*

considera "agradable", lo es sólo para un grupo determinado, se trata sólo del "gusto" de un grupo específico más o menos *definido* (U 20s.), como por ejemplo el gusto referido a un *tipo* de música folklórica o a cierto tipo de arquitectura habitacional o ritual. Por su lado, el juicio "privado" sobre lo "agradable" se emite con la consciencia de calificar como "agradable" algo que, en principio, no tiene por qué agradar más que aquel que lo emite, por ejemplo, un juicio sobre el sabor de una comida *particular*. Por ello la forma de este juicio no es tanto "X es agradable", sino "X *me* es agradable" (cf. U 18s.).

Hemos empleado el término "juicio estético"; con este nombre Kant se refiere a todo juicio que no es conocimiento, mientras que el conocimiento está formado por "juicios lógicos" *verdaderos* (U 4s.). Un "juicio del gusto" en sentido estricto o juicio sobre lo "bello", es también un "juicio estético" - ya que no es un "juicio lógico" verdadero - pero con la particularidad de que se emite con la pretensión de "validez universal" "como si fuera" un "juicio lógico" *verdadero o conocimiento* (cf. U18). Para esquematizar el proyecto gadameriano, podemos decir que la tarea que Gadamer se propone equivale a postular la existencia de juicios que son de validez sólo general y, además, *verdaderos*, es decir, que son *conocimiento*. Tal figura la busca Gadamer en el arte, por eso nos dice en *Wahrheit und Methode*: "El arte es conocimiento (...)" (G1 103).

## 2. El juicio de grupo

Para penetrar un poco más en el proyecto gadameriano conviene referirse al papel de la "sensación" en los juicios sobre un objeto, de acuerdo a Kant. Aquí encontramos dos posibilidades básicas del uso de' termino "sensación". En efecto, "sensación" puede "expresar" algo "meramente subjetivo en la representación del objeto", a saber, nuestro "sentimiento" de "placer o displacer" frente tal representación, o bien puede "expresar", "propiamente, lo material (real)" de la misma, por ejemplo, cierto tono de color. Obviamente sólo lo segundo *puede* ser "utilizado" en el "juicio lógico" y ser una "parte del conocimiento". Lo primero, es decir, la "sensación" en el sentido del "estado del sujeto" del juicio, no es "objetivo" y no tiene

*absolutamente nada* que ver con el conocimiento (U XLII - XLIII). Ahora bien, es la "sensación" en el sentido objetivo lo que puede convertirse en un "estímulo" (U 38), es decir, *servir de base* a la "sensación" en el sentido meramente subjetivo, resultando el "placer o displacer" frente al objeto como "agrado" o "desagrado".

Kant dice: "*Agradable* es aquello que le place *a los sentidos en la sensación.*" (U 7, c. a.) Más explícitamente, Kant nos dice: "El color verde del prado pertenece a la *sensación objetiva*, en tanto visión de un objeto de los sentidos; lo agradable de la misma pertenece a la *sensación subjetiva*, mediante la cual no se representa ningún objeto: es decir, al *sentimiento*, mediante el cual el objeto es considerado como objeto del agrado (el cual *no es ningún conocimiento* del mismo [del objeto])" (U 9). Tal "sentimiento" o "sensación subjetiva" basada en la "objetiva" la llama Kant "inclinación" o "afición" (*Neigung*) (U 8).

Precisamente la "sensación" en este sentido subjetivo de la "afición" da la base para los "juicios estéticos" "privados" y "generales": se trata de la expresión de aficiones generales, es decir, de grupo, o bien meramente privadas. Sin embargo, para que tal "afición" sea realmente "afición", hay un concurso de "juicios lógicos" los cuales, a pesar de ser lógicos, *no son conocimiento*: comida de cierto *tipo*, música de cierto *tipo*, resulta "agradable", y esto es lo que Kant llama un "juicio lógico basado en un juicio estético"; más precisamente, en un "juicio de los sentidos" (U 24). Así el olor de "esta" rosa es agradable, el de "esta otra" también es agradable, etc., y se llega al juicio: "las rosas tienen un olor agradable". Lo que ocurre, nos explica Kant, es que se parte de una "representación singular", por ejemplo, *esta* comida, *esta* música, *este* olor, para de ahí, "mediante comparación" con otras representaciones singulares, arribar al "concepto" o *tipo* de comida, de música, de olor, etc. (U 24). De esta manera la "afición" mediada por "concepto" - es decir expresada en juicios lógicos - resulta ser *no conocimiento* pero si un "*interés*" como "agrado" que está articulado conceptualmente[3]. En otras palabras, la "afición" "privada" y la "particular" en su forma desarrollada, son siempre un "interés" privado o de grupo articulado lógica o conceptualmente. El proyecto Gadameriano, tal como lo esboza-

[3]*El interés no siempre está articulado conceptualmente, ya que el "interés" en su definición básica, como aquel "agrado que está ligado a la representación de la existencia de un objeto" (U 5), también se encuentra en los animales (U 15).*

mos arriba, parecería, pues, implicar la revalorización de los inter
ses de grupo declarándolos no sólo "autocomprensión" sino, ad
más, *conocimiento*. Pero antes de pasar a la realización de tal pr
yecto con la ayuda heideggeriana, es necesario aquí consider
todavía el problema del "juicio del gusto" o juicio "carente
todo interés".

### 3. La formalidad del "juicio del gusto" kantiano y el "contenid del gusto gadameriano

Se trata en primer lugar de otro papel de la "sensación". En efec
en el "juicio estético" en tanto "juicio del gusto" en sentido estr
to, la "sensación" también es un "sentimiento de placer o displace
pero en este caso el sentimiento no está basado en la "sensaci
objetiva", no es despertado por ningún "estímulo", es decir no d
pende para nada de "*lo material*" o "*real*" de la "representación
objeto". Por lo tanto, el objeto *ni siquiera necesita existir*: en tal ju
cio, dice Kant, "soy indiferente frente a la existencia del objeto"
6). Se puede tratar simplemente de la representación imagina
del objeto (Kant: en la mera "reflexión" y no en la "intuición)
5s).[4] La pregunta es, entonces, cuál es el fundamento del "place
frente a "lo bello". Kant nos dice: "(...) el fundamento del plac
está dado meramente por la *forma* del objeto *para la reflexión*
*general*, y no, por lo tanto, por ninguna sensación [objetiva]
objeto, aunque ésta no tenga relación con ningún *concepto* q
implique alguna intención (...)" (U XLV).

Kant rechaza, pues, el "estímulo", inmediato o articula
*conceptualmente*, proveniente de la *materia* o lo real del objeto co
"fundamento" del "juicio del gusto". Ni la "materia" ni algún "co
cepto" del objeto basada en ella, sino sólo la mera "*forma*" del ob
to da el fundamento del "juicio del gusto". A partir de la insisten
kantiana en la forma se desarrolló la oposición referida por Gadam
entre "estética formal y estética de contenido" (G8 201) o materi
El programa gadameriano aparece en este marco como el postu
la "estética de contenido" en tanto que "gusto" de "una sociedad
Veamos.

En *Wahrheit und Methode*, precisamente en la parte dedicada a la crítica de la estética kantiana, Gadamer se refiere al ideal de "*formación estética*" - del "gusto" - que, orientado por Kant, busca "elevación a la universalidad, distanciamiento de la particularidad (...) reconocimiento de aquello que no responde ni a las *propias* expectativas ni preferencias". (G1 90). Pero con esta oposición entre lo "universal" y lo "propio" Gadamer no está, de ninguna manera, defendiendo las "aficiones" privadas, como podría parecer a primera vista. De hecho, para Gadamer, lo "propio" es *colectivo*. Una oración más abajo aclara: "Sin embargo la unidad de un ideal de gusto el cual distingue y une a una sociedad, es diferente de lo que constituye la figura de la *formación estética*. El gusto se rige todavía [en este caso "social"] por un criterio de contenido. Lo que una sociedad reconoce, cuál gusto domina en ella, esto crea la comunidad de la vida social. *Tal sociedad elige y sabe lo que le pertenece y lo que no.* Tampoco el poseer intereses artísticos es para ella algo arbitrario [individual, particular] ni universal (...), sino que lo que los *artistas* crean y la *sociedad* valora forma parte de la *unidad* de *un estilo de vida* y de un ideal del gusto." (G1 90). Gadamer pasa, pues, de la sobria figura kantiana de los juicios que expresan la "afición" de grupo o "general" al ente consistente en "una sociedad" la cual "*sabe* lo que le pertenece y lo que no", así como a los artistas que forman una "unidad" con su sociedad.

Ciertamente, Gadamer no se refiere meramente a "aficiones" también, en términos kantianos, al "respeto" (U 17) por valores religiosos y morales. De hecho, Gadamer rechaza la "distinción estética", término con el que él designa el ideal la *separación* de la "calidad estética de una obra de todos los momentos de contenido que nos hacen tomar una posición moral o religiosa y se refiere a la obra sólo en su ser estético." (G1 91). Sin embargo, al nivel del "respeto" se repite la situación doble que encontramos al nivel de las meras "aficiones". Es decir, por un lado se trata de que lo que "una sociedad" "reconoce" es, nuevamente, no universal, sino solamente "general" en términos kantianos. Por otro lado esto meramente "general" o de grupo debe tener el *status* de conocimiento. Y aquí la referencia a Kant es, nuevamente, esclarecedora respecto del sentido del proyecto gadameriano.

Para Kant la moral es conocimiento, no de acuerdo al "concepto de naturaleza", pero si de acuerdo al "concepto de libertad" y, por tanto, *conocimiento práctico*, que en tanto tal es de validez universal. Mientras que para el Kant tanto de la *Kritik der praktischen Vernunft* como el de la *Kritik der Urteilskraft*, la religión es también *conocimiento*, a saber, "conocimiento de nuestros deberes como mandatos divinos" (U 477; cf. P 233), lo que también tiene validez universal, y por eso mismo es *conocimiento* en sentido estricto. Es decir, trátese de "afición" o de "respeto", el proyecto referido al gusto de "una sociedad", pone en el centro los valores de un grupo y, ponerlos en el centro, significa considerarlos *conocimiento* y, a saber, un conocimiento que *no* es universal. Nótese aquí que la postulación gadameriana de, en términos kantianos, un "respeto" que siendo conocimiento no es universal, permite que tal respeto sea integrado en el concepto del "gusto" gadameriano, el cual tiene las mismas características. Esta integración de "moral y religión" en el "gusto" de "una sociedad" corresponde a la importancia sobresaliente que Gadamer, siguiendo las huellas de Heidegger, le atribuye ahora a la obra de arte. A tal *integración* de lo moral y lo religioso en lo estético, la llama Gadamer, por oposición al ideal de inspiración kantiana de la "distinción estética", la "*no distinción estética*" (G1 122, c. a.). Este término expresa la consigna programática gadameriana según la cual al gusto material o de "contenido" de "una sociedad" dada pertenecen los valores religiosos y morales de la misma; ellos son parte del "arte" en tanto éste es "conocimiento". Por supuesto, lo que ahora tenemos que considerar, es cómo es que el arte es conocimiento o, en otras palabras, la "verdad de la obra de arte". De hecho esto implica también el tratar de responder cómo es que el arte, o la obra de arte, adquiere el lugar privilegiado en la fundamentación del programa hermenéutico gadameriano. Todo nos remite al maestro de Gadamer, Heidegger.

## II. El "ocurrir de la verdad en la obra"

El problema fundamental al que nos enfrentamos ahora es, según se verá, por qué el Heidegger de *Sein und Zeit* da el paso de redactar un escrito tan extraño como lo es *Der Ursprung des Kunstwerkes*.[5] Lo que resulta claro es que, por alguna razón, la obra de arte ad-

[5] *Una descripción de lo extraño de este paso la encontramos, por ejemplo, en el escrito del propio Gadamer titulado* Die Wahrheit des Kunstwerkes *(1960), en:* G3 *249-61.*

quiere un papel fundamental para Heidegger. Se trata de que, según Heidegger, "la verdad ocurre en la obra", y ya en otro lugar[6] examine al extraño hecho de que en el escrito que ahora nos ocupa Heidegger acabe por alinear a la "obra de arte" con otras "obras" muy peculiares como son "el hecho fundacional de un estado" y "el sacrificio esencial"; también estos son, de acuerdo a Heidegger, un "ocurrir de la verdad" (Hw 48). Más aún, nos encontramos con la extraña relación, aún por examinar, según la cual el "ocurrir de la verdad en la obra" implica las "(...) decisiones de las que para un *grupo humano histórico* resulta la victoria o la derrota, la bendición o la maldición, el dominio o la esclavitud." (Hw 49). Así pues, a la pregunta inicial de qué tiene que ver la obra de arte con la verdad, se suma ahora la pregunta de qué tiene que ver la obra de arte con las "ocurrencias" o "sucesos" extraordinarios recién mencionados.

## 4. La "obra" y "lo extraordinario"

En realidad, a pesar su título *Der Ursprung des Kunstwerkes*, en este escrito a Heidegger no le interesa la obra de arte en tanto tal sino sólo un rasgo de la misma que él considera esencial por los motivos que explicaremos. Se trata de lo *extraordinario* de la misma.[7] La obra de arte es un producto, como también lo es un utensilio cualquiera, pero a diferencia del simple utensilio, en aquella hay algo extraordinario. Veamos cómo lo plantea Heidegger: "Ciertamente que el hecho de »que« ha sido fabricado, pertenece a todo utensilio que está disponible y se encuentra en uso. Pero este »que« no se destaca en el utensilio, desaparece en su utilidad. Mientras más adecuado es un utensilio, tanto menos sobresale (...). En general, en toda cosa presente [Vorhandenes] podemos notar »que« ella es; pero también esto es notado para inmediatamente caer en el olvido, a la manera de lo común. Qué es más común que el hecho de que el ente es? Por el contrario, en la obra lo desacostumbrado es precisamente el hecho de que ella, en tanto tal, *es*. No se trata de que el suceso [Ereignis] de su haber sido creada simplemente reverbere en la obra, sino que el carácter de suceso [das Ereignishafte] de que la obra es como esta obra, lanza esta obra delante de sí misma y la ha lanzado en una base [ständig] alrededor de ella misma. Mientras más esencial sea la manera en que una obra

[6] *Véase, A. Carrillo,* The concept of "earth" by Heidegger. History and the "oblivion of Being", *de próxima aparición en: Analecta Husserliana.*

[7] *Cf. Hw 19, 20, 29, 51, 52, 58, 61.*

se abra, tanto más relumbrará el hecho singular de que ella es en vez de que más bien no sea. Mientras más esencial sea la manera en que este golpe llega a lo abierto, tanto más extraña y solitaria será la obra. En el producir la obra está el ofrecer este »que ella es«." (Hw 52). Apuntemos *en passant* que este es el pasaje del que Gadamer toma el término "golpe".

Este pasaje muestra la idea heideggeriana de lo extraordinario de la obra, pero lo más importante es que tal extraordinariedad reside en que la obra representa el "golpe" muy especial que suspende lo que en otros escritos Heidegger llama el "olvido del ser." Y lo que ahora tenemos que analizar es qué significa esto.

Lo extraordinario de la obra es que en ella, según Heidegger, sobresale el hecho de "que ella es en vez de que más bien no sea", en alemán: *daß es ist und nicht vielmehr nicht ist*. Esta frase, referida al ente y no a la obra, es el *Leitmotiv* del escrito de Heidegger *Einführung in die Metaphysik* (1935), correspondiente a la lección impartida por Heidegger algunos meses antes de la redacción del escrito *Der Ursprung des Kunstwerkes*. Según la *Einführung* la pregunta "por qué el ente es en vez de que más bien no sea?", es "(...) la primera pregunta, primero, como la más amplia, después, como la más profunda y, finalmente, como la más original." (EM 2). Se trataría de la pregunta filosófica por excelencia y "[f]ilosofar es preguntar por lo extraordinario." (EM 10). Una oración antes, citando a Nietzsche, Heidegger dice:, "»[u]n filósofo es un hombre que constantemente experimenta, ve, escucha, sospecha, espera, sueña cosas extraordinarias ...«" (EM 2). Poco más abajo leemos: "Filosofar (...) es un preguntar extraordinario por lo extraordinario." (EM 2). De hecho, también en *Der Ursprung des Kunstwerkes* encontramos esta idea, ya que junto a los otros sucesos extraordinarios como "el acto fundacional de un estado" y el "sacrificio esencial", Heidegger alinea el "preguntar del pensador" el cual como preguntar "es el pensar del *ser* (...)" (Hw 48).

Con lo anterior queda plenamente demostrado que el interés heideggeriano por la obra de arte radica en lo que él considera el carácter extraordinario de la misma, consistente, formalmente en

que en ella sobresale "el hecho de que es más bien que no sea", es decir, consistente en la superación del "olvido del ser". Entonces, aquel que está expuesto al "golpe" de la obra de arte experimenta lo extraordinario de su ser, quedando con ello en las cercanías del filósofo en tanto que este hace la pregunta extraordinaria por el "ser". "Lo extraordinario" es, pues, la *anulación* del "olvido del ser" ya sea en la presencia de la obra o en la pregunta del filósofo. Pero más allá de esta formalidad lo importante radica en cómo entiende Heidegger concretamente tal superación. Adelantaremos una respuesta básica, aunque todavía formal hasta cierto punto: la superación del "olvido del ser" tiene lugar en el "suceso de la verdad", entendido esto como "la historia" en sentido superlativo.

La idea de Heidegger va mucho más allá de que notemos que la obra de arte "es", mientras que en el uso del utensilio olvidemos que éste es. El "golpe" de la obra es, en verdad, según Heidegger, una transformación radical. La obra de arte tiene el efecto, nos dice Heidegger, de que en su "cercanía *abruptamente* estuvimos en un lugar diferente al que de manera *acostumbrada* solemos estar." (Hw 20) Con esto la idea de "lo extraordinario" empieza a adquirir un carácter, podemos decirlo, envolvente, total. En efecto: "Desde la esencia del arte ocurre que éste (...) instaura un lugar abierto, en cuya apertura todo es *diferente a lo acostumbrado*. (...) [M]ediante la obra, todo lo *acostumbrado* y todo lo *anterior* se convierten en inexistente." (Hw 58). Y tal transformación o "vuelco", diría Gadamer, nos atañe en primer lugar a nosotros, "(...) puesto que una obra sólo es real como obra cuando nosotros mismos salimos de lo que nos es *acostumbrado* [unserer Gewöhnlichkeit entrücken] y penetramos en lo abierto por la obra, para así poner de pie nuestra esencia misma en la verdad del ente." (Hw 61).

De la idea de que en la obra sobresale el hecho de que es, es decir de la *suspensión* del "olvido del ser" en el caso muy particular de la obra, Heidegger pasa a *otra* suspensión: a la *suspensión* de "lo que nos es acostumbrado" sin más, es decir, en su totalidad. Lo cual ciertamente puede ser calificado de un "vuelco". Obviamente Heidegger entiende el carácter extraordinario de la obra de arte en un sentido fundamental. Y es precisamente esta extraordinariedad

radical de la obra de arte lo que hace que Heidegger la ponga al lado de "obras" tales como "el acto fundacional de un estado" o "el sacrificio esencial". De la idea formal de la superación del "olvido del ser" hemos pasado a la suspensión de "lo acostumbrado". Y esto, recordando Sein und Zeit, nos da un indicio muy interesante de que es lo que para Heidegger está en juego aquí.

"Lo que nos es acostumbrado" -en alemán *unsere Gewöhnlichkeit*-. Se puede suponer que en *Der Ursprung des Kunstwerkes* este término es el substituto para lo que en *Sein und Zeit* Heidegger llama la "cotidianidad" - en alemán *Alltäglichkeit* - del "ser ahí, el ente que en cada caso soy yo" (SZ 53). En *Der Ursprung des Kunstwerkes* hay evidencia muy fuerte para sostener esta hipótesis interpretativa. Esta evidencia está en la relación privilegiada que Heidegger establece entre la "obra" y la "historia" o lo "histórico". Antes de proceder al examen de esta evidencia nos interesa dejar claros los términos del problema. Para ello lo primero que hay que hacer es recordar que en *Sein und Zeit* la contrapartida de la "cotidianidad" es la "historicidad propia", en la que también ocurre, según veremos, algo así como un "vuelco" de la "existencia" (SZ 297s.). Lo segundo que tenemos que hacer es insistir en que, por un lado, la obra anula o suspende "lo acostumbrado" y, por otro lado, en que con ello mismo la obra viene a ser algo así como un suceso "histórico". Es decir, mientras que en *Sein und Zeit* la oposición conceptual la forman la "cotidianidad" y la "historicidad propia", en *Der Ursprung des Kunstwerkes* dicha oposición la forman, por un lado "lo que nos es acostumbrado" y, por otro, la "obra" y la "historia". Dado este juego de oposiciones lo que tenemos que hacer ahora es mostrar la relación de cuasi equivalencia entre la "obra" y "lo histórico" en *Der Ursprung des Kunstwerkes*. Para ello tenemos que examinar somer.mente la relación entre los términos "obra", "mundo", "tierra" e "historia" o "histórico" en este escrito.[8]

## 6. "Mundo", "tierra" y extraordinariedad

La primera relación es entre "obra" y "mundo". Heidegger nos dice: "Ser obra significa erigir [aufstellen] un mundo" (H2 29). Y acto seguido Heidegger pregunta: "Pero, ¿qué es un mundo?" (Hw 30).

[8] *La siguiente exposición está orientada por el examen que realizamos en nuestro ya indicado escrito* The concept of "earth" by Heidegger. History and the "oblivion of Being".

Poco más adelante encontramos: mundo es aquello "(...) a lo que estamos sujetos mientras los caminos de nacimiento y muerte, de bendición y maldición nos mantengan expuestos al ser [in das Sein entrückt halten]. Ahí donde tienen lugar las *decisiones esenciales* de nuestra *historia*, (...) ahí mundea el mundo." (Hw 30). Con esto tenemos una primera relación entre "obra", "mundo" e "historia", pero antes de examinar el problema de la "historia", conviene precisar el papel del "mundo". Unas líneas adelante Heidegger dice: "En la medida en que un mundo se abre, todas las cosas adquieren su tiempo y su urgencia, su lejanía y su cercanía, su amplitud y su estrechez." (Hw 30). En otras palabras, un "mundo" es aquello desde donde las cosas adquieren su lugar o, para decirlo en los términos técnicos de *Sein und Zeit*, es "desde el mundo" que el "ente intramundano" adquiere su "*sentido de ser*" (SZ 83, 1, c. a.). Aquí no podemos entrar en más detalles, por ello, baste con señalar que en el escrito que ahora nos ocupa Heidegger está aplicando nuevamente el modelo de Sein und Zeit según el cual, el "mundo" es en cada ente su *constituyente transcendental* por excelencia. Por ello, el ente, lo que es, adquiere su sentido "desde el mundo". En *Der Ursprung des Kunstwerkes* Heidegger evita el tecnicismo de *Sein und Zeit* y nos da una versión, podemos decir, poetizante de la constitución de "sentido": "El árbol y el pasto, el águila y el toro, la serpiente y la cigarra adquieren su *contorno*, y de esta manera aparecen *como lo que son*." (Hw 27s.). Se trata, precisamente, del "sentido de ser" de algo.

Es conveniente insistir ahora en la relación entre "mundo" e "historia". Heidegger nos dice, por ejemplo: "El mundo es la apertura (...) de los amplios caminos de las *decisiones* simples y *esenciales* en el *destino* de un *pueblo histórico*." (Hw 34). Y a partir de aquí podemos añadir el término "tierra" a los términos "obra" y "mundo". Heidegger dice. "*Pero en la medida* en que se abre un mundo, la tierra se levanta [kommt zum Ragen]; se muestra como lo que soporta todo (...)" (Hw 49). Lo importante aquí, el vínculo indisoluble que Heidegger establece entre "mundo" y "tierra": "Mundo y tierra son entre sí esencialmente diferentes, empero, nunca están separados." (Hw 34). Pero lo interesante radica en determinar cual es el papel de la tierra, dado que el "mun-

do" asume el mismo papel que ya tenía en Sein und Zeit y que consistía en ser el constituyente transcendental por excelencia. La idea es que el "logro"[9] constitutivo transcendental del "mundo" necesita ahora de la tierra. En efecto: "El mundo *se funda* sobre la tierra, y la tierra se levanta *atravesando* el mundo" (Hw 34).

Estas fórmulas pseudo poéticas tienen un sentido meramente alegórico. La idea es que el logro transcendental del "mundo" requiere del logro transcendental de la "tierra". En otras palabras, la dotación de sentido "desde el mundo" esta *fundada* en el logro transcendental de la "tierra". Pero, si el logro transcendental del "mundo" es la dotación de sentido para que "el águila", "la cigarra" etc. "aparezcan como lo que son", o equivalentemente, para que "todas las cosas" adquieran "su tiempo y su urgencia, su amplitud y su estrechez", etc., entonces, ¿cuál es el logro o contribución de la "tierra" en esta constitución transcendental? La respuesta la encontramos, en primer lugar, atendiendo con cuidado a las exigencias que Heidegger impone en este escrito al logro transcendental del "mundo". El "mundo" no sólo da cada ente su "sentido de ser", como ocurre en los §§ 15 –18 y 22-25 de *Sein und Zeit*, sino que en *Der Ursprung des Kunstwerkes* esta dotación de sentido tiene el carácter de lo "histórico", no en balde no ha dicho Heidegger en lo ya citado arriba: "Ahí donde tienen lugar las *decisiones esenciales* de nuestra *historia*, (...) ahí mundea el mundo." Es decir a diferencia de los pasajes de *Sein und Zeit* introductorios del concepto de "mundo", en *Der Ursprung des Kunstwerkes* el problema de la constitución transcendental está desde el principio referido a lo que en *Sein und Zeit* es la "historicidad" y constituye ya la parte terminal del examen de dicha constitución. Es decir, en el escrito que ahora nos ocupa, no se trata de la constitución simple, sino de la constitución en el marco de la "historicidad".

## 7. La "perturbación", la "obra" y lo extraordinario

Lo que acabamos de llamar la constitución simple en *Sein und Zeit* es, en primer lugar, el famoso "análisis del útil" (§ 15).[10] Y exactamente a continuación Heidegger examina el hecho de que la "utilidad" del "útil" está oculta en su uso mismo, de que es apenas una

[9] *En "logro" (Leistung) es un término técnico de la fenomenología transcendental.*

[10] *En segundo lugar, el "análisis" de la constitución del que coexiste conmigo (Mitdasein).*

alteración en el transcurso del trabajo acostumbrado o normal, para que la "utilidad" del útil, es decir, el "ser" mismo del útil, sea visible. Por ejemplo, "apenas" cuando el martillo con el que martilleo se rompe, entonces, empiezo a extrañar la "utilidad" misma del útil o, en otros términos, entonces la utilidad del útil resalta aunque sea, como dice Heidegger, en este su "despedirse" (SZ 74). Claramente estas ideas no son más que un antecedente de lo que ya conocimos arriba en *Der Ursprung des Kunstwerkes* y según lo cual en el utensilio, a diferencia de la obra de arte, su ser desaparece en su utilización. Lo que ahora conviene recordar es la formalización de las ideas mencionadas en *Sein und Zeit*: según Heidegger, la "perturbación" del proceso de utilización, provenga ésta de donde provenga, es aquello que presenta o hace "visible" el ser del utensilio. Pero, obviamente, la "perturbación" es algo *extraordinario*. Con esto tenemos ya el puente para pasar a la "obra de arte". Antes de dar este paso, debemos recordar aún que después de examen de la "perturbación" (§ 16), Heidegger pasa todavía al "análisis" del "signo" (§ 17). Y si la "perturbación" tenía el "logro" transcendental de hacer "visible" el ser del util y también en cierta medida el "mundo" mismo, el signo tiene el logro de hacer "visible" precisamente el "mundo" (SZ 82). Ahora podemos decir: en su carácter extraordinario la "obra" asume en *Der Ursprung des Kunstwerkes* el papel que la "perturbación" y "signo" tenían en *Sein und Zeit*.

La discusión anterior fue motivada por el problema del tipo de papel constitutivo que Heidegger le da al "mundo" en *Der Ursprung des Kunstwerkes* y, según vimos, el "mundo" ya no está asociado simplemente al "útil" o "utensilio", sino a la obra: "*Ser obra* significa erigir un *mundo*". Pero esta asociación entre la "obra" y el "mundo" implica que el "logro" constitutivo del "mundo" está en el marco de "lo extraordinario", o de la suspención de "todo lo acostumbrado y todo lo anterior". Y es precisamente para fundamentar este marco, es decir, lo extraordinario, que Heidegger necesita el concepto de "tierra" al lado del concepto de "mundo".

## 8. La "obra" y la "tierra"

Hasta ahora sólo hemos referido la idea general de "lo extraordina-

rio" de la obra de arte y del "vuelco" que produce, pero en el escrito que nos ocupa hay antes de eso una explicación más específica de lo extraordinario de la obra. Se trata de que la obra, según Heidegger, tiene la característica de que en ella, a diferencia de lo que ocurre con cualquier objeto del mero uso, los materiales que intervienen en su fabricación no son "usados y consumidos [*gebraucht und verbraucht]*", sino que es la obra misma la que hace que sus materiales puedan propiamente ser lo que son. Con base en esta exposición, Heidegger establece el concepto de "consumir", y lo decisivo es que lo contrario, el *no consumir* los materiales, propio de la obra, queda definido como la relación de la "obra" con la "tierra". Si esto es así, entonces lo extraordinario de la obra queda fundamentado en la "tierra". Pero veamos la exposición heideggeriana.

Heidegger dice: "En verdad que el escultor *usa* la piedra así como, a su manera, el albañil también la maneja. Pero él *no consume* de la piedra. De cierta manera esto sólo ocurre ahí donde *la obra fracasa*.[11] En verdad que el pintor también *usa* el color, sin embargo, esto de tal manera que *no consume* el color, sino que *apenas* así el color *arriba* a su brillar. En verdad que también el poeta *usa* la palabra, pero no como el hablante y el escritor comunes tienen que *consumir* las palabras, sino de tal manera que *apenas* con ello la palabra *se convierte* en y *permanece* como palabra." (Hw 33). Lo esencial radica aquí en reconocer el tecnicismo transcendental oculto detrás de la alegoría *usar pero no consumir*. El "no consumir" algo significa en este contexto, *presentarlo en su ser*, o bien, *como lo que es*. Vemos otro pasaje para clarificar este punto central.

Un poco más de una página antes de lo recién citado, Heidegger dice: "(...) el útil toma a su servicio aquello de lo que consiste, la materia. En la fabricación del útil, por ejemplo, del hacha, *se usa* y *se consume* la piedra. Esta desaparece en la utilidad. La materia es tanto mejor y tanto más adecuada mientras mayor sea la docilidad con la que *desaparece* en el »ser útil« del útil. Por el contrario, la »obra templo« [*Tempelwerk*] (...) no hace que la materia *desaparezca*, sino que apenas ella hace que la materia *aparezca* y, ciertamente en lo abierto del mundo de la obra: la roca *arriba* a su soportar y a su tranquilidad; los metales arriban a su fulgurar y su resplandecer, los colores a su

[11] *Este pasaje muestra que también podría haberse elegido la traducción "abusar", en vez de "consumir", pero tal traducción sería, de todos modos, un poco arriesgada.*

brillar, el tono a su sonar, la palabra a su hablar" (Hw 31). Podemos decir, "apenas" en y mediante la obra los materiales pueden ser "lo que son" (Hw 27s.). Utilizando los términos transcendentales de *Sein und Zeit*, resulta que la obra presenta el "ente *en su ser*" (SZ 7, c. a.). Y esto no se reduce a los materiales, según veremos todavía. Pero por lo pronto conviene mostrar la relación con la "tierra".

A continuación del texto recién citado sobre el "arribar" de los metales "a su fulgurar", de los colores "a su resplandecer", etc., Heidegger dice: "Todo esto aparece *en la medida* en que la obra *se retrae* (...)" (Hw 31). Y es precisamente aquí donde Heidegger establece la relación de la "obra" con la "tierra", pues en la siguiente oración nos dice: "Aquello hacia lo que la obra se retrae y en este retraerse lo hace *aparecer*, lo llamamos la *tierra*. (...) Sobre la tierra y en ella, *funda* el hombre *histórico* su vivir en el *mundo*. En la medida en que la obra erige [*aufstellt*] un mundo, produce [*herstellt*] una tierra." (Hw 31s.) Heidegger añade todavía: "El producir tiene que ser tomado aquí en el sentido estricto de la palabra. La obra adelanta la tierra a lo abierto del mundo y la sostiene ahí. *La obra permite que la tierra sea.*" (Hw 32).

Como puede verse, el "retraerse" de la "obra" hacia la "tierra", o bien, el que la "obra" "permita que la tierra sea", son las expresiones con las que Heidegger parafrasea el hecho de que la "obra" no "consuma" la "materia", sino que, muy por el contrario, "apenas" ella la haga "aparecer": la obra hace "aparecer" los metales en "su resplandecer y su fulgurar", la palabra en "su hablar", etc., pero "[t]odo esto en la medida en que la obra se retrae (...)" hacia "la tierra", en que la "deja ser". O bien, en la medida en que la obra "necesita" de la "tierra", pero "[e]ste necesitar no consume ni abusa [*verbraucht und mißbraucht*] de la tierra como una materia (...)" (Hw 50), es decir, como ocurre con el útil. Así pues, independientemente de cualquier connotación material del concepto "tierra", dicho concepto queda designando el efecto singular de la obra de que ella no "consuma" y "abuse" de sus materiales sino, muy por el contrario, de que "apenas" ella los haga "aparecer" como lo que propiamente *son*.

## 9. "Obra", "mundo", "tierra" y constitución transcendental

El efecto de "presentar algo" no es nada más que la constitución

transcendental del algo en cuestión. Y como dijimos tal "logro" de la "obra" no queda reducido a los "materiales", sino que abarca todos los entes. Con el fin de mostrar esto debemos completar el pasaje citado arriba referente al "árbol", el "toro", la "cigarra", etc. Antes de él Heidegger dice: "En su estar de pie, la »obra templo« [*Tempelwerk*] descansa en su fundamento de roca. Es *apenas* este descansar de la obra lo que *saca* a la roca *de la obscuridad* (...). En su estar de pie, la »obra de construcción« [*Bauwerk*] detiene y, *apenas* así, *muestra* en su violencia [es decir, en su ser] la tormenta que sopla sobre ella. Y *apenas* el brillo y el resplandecer de la piedra [del templo] (...) *hace aparecer* la claridad del día, la amplitud del cielo y las tinieblas de la noche. El seguro levantarse [del templo] *hace visible* el espacio invisible del aire. Lo inconmovible de la obra se resiste contra las oleadas de la marea y desde su calma *hace aparecer* la furia de aquellas." (Hw 27). Nótese las expresiones "sacar X de la oscuridad", "mostrar X", "hacer aparecer X", "hacer visible X", y todo esto "apenas" con o mediante Y (la obra). En todos los casos se trata del problema de la *presentación de algo* (X) y, esto, "apenas" mediante Y, es decir, se trata de la constitución transcendental del algo en cuestión, siendo Y aquello que tiene el "logro" transcendental de la constitución correspondiente: es el logro de presentar algo "como lo que es" o "en su ser". Por ello, después de lo recién citado sigue nuestro ya conocido pasaje: "El árbol y el pasto, el águila y el toro, la serpiente y la cigarra adquieren su *contorno*, y de esta manera aparecen *como lo que son*" (Hw 27s.).

Y ahora tenemos la continuación: "Este aparecer y salir (...) lo llamamos *la tierra*. (...) Ahí de pie, la »obra templo« abre un mundo y simultáneamente lo resguarda poniéndolo[12] sobre la tierra, de tal manera que ésta *aparece* como el *fundamento* (...)" (Hw 28). Es decir, en la obra "no se abusa" de los materiales, "no se consumen", sino que, muy por el contrario, estos y los otros entes "arriban a" o adquieren el "contorno" de "lo que son", gracias al "fundamento" que es la "tierra". Pero antes vimos que tales logros se deben al carácter extraordinario de la "obra". Tenemos, pues, que concluir que dicho carácter está garantizado por la "tierra": la "obra" logra lo que logra "apenas en la mediada en que se retira (...)" a la "tierra", que la "deja ser", que "no la consume ni abusa" de ella. Y aquí debemos ser más precisos.

[12] *La palabra alemana* zurückstellen *la tradujimos antes como "retirar": la obra se retira* (sich zurückstellen) *hacia la tierra. Pero en este caso la expresión "retirar" sería insuficiente, porque pierde el sentido de discreta protección del "retirarse". Por eso escogimos la traducción "resguardar poniendo"* (stellen *significa poner*).

Arriba vimos que la "obra" "erige un mundo" y que es "desde el mundo" que todos los entes adquieren su *sentido*. Pero ahora tenemos que la "obra" presenta las cosas "como lo que son", lo cual implica su "*sentido de ser*". Esto no es ninguna contradicción. Ciertamente que la "obra" hace "aparecer" los entes "como lo que son", pero esto lo logra, *por un lado*, "erigiendo" un "mundo" y, *por otro*, "retirándose a la tierra", y gracias a esto último es que la "obra" tiene su carácter extraordinario. Es decir, se trata, según dijimos arriba, de que la adquisición de sentido "desde el mundo" está pensada en *Der Ursprung des Kunstwerkes* ya desde el principio en el contexto de "lo extraordinario", para lo que Heidegger necesita junto al concepto de "mundo" el de "tierra": el sentido adquirido desde el "mundo" - "erigido" por la "obra" - no tiene el carácter de "común" en lo que el *uso mismo* (Hw 27), los materiales y el útil, así como el "que ellos son, más bien que no sean", todo esto, "desaparece". Pero este efecto de anular el "olvido de ser" tiene lugar sólo gracias a que la obra "resguarda" al mundo de "lo común" "poniéndolo sobre la tierra", la que de esta manera es "es el fundamento". La dotación *total* de *sentido* gracias a la combinación de los logros transcendentales del "mundo" y de la "tierra" *en* la "obra" queda resumida así: "Apenas el templo (...) da a las cosas su aspecto [sentido de ser] y a los hombres la vista a sí mismos" (Hw 28). Con esto último, es decir, con la "vista a sí mismos" llegamos a la autocomprensión y, de hecho, al problema de la "historia".

## 10. El "pueblo histórico" y la "obra"

Subrayemos nuevamente la relación entre "mundo" e "historia". Heidegger nos dice, por ejemplo: "El mundo es la apertura (...) de los amplios caminos de las *decisiones* simples y *esenciales* en el *destino* de un *pueblo histórico*." (Hw 34). Tales "decisiones simples y esenciales", con carácter de "destino", son, por supuesto, algo extraordinario. Pero aquí es interesante en primer lugar el paso de las cosas a los hombres y, a saber, nunca al hombre en general, sino a un "grupo humano", en alemán, *Menschentum*; se trata de las decisiones que son destino para tal grupo *como grupo*. En efecto, se trata, según vimos, de las "(...) *decisiones* de las que para un *grupo humano histórico* resultan la victoria o la derrota, la bendición o la maldición, el

dominio o la esclavitud." (Hw 49). En la práctica tal grupo no es una comunidad religiosa o algo similar, sino exactamente "*un* pueblo". Como dijimos se trata de "decisiones" o suceso extraordinarios, por lo que se necesita el concurso de la "tierra". Por ello la *continuación* de lo citado al último es el siguiente pasaje, también ya citado: "*Pero en la medida* en que se abre un mundo, la *tierra* se levanta [*kommt zum Ragen*]; se muestra como lo que *soporta todo* (...)" (Hw 49).

Veamos, por un lado, de una manera más concreta de qué decisiones se trata y, por otro lado, cómo estas mismas decisiones implican un carácter de constitución transcendental. Para ello recurrimos a lo citado al finalizar el punto anterior: "Apenas el templo (...) da a las cosas su aspecto [sentido de ser] y a los hombres la vista a sí mismos." (Hw 28). La continuación reza: "Esta vista permanece abierta mientras la obra es una obra, *mientras* el dios no ha huido de ella. Lo mismo ocurre con la »obra plástica« [*Bildwerk*] del dios dedicada a él por el triunfador (...). No es una representación (...) sino que es una obra la cual hace que el dios mismo esté presente y, de esta manera, que el dios mismo sea." (Hw 28, c. a.). Se trata pues de una *constitución transcendental*, y lo que tenemos que constatar es cómo esto implica "decisiones" que, por así decirlo, están contenidas o tomadas en la "obra" y en nuestra relación auténtica con ella. Heidegger continúa: "Lo mismo es válido de la obra literaria [*Sprachwerk*]. (...) En la medida en que la obra literaria se levanta en *la saga del pueblo*, la obra no habla sobre la lucha, sino que lleva la saga del pueblo a que ahora cada palabra esencial dispute esa lucha y *obliga a decidir* qué es sagrado y qué es profano, qué es grande y qué pequeño, lo que es valiente y lo que es cobarde, qué es noble y qué es pasajero, lo que domina y lo que se somete" (Hw 28s.).

La *relación* de los hombres con la "obra", "mientras la obra es obra", es la *decisión*. De hecho, una autocomprensión como conjunto de decisiones, las cuales dan su figura concreta a un pueblo, es decir, las decisiones que constituyen el "destino" de un pueblo. Este "decidir" es el acontecer extraordinario en que consiste la *historia por excelencia*: la constitución de "un pueblo histórico". Esto es lo que merece para Heidegger el nombre de "ocurrir de la verdad". En realidad se

trata de una relación colectiva con la "obra", por ello, las decisiones tienen el carácter de "lo histórico", y *constituyen* un colectivo: lo *presentan* como tal. Heidegger dice: "La conservación de la obra no aísla a los hombres en sus vivencias, sino que los hace partícipes de la verdad que ocurre en la obra, y de esta manera funda el »ser con« y el »ser para« como el erguirse histórico del ser ahí (...)" (Hw 54).

## 11. Pueblo, verdad y arte

Hemos usado la expresión "constitución" de un pueblo. Esto debe entenderse en un sentido *transcendental*. Es decir, no se trata primeramente del hecho mismo de fundarlo, sino de *presentarlo*, es decir, parafraseando a Heidegger, del hecho de "que el pueblo es más bien que no sea". Tal *presentación* es el "logro" de las "decisiones" que son la "historia" o el "destino". Es el acontecimiento extraordinario, en el culto, la lucha, la victoria, la derrota, la bendición, la maldición etc., lo que saca al "ser pueblo" de su "desgaste" y lo "deja ser". En otras palabras, el "olvido del ser" en el prevalecer de "lo común", "lo cotidiano", es un fenómeno omniabarcante, que va desde el simple *ser* útil hasta el *ser* pueblo. Lo extraordinario, la "perturbación", la "obra de arte" suspenden tal "olvido" y devuelven a cada ente a aquello que es su "origen", es decir, a su "ser". Pero en la tradición fenomenológica, a la cual Heidegger permaneció tributario toda su vida, *el "ser" y la "verdad" son términos intercambiables*.[13] Por lo tanto, suspender el "olvido del ser" es ni más ni menos que el "ocurrir de la verdad", y esto puede muy bien suceder en "la obra", tal como Heidegger la relaciona con las "decisiones" que hacen "destino".

[13] *Para un examen pormenorizado de este hecho véase nuestro libro arriba indicado, especialmente la segunda parte, capítulos 1 y 2.*

[14] *De hecho, con la pretensión de "originariedad" (Ursprünglichkeit), tan propia de Heidegger, respecto de un sentido común acerca de lo que es arte, él nos podría instruir con la siguiente frase del escrito que nos ha venido ocupando: "La verdad nunca podrá ser reconocida a partir de lo (...) común." (Hw 58).*

## Conclusión

La preocupación básica de Heidegger en su escrito *Der Ursprung des Kunstwerkes* no es de ninguna manera el arte en algún sentido *común* del término, sino, al igual que en *Sein und Zeit*, "lo histórico", "la historicidad".[14] La "historicidad propia" implica una "hermenéutica", es decir, una autocomprensión muy especial, la autocomprensión como miembro de un colectivo - en *Sein und Zeit* la "comunidad", el "pueblo" (SZ 384) -. Es esta autocomprensión

la que, a su vez, fundamenta la comprensión, es decir, la *hermenéutica*, de los otros entes.[15] Pero la "historicidad propia" es en sí misma el "vuelco" que suspende la "cotidianidad". Por otra parte, en *Der Ursprung des Kunstwerkes* Heidegger localiza tal "vuelco" en la relación con la "obra de arte". El carácter "fuera de lo común" o extraordinario de la misma exige la autocomprensión *como miembro de un colectivo*, de hecho, de "un pueblo". Sólo entonces es que la obra *es* obra, es decir, sólo entonces "abre un mundo", pero recuérdese: "El mundo es la apertura (...) de los amplios caminos de las *decisiones* simples y *esenciales* en el *destino* de un *pueblo histórico*." Por ello la comprensión del propio "ser en el mundo" acaba siendo "destino" o, como dice Gadamer "crear comunidad" (G1 49) o "formación de lo común" (G8 128) y, a saber, según vimos, de una comunidad "que sabe lo que le pertenece y lo que no", una comunidad cuyo "gusto" es un "imperioso" "aceptar y repudiar" el cual "no conoce el buscar razones". Con ello se levantan serias dudas acerca de *dos* puntos que en el modelo que nos ocupa serían, *prima facie*, de interés para la educación.

Por un lado se tiene la cuestión de la *educación* y la *comunidad*. Las dudas respecto de este primer punto las podemos expresar mediante las siguientes preguntas: ¿Debe la educación tener el ideal de formar una comunidad *imperiosamente excluyente*? O bien: ¿Se trata de una educación para la comprensión de un "mundo" ¿que es *destino*? Por otro lado se tiene la cuestión de la *educación* y lo *extraordinario* o del "vuelco" o "golpe" implicados en ello. La duda fundamental respecto de este punto puede ser expresada mediante otra pregunta: ¿Debe la educación partir de lo extraordinario? Por lo demás, ambos problemas están íntimamente relacionados entre sí: ¿Es deseable una catarsis entendida como limpia de elementos universales en el regreso a una comunidad excluyente? Esta pregunta implica la conciencia de que en el modelo heideggero gadameriano de la "verdad" lo *extraordinario* y la *comunidad* no son dos términos separables, por el contrario, la experiencia extraordinaria, según el modelo, reconduce a la comunidad. En la *fenomenología* esto es un aspecto central de la teoría básica de la experiencia límite y sus "*logros transcendentales*".

[15] *Para una discusión precisa de las relaciones entre "comprensión" e "interpretación" (hermenéutica), remitimos a nuestro artículo* Poesía e Interpretación en Heidegger, *de próxima aparición en: Beuchot, M. (ed.)* Memoria de la segunda jornada hermenéutica, *del Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM, México 1999.*

Podría pensarse que tales preguntas son muy generales y que, en esta su generalidad estarían referidas principalmente al modelo *heideggeriano* pero no a los "desarrollos" concretos del programa hermenéutico *gadameriano*. Ciertamente, en este trabajo no podemos ir más allá del nivel básico de la idea heideggeriana del "ocurrir de la verdad" en la "obra de arte", y tampoco podemos descartar que ciertos aspectos específicos de la hermenéutica gadameriana puedan tener aplicación pedagógica. Sin embargo, es conveniente insistir en que, por toda la concreción que ofrezca el modelo de Gadamer en comparación con el modelo de Heidegger, así como por todas las divergencias que puedan existir entre el segundo y el primero, Gadamer basa sus ideas principales en el modelo heideggeriano expuesto en sus grandes rasgos en la segunda parte de este trabajo. Y, dada la naturaleza "fundamental", podemos decir *epifánica*, del modelo heideggeriano de la verdad, se plantean serías dudas sobre su aplicabilidad pedagógica.[16] Tomemos como ejemplo dos cuestiones, el "golpe" o "vuelco" y la "no distinción estética".

Según vimos,[17] la "no distinción estética" es la fórmula, podríamos decir, heráldica de la intención gadameriana de integrar los valores morales y religiosos *comunitarios* en el arte, de tal manera que el formalismo kantiano quede descartado. Y eso precisamente lo encontramos en la cita de Heidegger hecha arriba: "Apenas el templo (...) da a las cosas su aspecto y a los hombres la vista a sí mismos. Esta vista permanece abierta *mientras la obra es una obra, mientras el dios no ha huido de ella*. Lo mismo ocurre con la »obra plástica« del dios dedicada a él por el triunfador (...). *No es representación* (...) *sino es una obra la cual hace que el dios mismo esté presente y, de esta manera, que el dios mismo sea.*" Este carácter epifánico de la obra muestra que lo que aquí importa no es de ninguna manera la mera "calidad estética" (G1 91), sino la obra en la medida en que, en primer lugar, porta - por así decirlo - la visión de nosotros mismos que incluye nuestra relación con "el dios". La obra, en este caso, está, como lo exige Gadamer, "integrada en su mundo" (G1 91). El pasaje citado de Heidegger puede, pues, ser considerado como la matriz del *aspecto concreto* de la hermenéutica gadameriana consistente en exigir la "no distinción estética". La pregunta sería qué tipo de educación implica esto, ¿educación para la tradición? Por

[16]*Como mero indicio de este carácter epifánico véase: "Todo arte es, en tanto permitir el suceder de la llegada de la verdad del ente (...)", etc. (Hw 58)*

[17]*Véase el final de la primera parte de este trabajo.*

ejemplo, ¿educación en el culto? Y, en todo caso, está claro que no se trata de un argumentar o razonar, sino de un "suceder", de un "suceso" que "transforma" o "produce un vuelco del ser". Esto nos lleva al segundo problema.

Veamos la cuestión del "golpe". Este implica, según Heidegger, lo extraordinario. El desarrollo concreto que Gadamer hace de la idea del golpe se orienta, una vez más, directamente contra el Kant del "juicio sobre lo bello". En efecto, para Gadamer está prácticamente prohibido el que la "experiencia del arte" pueda ser, como lo es para Kant la relación con lo bello, puro "placer". Por ejemplo, en su ensayo *Anschauung und Anschaulichkeit* (1980) nos dice Gadamer: "La obra de arte verdadera (...) tiene siempre algo de un desafío es sí. No gusta simplemente; ella ejerce directamente una coacción a permanecer con ella (...). Heidegger habló del golpe que la obra de arte le *asesta a uno*. Realmente el mundo se ve diferente cuando vemos el mundo con la obra y sus ojos." (G8 199s.). Por supuesto, estos logros o tareas catárticas de la obra significan que el "(...) »punto de vista del gusto« [kantiano] ha sido necesariamente sobrepasado" (G8 200). La pregunta sería aquí si es que el arte tiene que desempeñar funciones catárticas. Concretamente debemos preguntar aún si la educación puede aplicar como un método privilegiado la producción de catarsis. ¿Dónde acaba la *educación* y dónde empieza la *manipulación*?

## BIBLIOGRAFÍA Y ABREVIATURAS

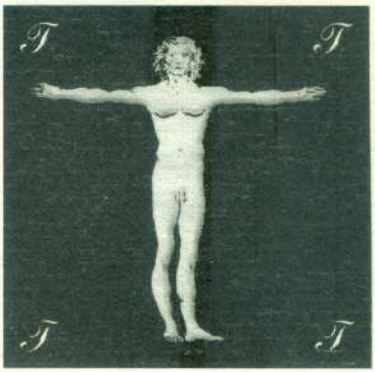
*Carrillo Canán, A. J. L.*, Poesía e interpretación en Heidegger, *en: Beuchot, M. (ed.), La voz del texto. Polisemia e interpretación, UNAM, México 1998.*

Carrillo Canán, A. J. L., Interpretación y verdad. Acerca de la ontología general heideggeriana, Analogía Filosófica, México 1999.

*Carrillo Canán, A. J. L.*, The concept of "earth" by Heidegger, *de próxima aparición en: Analecta husserliana.*

G1 = Gadamer, H.-G., Gesammelte Werke, vol. 1. Tübingen 1986.
G3 = Gadamer, H.-G., Gesammelte Werke, vol. 3. Tübingen 1987.
G8 = Gadamer, H.-G., Gesammelte Werke, vol. 8. Tübingen 1993.
AI = Gombrich, E. H., Art and Illusion (1960), 9. ed., Princeton 1989.
SZ = Heidegger, M., Sein und Zeit (1927), 16. ed., Tübingen 1986.
Hw = Heidegger, M., Holzwege (1950), 5. ed., Frankfurt/M 1980.
EM = Heidegger, M., Einführung in die Metaphysik (1953), 3. ed., Tübingen 1976.
P = Kant, I., Kritik der praktischen Vernunft (1788), Hamburg 1990.
U = Kant, I., Kritik der Urteilskraft (1790), Hamburg 1990.

c. a. = cursivas del autor citado.



*

...«la T es un signo funesto: es una horca, una cruz, un suplicio; Erté la convierte en una ninfa primaveral, floral, con el cuerpo desnudo y la cabeza cubierta por un ligero velo; donde el alfabeto literal dice *brazos en cruz*, el alfabeto simbólico de Erté dice: *brazos abiertos*, entregados a un gesto a la vez pudoroso y favorable. Erté hace con la letra lo que el poeta lo que el poeta con la palabra: un juego»...

*Ibid, p. 125*

---

** Adaptación de imágenes de Claudia Rincón Álvarez. Boceto de las proporciones del cuerpo humano sacado de arquitectura de Vitruvio por Leonardo Da Vinci. Enciclopedia Universal del Arte.*

# TEORÍA DE LA LECTURA Y DE LA ESCRITURA DESDE UNA PERSPECTIVA HERMENÉUTICA

**Luz Gloria Cárdenas Mejía***

Desde la perspectiva hermenéutica la comunicación no se entiende solamente como un intercambio de información entre un emisor y un receptor. La comunicación es conversación. La conversación se comprende fundamentalmente desde una subjetividad que sólo es en tanto se abre hacia un mundo que se despliega como horizonte. Esta doble condición de la subjetividad y del mundo hace posible un fluir constante de significaciones, las cuales originan a su vez diversas formas expresivas por medio de las cuales se configura el mundo, la subjetividad y los otros.

Este fluir sólo se comprende a su vez desde la dinámica de la pregunta y la respuesta. La pregunta abre y da sentido a la conversación misma. De esta manera nos concebimos fundamentalmente como seres que responden a preguntas. La pregunta como tal nos habla de nuestra situación en el mundo, de la forma que nos proyectamos y nos configuramos en el especial acontecimiento que es la conversación. En ella hablamos de nuestro esfuerzo continuo por ampliar nuestra comprensión y construir un saber que nos permita configurar nuestras formas de habitar el mundo.[1]

## Los textos

Conversamos y al hacerlo construimos formas en las cuales expre-

*Magíster en Filosofía. Universidad Católica de Lovaina. Belgica. Profesora Instituto de Filosofía. Universidad de Antioquia.

[1]Cfr. Hans-George Gadamer. Verdad y método I. Salamanca. Ediciones Sígueme. 1977. pág. 439-458.

samos nuestra comprensión. Una de esas formas son los textos escritos en los cuales mediante la palabra fijada por la escritura damos forma al diálogo permanente que realizamos con el mundo, con los otros y con nosotros mismos. En la actualidad el filósofo francés Paul Ricoeur ha centrado su interés en desarrollar desde una perspectiva hermenéutica una teoría del texto que permita comprender la triple relación llamada por él *mimética*, entre el mundo, el texto y el lector[2].

Según Ricoeur un texto en cuanto forma expresiva de nuestra comprensión es discursivo. Esta afirmación exige, por lo tanto, una previa aclaración sobre lo discursivo en cuanto tal. Para Ricoeur el discurso es **un decir algo a alguien sobre algo.**[3] A partir de la anterior precisión se hace necesaria una primera distinción con relación a la lingüística de Saussure, para quien existe una diferencia entre lengua y habla. Para él un saber sobre el lenguaje sólo es posible desde la lengua, pues el habla como tal es un acontecimiento que se produce en un espacio y en un tiempo determinado y por lo tanto eminentemente singular. Las anteriores características hacen del habla un fenómeno imposible de ser tratado como un objeto de investigación científica. La lengua por el contrario es un fenómeno que carece de sujeto, de mundo, es virtual en la medida en que es sólo la condición de la comunicación y no la comunicación misma en acto; por esto es objeto de investigación, pues puede ser tratada como un sistema de signos, los cuales se definen en relación unos con otros.

Es solamente con el trabajo realizado por Benveniste sobre el habla como discurso como se hace por fin posible su investigación. Dos lingüísticas entonces se configuran, una de la lengua y otra del discurso, una centra sus análisis en los signos, la otra en la palabra. A partir de la distinción anterior le es posible a Ricoeur elaborar una teoría del discurso a la cual integra a su vez los desarrollos de una semántica filosófica. Esta Teoría del discurso se presenta desde sus rasgos distintivos en forma de binas, con el fin de subrayar el hecho de que el discurso requiere una metodología diferente de estudio a la de la operación de segmentación y de distribución propia de la lingüística.

[2] *Ricoeur desarrolla su propuesta de las tres mimesis en su texto Temps et récit. Traducción al español: Paul Ricoeur.* Tiempo y narración *I II III. México. Siglo XXI. 1995.*

[3] *Ricoeur presenta su teoría del discurso en varias de sus obras. En este artículo seguiremos la presentación que él elabora en su texto la Métafore vive. Traducción al español: Paul Ricoeur,* La Metáfora Viva. *Madrid. Ediciones Europa, 1980. pp. 98-110.*

Los rasgos son presentados de la siguiente manera:

1- Todo discurso se produce como acontecimiento, pero solo se comprende como sentido. Con esto se quiere marcar que aunque el discurso como tal, aparece y desaparece, sin embargo permanece como significación, pues es posible identificarlo y reidentificarlo como el mismo.
2- Función identificadora y función predicativa. Estas funciones permiten distinguir el decir algo (función predicativa) del decir sobre algo (función identificadora).
3- Estructura de los actos de discursos. Este rasgo permite responder a la pregunta ¿qué hacemos cuando hablamos? Con lo cual se diferencia, el **acto locutivo**, lo que se dice, (función identificadora y predicativa), de la fuerza con que se dice, **acto ilocutivo**, (orden, constatación, deseo etc.) del **acto perlocutivo** (efectos en los destinatarios del discurso).
4- Sentido y referencia: la referencia indica la trascendencia del lenguaje, el salir por fuera de su inmanencia. Con este rasgo propiamente se manifiesta la manera en que el lenguaje se liga con el mundo.
5- Referencia a la realidad y referencia al locutor. En la medida en que el discurso alude a una situación, a una experiencia, a la realidad, al mundo, hace referencia al propio locutor.[4]

A partir de los anteriores rasgos se puede establecer con mayor claridad lo que caracteriza al discurso como un acontecimiento.[5]

1- El discurso se realiza siempre temporalmente.
2- El discurso se retrotrae a quien lo pronuncia.
3- El discurso es siempre acerca de algo, se refiere a un mundo.
4- El discurso tiene además de un mundo un otro, el interlocutor a quién está dirigido.

Una vez descritos los rasgos del discurso y lo que lo caracteriza propiamente como un acontecimiento, Ricoeur justifica la distinción entre lenguaje hablado y lenguaje escrito con el fin de poder de esta manera elaborar una teoría adecuada de los textos. La distinción se hace desde sus diferentes formas de actualización, es decir

*[4]Cada uno de los rasgos se elabora a partir de teorías específicas, el primero desde las distinciones establecidas por Paul Grice en su teoría de la significación, entre la significación del enunciado, la significación de la enunciación y la significación del enunciador. El segundo rasgo desde la descripción detallada introducida por P.F. Strawson. El tercero al referirse J.L. Austin. El cuarto es introducido desde la distinción elaborada por la filosofía contemporánea de Frege y por la fenomenología de Husserl y su noción de intención.*

*[5]Paul Ricoeur.* Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción. *Argentina, Editorial Docencia, 1985. pp. 49-54.*

desde las características que permiten distinguir el acontecimiento oral del escrito.

1- En el lenguaje hablado la instancia del discurso posee el carácter de acontecimiento fugaz, sólo la escritura permite su fijación; pero realmente lo que puede ser fijado mediante ésta es la significación, lo dicho, lo que puede ser identificado y reidentificado como lo mismo.

2- En el discurso hablado la referencia al sujeto que lo pronuncia es inmediata. La intención subjetiva del sujeto que habla y la significación del discurso se superponen. En el discurso escrito la intención del autor y el significado del texto dejan de coincidir, su vínculo no queda abolido, sino distendido y complicado. Lo que el texto dice ahora importa más que lo que el autor quería decir, sólo, en palabras de Ricouer, la significación puede rescatar a la significación.

3- El diálogo siempre tiene un referente, la "situación" común que viven sus interlocutores. El texto al ser fijado mediante la escritura se libera de esta referencia ostensible y como contrapartida abre un "mundo". En palabras de Ricoeur: "Entender un texto es al mismo tiempo iluminar nuestra propia situación o, si ustedes lo prefieren, interpolar entre los predicados de nuestra situación todas las significaciones que convierten nuestra situación en un mundo".[6]

4- El discurso oral está dirigido a un interlocutor. El texto escrito se dirige a todo aquel que sepa leer, con esto se quiere decir que sus potenciales lectores pueden de hecho pertenecer a todo tiempo y espacio históricos y culturales.

## La lectura

Para Paul Ricoeur la experiencia que se tiene en el acontecimiento del habla y la escucha es diferente a la experiencia en el acontecimiento de la escritura y la lectura. Es propiamente en la lectura donde realmente aparece el problema de la interpretación. Nos encontramos solos con el "mundo" del texto, el autor no está más allí para hacernos comprender su sentido.

[6] *Ibid., p. 53.*

Cuando leemos, estamos atentos, escuchamos, nos preguntamos por el sentido del texto. Podemos leer todo aquello que puede tener significación, y tiene significación todo aquello que es susceptible de ser interrogado por su sentido. Sólo significa aquello que puede ser comprendido. ¿Qué es entonces comprender un texto? comprender es construir su significación. "La lectura semeja mejor la ejecución de una pieza de música regulada por las notas escritas de la partitura. Un texto en efecto es un espacio de significación autónoma que la intención de su autor no anima más; la autonomía del texto, sin el recurso de este soporte esencial, entrega el escrito a la interpretación única del lector".[7]

Cada texto es una unidad de sentido articulada mediante un plan inmanente de discurso en un todo significativo, que puede ser comprendido como una forma de referirse a un mundo, a sí mismo y a los otros. La interpretación se convierte de esta manera en "una suerte de investigación consagrada al poder de una obra de proyectar un mundo propio y de poner en movimiento el círculo hermenéutico que engloba en su espiral la aprehensión de estos mundos proyectados y el anticipo de la comprensión de sí en presencia de estos nuevos mundos".[8]

Ver la lectura como una de las formas en las que conversamos, pero sólo en cuanto interpretamos, permite representarnos como seres en permanente diálogo con la tradición, con el mundo en que vivimos, con los otros y con nosotros mismos. Cuando se lee no se conversa con alguien específico, sino con el mundo que el texto abre, con la mirada que una subjetividad plasma del mundo que habita, con el horizonte que el texto despliega y que se conjuga con la mirada de nuestra subjetividad, con nuestro horizonte.[9]

Desde el sitio que habitamos, el mundo y nuestra subjetividad conversan. Se pregunta y se responde desde nuestro saber y desde el otro saber que se abre para nosotros. Desde ese mundo que habitamos, de cómo lo habitamos y cómo otros lo habitan y de cómo construimos un mundo en el que todos podamos habitar. Nuestros propios pre-juicios, tal como los entiende Gadamer, nos permiten confrontar nuestras anticipaciones de sentido con el sentido que

[7] *Ibid., pág 37.*

[8] *Ibid., pág. 34.*

[9] *En esto consistiría lo que en palabras de Ricoeur, es la fusión de horizontes en Gadamer. Gadamer.* Verdad y método. *Salamanca, Ediciones Sígueme, 1977. pp. 376-377.*

vamos construyendo del texto a medida que avanzamos y profundizamos en su lectura. Siempre que observamos nuestra mirada anticipa lo que puede ser. Siempre que leemos anticipamos lo que se nos puede estar diciendo. Es gracias a estas anticipaciones como podemos corregir lo que creíamos que era y no lo es, lo que se abre como nuevo ante nosotros. Preguntamos y respondemos, anticipamos y corregimos, la verdad del texto se va construyendo como sentido para nosotros.[10]

Solamente para nosotros dichas cosas van adquiriendo sentido a partir del diálogo y la interpretación que realizamos con y a partir de nuestra lectura del texto. El texto paulatinamente se torna comprensible para nosotros cuando nos lo apropiamos mediante nuestras singulares configuraciones de sentido. Estas sólo son posibles gracias a un proceso análogo al que realizamos cuando hacemos la traducción de textos de una lengua a otra. En este proceso nos dice Gadamer es necesario pasar de la contextualización del texto a su descontextualización, para finalmente proceder a una recontextualización por medio de la cual finalmente nos apropiamos de lo que previamente era extraño y algunas veces casi ininteligible.[11]

La lectura entendida de esta manera es además un proceso continuo de validación por medio del cual construimos la verdad del texto, su sentido. En este proceso aparecen delante de nosotros nuestros propios pre-juicios que hasta el momento no nos eran visibles, pues hacen parte del suelo que nos constituye y determinan la forma en que vemos y nos orientamos en el mundo. Este descubrimiento de nuestros pre-juicios es posible gracias a que empezamos a darnos cuenta que nuestras anticipaciones de sentido no se corresponden con el sentido que vamos construyendo a medida que vamos leyendo. Pero no sólo gracias al proceso de la lectura aparece para nosotros el suelo que constituye y determina nuestra mirada, sino que el conflicto entro lo nuestro y lo otro es lo que realmente permite construir y decidir sobre el sentido del texto. Construimos su sentido desde la elaboración de nuevas significaciones, desde la forma en que estas se organizan y desde la decisión de la pertinencia de estas, sólo con esto realmente accedemos al

[10] *En estas afirmaciones sobre la lectura Paul Ricoeur sigue el excelente trabajo de Ibser.* El acto de leer. *Madrid, Taurus, 1987.*

[11] *En esto consistiría lo que es la aplicación en Gadamer.* Gadamer, Verdad y método. *op. cit., pp. 378-383.*

conocimiento del mundo que la lectura del texto abre para nosotros. Es la lectura una de las formas en que conocemos nuevos mundos, nuevas significaciones, nuevos órdenes y nuevas formas expresivas y es mediante este aprendizaje como nos encontramos de pronto provistos con aquello que nos permitirá darle expresión a nuestras propias vivencias a través de la palabra que las constituya en sentido para nosotros. ¿Quién de nosotros no ha encontrado en la experiencia singular de la lectura las distintas formas de "apalabrar" nuestras vivencias y de esta manera construir un mundo con sentido para nosotros?

**La escritura como forma de la conversación**

Sabemos qué hemos comprendido, qué hemos construido como sentido, cuando logramos fijarlo mediante la escritura. Sólo sabemos de nuestras preguntas y nuestras respuestas, de la conversación que hemos realizado, de nuestras propias vivencias, cuando configuramos un texto. "El lenguaje es sometido a las reglas de una especie de oficio artístico, que nos permite hablar de producción y de obras de arte y, por extensión de obras de discurso. Los poemas, las narraciones y los ensayos son tales tipos de obras. Los mecanismos generativos, que llamamos géneros literarios, son las reglas técnicas que presiden su producción. Y el estilo de una obra no es otra cosa que la configuración individual de un producto u obra singular. El autor aquí no es sólo el hablante, sino también el configurador de esta obra, que es su trabajo".[12]

Son diversas las formas en que nos expresamos, son diversas las figuras que construimos por escrito, elegimos la forma de nuestra expresión, elegimos las figuras que le vamos dando a nuestra conversación. Gracias a la escritura, tal como lo dice Ricoeur, las obras del lenguaje se vuelven tan autocontenidas como lo son las esculturas. Se puede decir que es gracias a esta figuración, tal como sucede con las obras pictóricas, que se da propiamente un aumento icónico. Se dice que hay un aumento icónico cuando es posible percibir una realidad más real que la realidad ordinaria, la cual aparece, cuando al centrar nuestra mirada sobre un aspecto del mundo, lo resaltamos al refigurarlo y recrearlo mediante la obra que configuramos,

[12] *Paul Ricoeur,* Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido. *México, Siglo XXI editores, 1995. p. 45.*

de esta manera se revela un nuevo mundo hasta ahora oculto para la mirada. "La iconicidad es la reescritura de la realidad. La escritura en el sentido limitado de la palabra, es un caso particular de la iconicidad. La inscripción del discurso es la transcripción del mundo, y la transcripción no es duplicación, sino metamorfosis".[13]

## Las formas de la escritura

Existen diferentes formas expresivas y dentro de estas tradicionalmente diferenciamos las formas del arte, de la literatura y de la música, de los saberes y disciplinas.

En el arte, la literatura y la música, la experiencia singular busca su propia forma de expresión con pretensiones de universalidad. Los saberes y las disciplinas, a diferencia del arte, la literatura y la música, establecen cuáles son las formas más adecuadas de expresión que permiten de manera eficaz la divulgación de sus resultados de investigación, con el fin de promover su discusión y confrontación. Requisito indispensable para saberes y disciplinas que buscan su consolidación, es el logro de acuerdos sobre la verdad de sus propuestas y teorías mediante procesos de validación y de formas de expresión que permitan, además de la argumentación exigida sólo en ciertos casos; reproducir y construir experiencias, simulaciones, demostraciones y experimentos que busquen el acuerdo y el avance en la construcción de saberes y disciplinas.

## El caso de la filosofía

La discusión sobre las formas de expresión de la filosofía aparece hoy en el debate contemporáneo en el momento en que los formas expresivas de los filósofos, al decir de algunos, se acercan peligrosamente a la literatura.

La filosofía como proyecto trazado según los propios filósofos que narran su historia, se entiende desde su propia y singular búsqueda de la verdad; en este sentido estaría cerca de saberes y disciplinas que se han ido construyendo y consolidando en la historia de la humanidad, por lo tanto se le han exigido las formas de expresión

[13] *Ibid.*, Idem. *p. 54.*

de aquellas, por haber estas mostrado su eficacia en la búsqueda de la verdad. Ante la imposibilidad de realizar experimentos y construir experiencias con el fin de validar sus propias teorías con relación a la verdad, la filosofía busca en las formas argumentativas su propia forma de expresión. Las diferentes formas argumentativas son presentadas y explicitadas por Chaïm Perelman, en su *Tratado de la argumentación*,[14] a partir de un análisis de las diversas formas de argumentación utilizadas en las ciencias humanas, el derecho y la filosofía y siguiendo los lineamientos que ya habían sido trazados por Aristóteles en sus tratados de *Retórica, Tópicos* y *Argumentos sofísticos*.

Las formas argumentativas son utilizadas por los científicos para discutir sobre los principios desde los cuales construir su saber, así como para divulgar y dar a conocer sus teorías, por los periodistas con el fin de dar a conocer sus opiniones a la comunidad en general, por los escritores para presentar su propia visión de mundo y por los literatos con una de las tantas formas de expresión que pueden ser utilizadas para dar forma a la obra que es su producción.

Para Perelman el discurso de la filosofía es un discurso que por medio de argumentos debe buscar persuadir a los integrantes que conforman lo que él denomina el auditorio universal, compuesto por todo ser de razón, es decir por todo aquel que esté dispuesto a ser persuadido mediante razones suficientes y que permita y posibilite la discusión con el fin de construir acuerdos sobre la verdad, ya que esta es su tarea propia. Pero se puede decir a la vez que el filósofo como el literato configura una obra que es su propia producción y es esto precisamente lo que lleva a discutir sobre sus formas de expresión. ¿Deja entonces de ser una obra filosofía por estar expresada en forma literaria?

Para Paul Ricoeur la crítica literaria al sólo tener en cuenta en sus análisis las leyes internas que explican la literatura, desconocen la especifica forma en que estas refieren el mundo en que vivimos. Es por el contrario tarea de la hermenéutica comprender una obra a partir de la reconstrucción del "conjunto de operaciones por las que una obra se levanta sobre el fondo opaco del vivir, del obrar y

[14]*Cfr. Chaïm Perelmam.* Tratado de la Argumentación. *Madrid, Editorial Gredos, 1989..*

del sufrir, para ser dada por el autor a un lector que la recibe y así cambia su obrar".[15] La distinción por lo tanto entre una obra filosófica y una obra literaria no es que ésta sea el producto de la imaginación y la otra se produzca como resultado de la búsqueda de la verdad, pues la obra literaria también a su manera nos habla de ella. En palabras de Ricoeur, la obra literaria es creada a partir de la ruptura que ésta hace con el "mundo real", esto permite construir una segunda referencia que expresa la forma en que la literatura habla a su manera del mundo. Ella nos revela el mundo de nuestros posibles más propios gracias a la suspensión que realiza de nuestra creencia en este mundo que asumimos como verdad. Nos libera de lo que nos liga a él y de esta forma nos revela otras dimensiones no percibidas hasta el momento. Es desde aquellas dimensiones como le es dado al autor la posibilidad de configurar su propia y singular obra y a su lector realizar sus propias refiguraciones y a través de ellas transformarse a sí mismo.

La filosofía pretende revelar y ampliar nuestra comprensión del mundo. Esto sólo lo logra de la misma manera que el literato, suspendiendo su creencia respecto al mundo en el que cree vivir, pero a diferencia del literato para quien esto permite la creación de una obra literaria en la que se narran acontecimientos posibles y verosímiles, o en donde se expresan vivencias y sentimientos capaces de conmovernos y ser sentidos por otros; el filósofo construye un discurso de carácter especulativo en el que por medio de principios y de conceptos se pretende ampliar nuestra comprensión con el fin de avanzar en la construcción de un saber sobre los mundos habitados que habitamos y por habitar.

La reflexión contemporánea en filosofía nos ha mostrado como el discurso filosófico, también como la literatura, se constituye desde la metáfora. La metáfora es entre las figuras literarias la que permite mostrar de manera ejemplar los efectos de la creación, ella pertenece por igual a filósofos, a científicos y literatos. En cada una de estas creaciones cumple su función. En la ciencia, como bien lo reseña Ricoeur, permite la creación de modelos desde los cuales accedemos a nuevos conocimientos sobre lo real, en la literatura nos permite configurar obras que proyectan nuestras posibilidades y nos

[15] *Paul Ricoeur.* Tiempo y narración. *Tomo I. México, Siglo XXI, 1995. Pag. 114.*

abren mundo. En la filosofía permite la construcción del discurso especulativo que avanza en la creación de conceptos y en la configuración de formas específicas de comprender, interpretar, aclarar, explicar, analizar, describir la relación que se construye entre el mundo- los otros y nosotros mismos, como una forma de acceder a su verdad.[16]

El filósofo utiliza entonces la forma argumentativa para divulgar y confrontar sus tesis en la comunidad académica, por medio de ella presenta las razones que la explican y la justifican, con ello busca abrir la discusión como una forma de escuchar argumentos que le puedan orientar el camino de su investigación e igualmente abrirle nuevas posibilidades para su indagación. Pero también el filósofo busca formas de expresión que le permitan expresar sus propios descubrimientos con relación a la verdad. ¿Quién al leer los grandes filósofos de nuestra tradición no se ha encontrado con la dificultad no sólo de comprensión de los nuevos conceptos por él elaborados sino sobre todo con su propia forma de organizar su pensamiento en forma discursiva? Es, muy seguramente, desde su propia forma expresiva que no es permitido acceder a su propia forma de investigar y de tratar los problemas, pues no son tan tanto las respuestas, las cuales en filosofía son siempre una preparación para nuevos interrogantes, sino la forma en que ellas son presentadas y tratadas lo que interesa en el trabajo filosófico desarrollado. El filósofo presenta en sus obras la forma en que ha ido configurando su pensamiento en orden a la verdad, por lo tanto no sólo crea conceptos sino además su propia forma de ordenarlos, la cual se expresa por supuesto en una singular forma de expresión. Se puede decir entonces a partir de lo anterior que hay un estilo platónico, un estilo aristotélico, un estilo existencialista, un estilo fenomenológico y un estilo hermenéutico; esto de ningún modo nos permitiría afirma que la diferencia entre Platón y Aristóteles, como lo pensarían algunos, radica en su estilo, pues lo que se tratado de mostrar, es que la producción del pensamiento filosófico exige crear a su vez su propia forma de expresión.

[16]*Cfr. Paul Ricoeur.* La metáfora viva. *op.cit., pág. 345-425.*

abren mundo. En la filosofía permite la construcción del discurso especulativo que avanza en la creación de conceptos y en la configuración de formas específicas de comprender, interpretar, aclarar, explicar, analizar, describir la relación que se construye entre el mundo- los otros y nosotros mismos, como una forma de acceder a su verdad.[16]

El filósofo utiliza entonces la forma argumentativa para divulgar y confrontar sus tesis en la comunidad académica, por medio de ella presenta las razones que la explican y la justifican, con ello busca abrir la discusión como una forma de escuchar argumentos que le puedan orientar el camino de su investigación e igualmente abrirle nuevas posibilidades para su indagación. Pero también el filósofo busca formas de expresión que le permitan expresar sus propios descubrimientos con relación a la verdad. ¿Quién al leer los grandes filósofos de nuestra tradición no se ha encontrado con la dificultad no sólo de comprensión de los nuevos conceptos por él elaborados sino sobre todo con su propia forma de organizar su pensamiento en forma discursiva? Es, muy seguramente, desde su propia forma expresiva que no es permitido acceder a su propia forma de investigar y de tratar los problemas, pues no son tan tanto las respuestas, las cuales en filosofía son siempre una preparación para nuevos interrogantes, sino la forma en que ellas son presentadas y tratadas lo que interesa en el trabajo filosófico desarrollado. El filósofo presenta en sus obras la forma en que ha ido configurando su pensamiento en orden a la verdad, por lo tanto no sólo crea conceptos sino además su propia forma de ordenarlos, la cual se expresa por supuesto en una singular forma de expresión. Se puede decir entonces a partir de lo anterior que hay un estilo platónico, un estilo aristotélico, un estilo existencialista, un estilo fenomenológico y un estilo hermenéutico; esto de ningún modo nos permitiría afirma que la diferencia entre Platón y Aristóteles, como lo pensarían algunos, radica en su estilo, pues lo que se tratado de mostrar, es que la producción del pensamiento filosófico exige crear a su vez su propia forma de expresión.

[16] *Cfr. Paul Ricoeur.* La metáfora viva. *op.cit., pág. 345-425.*

...«En su alfabeto hay pocas horizontales (apenas dos trazos de alas o de pájaros, en la E y la F, un vuelo de cabellera en el 7, una pierna en la A); Erté es poco telúrico, poco fluvial, no lo inspiran los arcanos de la cosmología religiosa, el principio extrahumano no es su fuerte»...

*Ibid, p. 126*

# LA LITERATURA COMO PROVOCACIÓN DE LA ESCRITURA

**Fabio Jurado Valencia***

Quienes nos movemos en el ámbito de las ciencias del lenguaje somos deudores hoy de los aportes de la lingüística del texto, cuando desde esta corriente hemos intentado poner a prueba estrategias pedagógicas para propiciar la producción escrita en el contexto escolar. Las tipologías textuales, la retórica en la conducción de la argumentación escrita, la capacidad para identificar la anomalía lingüística y su consecuente reconstrucción textual, siempre en la perspectiva de la interlocución entre quien escribe y quien interpreta, son algunos aspectos sobre los que nos han llamado la atención las obras de van-Dijk, Coseriu, Schmidt y Bernárdez, entre otros. No en vano los *Lineamientos curriculares para el área de Lengua castellana* (Ministerio de Educación Nacional, 1998) incorporan entre las "categorías para el análisis de la producción escrita" fundamentos provenientes de la textolingüística en el horizonte de Teun van-Dijk.

*Licenciatura en Literatura e Idiomas. Universidad Santiago de Cali. Maestría en Letras Iberoamericanas. Universidad Nacional Autónoma de México. Doctorado en Literatura: UNAM. México.

Sin embargo, si bien un libro como *Estructuras y funciones del discurso* (1980), de van-Dijk, ha circulado ampliamente entre maestros innovadores en el área de lenguaje, todos sabemos que no basta con saber explicar las categorías que nos propone este autor si de antemano no tenemos los criterios para seleccionar los textos de lectura que son objeto de trabajo con nuestros estudiantes y provocarlos hacia la producción de sentido, hacia el trabajo con los textos. Estos criterios tendrían que surgir no de los programas

estandarizados -es lo peor que le puede ocurrir a un profesor, quien al repetir contenidos estatuidos se despoja de su propia voz- sino de la competencia crítica que, como lectores expertos, ha de ser inherente al oficio de ser profesor. La competencia crítica que provoca competencias críticas en los otros es, sin duda, el reto de todos los que imaginamos una escuela distinta para una sociedad distinta, en donde el reconocimiento de las diferencias y de los posicionamientos heterogéneos constituye el entramado vital de los grupos sociales y de la formación de comunidad.

Los criterios de selección de los textos -hablo de los textos auténticos y no de los refritos de los libros de texto- están determinados en énfasis por los que el profesor con actitud innovadora opta en su proceso de formación y, sobre todo, en su trabajo en aula. Estos énfasis se mueven en lo lingüístico o en la dimensión literaria, sin que un campo excluya al otro -se trata de dominantes según sean las competencias de los profesores-.

Los primeros, tienden a seleccionar textos como los periodísticos, los publicitarios, los grafittis, las canciones, las telenovelas, los cómics, etc., con el objeto de auscultar los efectos de sentido que producen en las audiencias estas manifestaciones discursivas de la cultura; en esta posibilidad lo propiamente lingüístico es rebasado por lo que llamamos análisis del discurso y la ganancia intelectual radica en la generación de debates entre los estudiantes y en la apropiación de categorías lingüísticas en contextos significativos.

De otro lado, los profesores atraídos por el fenómeno literario concentran sus criterios de selección en las distintas expresiones del discurso literario -el cuento, el poema, la novela, el drama, el ensayo- y tienden a seleccionar algunas obras para su discusión y para su análisis en profundidad, para desde allí abordar algunas categorías lingüísticas o discursivas, si es el caso, en la perspectiva de la interpretación.

Diría que cualquiera de los énfasis son válidos siempre y cuando provoquen el debate, es decir, la comunicación, tanto en lo oral como en lo escrito, porque el sentido fundamental de la escuela es

la confrontación argumentada, oral y escrita, no sólo en los campos de lo humanístico sino en general en todos los ámbitos que conciernen al conocimiento. Las posibilidades de investigación están aquí abiertas, para indagar cuándo se logra o no, y cómo, la provocación entre quienes participan en el escenario pedagógico: provocación del profesor hacia sus estudiantes y provocación de los estudiantes hacia su profesor. Por ahora quisiera concentrarme muy brevemente en cómo la literatura puede provocar, o provoca, la escritura.

Un primer obstáculo para incentivar en los estudiantes la escritura auténtica tiene que ver con el modo como se representan, o se figuran, la escritura y el rol de ser escritor. Sin caer en posiciones conclusivas y absolutas podemos decir que muchos profesores y estudiantes asocian la escritura con el acto creador propio de la literatura y, en consecuencia, conciben el escribir como un don natural, innato, reservado a unos cuantos. En este imaginario "el texto literario es el modelo del texto escrito" y el acto de escribir se mueve en los límites de la "creación". Así entonces la escritura parece ser un acto doloroso e inspirado destinado a los "creadores", acto que no pasaría pues por un aprendizaje. Quizás sea esta la razón por la cual la escritura muchas veces es asumida como un "ejercicio escolar que prepara a los alumnos para la apreciación estética, inculcando modelos y valores, a través de un método que adquiere características de ascesis moral". (Alvarado y Setton, 1998: 44)

No parece caber en estos imaginarios la identificación del escritor como un trabajador con el lenguaje, que puede vivir con el oficio del escribir en los múltiples ámbitos de la producción social; es decir, nuestro dilema como profesores está en cómo romper dichos imaginarios para mostrar que escritor no es solo quien "crea" artísticamente sino que lo es todo aquel que produce unos bienes que también son para el consumo -los textos, sean literarios, científicos, políticos, periodísticos, gastronómicos, hemerográficos, etc-. Se trata de comprender entonces que lo "creativo" no se restringe únicamente a la imaginación poética o artística sino que es una propiedad inherente a la dinámica del pensamiento (cf. Peirce, 1965; Gardner, 1987), y esta dinámica es observable en los distintos mo-

dos de la oralidad y de la escritura (sea argumentativa-explicativa, propagandística, narrativa, lírica, folclórica, etc.)

En este sentido, la escritura compromete a todos los que nos movemos en los espacios académicos y a todos los que egresan de estos espacios sin que haya un punto terminal de dicho proceso. El escribir es inherente a toda profesión u oficio, porque la escritura consolida los saberes de la experiencia en vínculo con los saberes elaborados en los distintos campos del conocimiento. Diría entonces que sólo cuando estudiantes y profesores reconocen en la escritura la posibilidad del saber y la convicción para la acción práctica se podrá asumir el trabajo de la planificación y de la reelaboración permanente como una actividad propia de la escritura; pero para ello se requiere ser provocado, porque nadie puede escribir con una buena voluntad o por un deber, sino por una necesidad, por una pulsión.

La literatura es una posibilidad para la provocación hacia la escritura, del mismo modo como pueden serlo los otros textos arriba señalados. Una obra literaria puede provocar hacia una escritura con intenciones también literarias o con intenciones argumentativas (el análisis crítico del texto) Esta última es, sin duda, la menos potenciada, por ciertos prejuicios como los de considerar que la obra artística es sólo un objeto de contemplación que no puede someterse a análisis rigurosos y "racionales".

Con los profesores del Programa RED, de la Universidad Nacional de Colombia, hemos experimentado las dos posibilidades de producción escrita, en la perspectiva de que los estudiantes las asuman sin excluirlas, aunque algunos opten por cultivar una más que otra. Voy a mostrar un ejemplo, resaltando un caso en el que se logra lo propiamente literario, luego de que en el ámbito del aula se ha logrado la conjunción profesor-estudiante, teniendo como mediación los textos propiamente literarios.

La profesora Clara Helena Baquero, en el año 1995, decidió trabajar con sus estudiantes un "Proyecto Editorial", apuntando hacia la posibilidad de relacionar el estudio del lenguaje y la literatura con

todos los procesos implicados en las prácticas editoriales: que los estudiantes vivencien directamente la gestación de un texto, desde los borradores iniciales (la profesora invita a las clases, con regularidad, a escritores que viven en Bogotá) hasta el procesamiento del impreso y su circulación; así mismo, la profesora se propone que los estudiantes lean un determinado texto desde la posibilidad de hacerlo conocer a otros y de producir otros, ya sean ficticios o de comentario, considerando la posible publicación en periódicos escolares, revistas, carteleras y emisiones de radio.

En el proceso, algunos estudiantes se sienten más atraídos por el dibujo y la pintura; entonces la profesora sugiere hacer el enlace entre la lectura de un cuento, un poema o una novela y su probable representación icónica-figurativa, pensando en ilustraciones para futuros libros y revistas, como en efecto ha ocurrido (cf. los libros de Jurado y Bustamante: Magisterio, 1994, 1995) Cabe señalar que el trabajo con la iconicidad gráfica es también una forma de escritura, en tanto constituye formas de representación de mundos posibles y genera estrategias de aproximación a la escritura convencional.

La profesora y sus estudiantes fundaron la revista "Tallapalabras" para publicar allí las producciones escritas y los textos premiados en los concursos literarios convocados en el colegio. En un momento de su labor pedagógica la profesora propone a los estudiantes de décimo grado leer a Borges. Se lee el cuento "Borges y yo", cuento en el que se confunden el Borges escritor y el Borges ciudadano, lector común y corriente. No deja de sorprendernos el grado de provocación que este texto tan complejo produjo en los estudiantes; los efectos de su recepción nos muestran cómo el gusto y el interés hacia los textos será siempre imprevisible e incierto en los estudiantes.

Con cierta ingenuidad muchos profesores creen que los temas de lectura y los tipos de texto tienen que ser clasificados según las edades y los "intereses" de los muchachos; entonces se llega a considerar que los textos deben tratar temas cercanos al mundo de los jóvenes; con este criterio se opta por hablar de literatura juvenil, por

ejemplo, o literatura infantil. Esto, me parece, es una falacia, pues hoy más que nunca se hace complejo el tratar de identificar "el mundo de los jóvenes", tan incierto y tan móvil en estos tiempos de la fugacidad, de las inteligencias múltiples y de la realidad virtual.

En todo caso, nunca sabemos qué textos pueden lograr enchufar la mente de los muchachos en los mundos posibles que nos ofrece la literatura. Por eso, los textos que se proponen en las aulas serán siempre una apuesta, por eso también deben ser asumidos como propuestas y no como imposiciones; y como propuestas, el reto del profesor será el de dar cuenta del fenómeno de la recepción, es decir, explicarse a sí mismo y después a sus estudiantes, los modos como se opera la interpretación o como se reconfiguran, según Ricoeur (1995, 1), los mundos ficticios en la mente del lector.

Pues bien, a la profesora Clara Baquero le funcionó la apuesta, por cuanto "Borges y yo" provocó las discusiones y la producción escrita. El texto producido por el estudiante Iván Darío Cruz, nos revela, además de su intencionalidad literaria, el potencial argumentativo subyacente en esta escritura genuina. Veamos el texto de Borges, primero, luego el texto del estudiante-autor y posteriormente algunos comentarios afines.

"Borges y yo

Al otro, a Borges, es a quien le ocurren las cosas. Yo camino por Buenos Aires y me demoro, acaso ya mecánicamente, para mirar el arco de un zaguán y la puerta cancel; de Borges tengo noticias por el correo y veo su nombre en una terna de profesores o en un diccionario biográfico. Me gustan los relojes de arena, los mapas, la tipografía del siglo XVIII, las etimologías, el sabor del café y la prosa de Stevenson; el otro comparte esas preferencias, pero de un modo vanidoso que las convierte en atributos de un actor. Sería exagerado afirmar que nuestra relación es hostil; yo vivo, yo me dejo vivir, para que Borges pueda tramar su literatura y esa literatura me justifica. Nada me cuesta confesar que ha logrado

ciertas páginas válidas, pero esas páginas no me pueden salvar, quizá porque lo bueno ya no es de nadie, ni siquiera del otro, sino del lenguaje o de la tradición. Por lo demás, yo estoy destinado a perderme, definitivamente, y solo algún instante de mí podrá sobrevivir en el otro. Poco a poco voy cediéndole todo, aunque me consta su perversa costumbre de falsear y magnificar. Spinoza entendió que todas las cosas quieren perseverar en su ser; la piedra eternamente quiere ser piedra y el tigre un tigre. Yo he de quedar en Borges, no en mí (si es que alguien soy), pero me reconozco menos en sus libros que en muchos otros o que en el laborioso rasgueo de una guitarra. Hace años yo traté de liberarme de él y pasé de la mitología del arrabal a los juegos con el tiempo y con el infinito, pero esos juegos son de Borges y ahora tendré que idear otras cosas. Así mi vida es una fuga y todo lo pierdo y todo es del olvido, o del otro. No sé cuál de los dos escribe esta página."

El texto generado por la experiencia de lectura del estudiante es como sigue:

"Yo

Sí. Tengo que saltar por la ventana.
¡Listo! Ya estoy fuera. Pero, ¿qué hago? correré al edificio abandonado.
¡Guácala, este edificio es horrible! Pero tendré que acomodarme acá. Sé que si mis padres me encuentran, me matan. Creo que ésta será mi casa de ahora en adelante. ¡Oh no! Aquí hay ratas... Jmm, no les tengo miedo. Aunque sus ojos parecen los de mi padre cuando está enojado. Llevo solo tres horas aquí y ya tengo miedo. No de este lugar, ni de las ratas, tengo miedo de mis padres, de que me encuentren. Sólo de pensarlo me duele la piel. Ahora recuerdo cuando él me castigó acercándome las manos a la estufa: lo más horrible era su expresión de risa.
Mi padre tiene unos castigos muy originales. Pensándo-

lo bien, siempre que le cuento a alguien cuando él me colgó de pies y me golpeó con su cinturón de cuero hasta que desperté en mi cama con mi cuerpo lleno de marcas, nadie me cree. Todos dicen lo mismo ¡Qué buena imaginación tienes, ese cuento no te lo cree nadie!

Y mi mamá... no sé por qué a ella le gustan tanto mis orejas y mi cabello. Las veces que más duele es cuando sangran y si me tira del cabello y me golpea contra la pared, qué dolor de cabeza.

Creo que ya es hora de dormir y no sé por qué tengo hambre. Sí, a veces en casa me castigan con dos o tres días sin comida. Ya no puedo regresar. No sé por qué lo hice sin pensar en las consecuencias.

Aquí hace frío como en el sótano que es mi cuarto; pero allí es más húmedo.

Cada vez que recuerdo lo que hice creo que fui un idiota. Mi madre debe estar furiosa. Trataré de dormir y sólo le pido a Dios que mis padres no me encuentren.

...Que bueno despertar tranquilo. Pero qué extraño no me puedo mover. ¿Qué está pasando con mi cuerpo? Pero... ¿Quién viene? Escucho pasos y voces y lo peor creo que son mis padres. Pienso que no debí esconderme aquí. Oh, no son ellos. En realidad ¿Qué hago? Pero ¿cómo es que estoy en el techo? No, estoy ahí abajo, tirado. Pero también me encuentro aquí flotando. ¿Será un sueño?

Mi padre me está golpeando, o más bien, está golpeando mi cuerpo y yo no siento nada. Mis padres no me ven. Ese que está allá, creo que es como un vestido que me quité y ahora está allá tirado en el piso sin vida. SIENTO QUE LA VIDA SOY YO y que mis padres nunca podrán castigarme por haberme comido tres galletas de las que mamá horneó."

Iván Darío Cruz, 16 años
10° grado

En la narrativa de Iván Darío se observa ya una competencia literaria, materializada en el estilo y las estrategias de enunciación: hay un yo empírico, quien escribe, que opera un desdoblamiento, y en

consecuencia un distanciamiento, en la invención de otro yo, el que enuncia y actúa, que a su vez proyecta otros yo, que parecen estar por fuera del yo narrador (un yo en el techo, otro yo que está "ahí abajo" y otro que está "aquí flotando", reveladores de la escisión del sujeto enunciador. Luego, el yo narrador focaliza la escena en la que el padre aparece castigándolo, pero aquí resalta la evaluación que del acto mismo hace el sujeto enunciador: golpean el cuerpo pero el yo no siente nada; imagina que los padres lo castigan pero no lo ven, porque aquello que castigan no es él sino su cuerpo, "que es como un vestido" que se ha quitado "y ahora está allá tirado en el piso sin vida." La vida es su propio yo y no el cuerpo; su yo, o su afectividad personal, parece estar protegida, el cuerpo es lo que es objeto de castigo por haberse comido tres galletas de las que su mamá horneó.

He aquí un ejemplo que Foucault hubiese citado para explicarnos, desde un escrito auténtico, de un joven marginado socialmente, estas diferencias entre la fuerza y el poder. "El rasgo distintivo del poder -nos dice Foucault- es que algunos hombres pueden, más o menos, determinar por completo la conducta de otros hombres, pero jamás de manera exhaustiva o coercitiva. Un hombre encadenado y azotado se encuentra sometido a la fuerza que se ejerce sobre él. Pero no al poder. [...] No hay poder sin que haya rechazo o rebelión en potencia". (1990: 138, 139). Pero también habría que decir que el poder es puesto en cuestión cada vez que se le transgrede, que cada transgresión es una debilitación del poder si bien no de la fuerza; el yo está protegido contra el poder, a través de las convicciones y de los posicionamientos ideológicos; el cuerpo, al contrario, está totalmente desprotegido. Esto es lo que se nos representa en la narrativa de Iván Darío, quien proyecta y combina unos saberes con intenciones literarias; tampoco el saber está por fuera del poder y aquí el saber se mueve en tres dimensiones: el saber sobre los padres, el saber sobre la escritura y el saber sobre sí mismo.

En el saber sobre la escritura cabe resaltar la aprehensión de algunos principios estéticos inherentes al cuento literario: el uso de la primera persona en los procesos de enunciación; el inicio in media res (desfase espacio-temporal), a la manera de la anacronía, con los

efectos correspondientes en el lector: tensión y expectación, el juego con las analogías (la mirada de la rata y la mirada del padre), la construcción de núcleos sémicos ambiguos y simbólicos, como los desdoblamientos del yo y la intención ideológica: mostración de la violencia familiar y de las condiciones de miseria del personaje, aunque orgulloso de su investidura yoica.

No perdamos de vista que nuestros propósitos quieren insistir en el hecho de que tanto los niños como los jóvenes son productores virtuales, y actuales, de texto y por tanto son sujetos que ejercen la recepción, porque se producen textos sólo por una experiencia acumulada de recepción textual; entendemos la producción textual como la producción de sentido, a nivel oral o a nivel escrito, es decir, como posicionamientos del sujeto, desde donde podemos identificar competencias y horizontes, ya sea a través de discursos con intenciones literarias, como el caso en referencia, o a través de discursos con intenciones argumentativas, como también lo hemos mostrado en otros momentos al analizar la manera como los estudiantes interpretan los cuentos de Juan José Arreola, en torno a la figura de la mujer.

Nuestras hipótesis ponen en consideración que cuando el estudiante logra producir textos literarios, con tonos genuinos, está virtualmente en capacidad de producir textos de carácter explicativo, es decir, de producir textos con intenciones científicas. Pero para producirlos necesita también ser provocado, así como ciertos textos literarios provocan escrituras literarias. Hoy es un reto para los profesores de todas las áreas seleccionar textos auténticos con efectos provocadores. Autores como Umberto Eco y Ernesto Sábato, en el área de Lenguaje y Literatura, o Sagan o Einstein, en Ciencias, nos proponen textos ensayísticos provocadores para la argumentación escrita.

## PROYECCIONES DE LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN

Si las obras literarias son esos objetos de la cultura, donde se representan modos figurados de ver el mundo, o son representaciones de las heterogéneas relaciones entre los hombres, entonces el hacer del profesor de literatura no es meramente el informarse sobre qué dicen dichas obras, sino el de explicarlas y el de proponer hipótesis de lectura, siempre en la perspectiva de descubrir lo que son esos signos y haceres de la cultura, en la que nos involucramos todos. Y es aquí, en donde el compromiso del profesor, como profesional de las letras, o como un profesional de las humanidades, se hace complejo: ¿Desde dónde explicar e interpretar las obras literarias? No puede ser sólo desde las obras literarias mismas, desde ellas y en ellas sin mirar hacia fuera de ellas, pues las obras no están constituidas por discursos monodisciplinares sino por discursos multidisciplinares; la descripción de su configuración estructural constituye sólo un primer paso. Explicar lo que ellas dicen y "no dicen", implica un acercamiento al discurso de la historia, de las formaciones sociales, del psicoanálisis, de la antropología, de la filosofía y aún de las ciencias naturales y hasta de las "ciencias ocultas". Desde esta perspectiva, no puede haber un campo tan complejo y tan amplio como lo es el del estudio de la literatura.

Ubicada la literatura, entonces, como campo de estudio interdisciplinario, no cabe duda que su abordaje en el contexto de la academia tendría que estar relacionado con la formación de lectores críticos y, en consecuencia, con la sensibilización hacia la escritura y hacia la posibilidad de actitudes investigativas, cualquiera que sea su naturaleza: actitudes investigativas en las ciencias físicas y naturales, en las prácticas interpretativas del arte, en lo que concierne al estudio de los lenguajes, a las múltiples configuraciones simbólicas de las culturas, etc. Desde este horizonte sería deseable que el futuro profesional, de diversas disciplinas, estudiase tres o cuatro cursos de literatura, sobre todo porque ello contribuiría al fortalecimiento de su competencia lectora y a la sensibilización por una actitud crítica en lo oral y en lo escrito. El arte literario es algo así como un proceso mediador hacia la formación de una actitud crítica frente al mundo.

Por lo anterior, el estudio del lenguaje y la literatura en la educación básica y media, para nuestro caso, no podría constreñirse a clasificaciones y definiciones estandarizadas. Su horizonte tendría que perfilarse hacia la problematización de lo que entendemos por "lectura" y "escritura" y, por supuesto, a proporcionar condiciones pedagógicas para el fortalecimiento de las competencias comunicativas y para la divergencia argumentada. En nuestras indagaciones sobre cómo se estudia la literatura en la educación secundaria y media hemos visto el tiempo inútil que se dedica a la memorización de nombres de autores, títulos de obras y caracterizaciones estandarizadas de las llamadas escuelas literarias. El lenguaje se estudia por separado, pero más que reflexiones sobre el lenguaje se trata de repeticiones y definiciones gramaticales, con una insistencia en el "buen hablar" y el "buen escribir" por oposición al "mal hablar" y al "mal escribir", centrados estos déficits siempre en el estudiante pero no en el profesor, aunque éste nunca "deje ver" sus modos de leer y de escribir.

Desde nuestro punto de vista, el estudioso de la literatura es también un estudioso del lenguaje, aunque no se lo proponga. Es por el lenguaje que se problematizan nuestras miradas y nuestras relaciones con lo otro; por eso, el modo de leer está regulado por los puntos de vista que tenemos sobre el lenguaje. En esta dimensión, quien ve el lenguaje como una mera transparencia de las ideas de alguien, de un autor, por ejemplo, lee sólo reteniendo significados de diccionario y no puede mirar, o descubrir, otros significados, porque en su imaginación no es posible comprender cómo las palabras dicen más de lo que dicen en sus estructuras primarias.

Es precisamente por esto que el profesor de literatura debería tener las competencias para formar lectores críticos, con competencias analíticas que posibiliten participar en proyectos interdisciplinarios. Como ha tenido que enfrentarse con discursos ficticios que invocan a múltiples discursos no ficticios, muchos de los cuales ha tenido que asimilar, entonces el profesor de literatura ha aprendido a interpretar y a correlacionar discursos.

Ahora, como las proyecciones de la literatura sólo son posibles porque navegamos por los mundos posibles de las obras mismas, es decir, porque leemos desde múltiples ángulos interpretativos –sin extraviarnos de las esencias de los textos- entonces es necesario que el profesor de literatura defina unos criterios sobre lo que es leer. Al respecto, voy a señalar por ahora sólo unos aspectos que ya he insinuado en otros trabajos.

En primer lugar, es necesario deducir el carácter de prueba que tipifica a la experiencia de la lectura, al final de la cual aspiramos al reencuentro con el deseo y la satisfacción de haber llegado, aunque transitorio e incierto, a un sitio, un sitio que es sólo un peldaño en un proceso que nunca se cierra, porque aprendemos a leer durante toda la vida. El sentido originario de una prueba es precisamente el poder pasar de un estado a otro y no el de "quedarse" en un mismo estado: de allí las pruebas de paso, como las llamara Eliade y Jung.

La lectura de un texto literario, científico, filosófico, o de cualquier otro género es, sin duda, una experiencia de iniciación o una prueba de paso: después del viaje por la selva de los símbolos, en todo lector se opera una transformación. Pareciera, sin embargo, que los procesos regulativos escolares reprimieran esa posibilidad de la permanente iniciación, (posibilidad del asombro y del autoreconocimiento), porque la lectura está condicionada por el examen y la evaluación es asumida como algo externo a los procesos interpretativos del texto.

En las aulas escolares se somete a los estudiantes a llenar cuestionarios, cuyas preguntas se restringen a acopiar meras informaciones de carácter literal, asumiendo a los sujetos evaluados como si éstos fuesen minusválidos intelectuales que, supuestamente, sólo pueden leer en el nivel superficial de los textos. Por eso, y con la excepción de aquellos maestros que han intentado hacer innovaciones, la institución escolar no es el espacio del asombro sino del fastidio. Se lee por el deber y con el estereotipo que cada estudiante aprehende de su maestro. El ejercicio de la lectura no es una iniciación que apunte hacia la epifanía, como lo quería Joyce, sino un mecanismo enajenador que legitima la práctica del examen como instrumento panóptico y punitivo.

La memorización mecánica de datos, fórmulas y nombres registrados en un texto se corresponde con la tendencia a analizar el lenguaje desde el diccionario y no desde los enunciados concretos emitidos por hablantes reales. Si la lectura es interpretación, tenemos que decir que toda interpretación se ejerce sobre enunciados y no sobre palabras aisladas; lo que enfrentamos en la lectura son configuraciones de enunciados y lo que reconfiguramos en nuestra mente al leer son otros enunciados, mediados por nuestras competencias.

"Todo enunciado concreto es un acto social." Así lo reconocen Bajtin y Medvedev, cuando relacionan la evaluación con el lenguaje y las prácticas comunicativas. El enunciado, "Organiza el trato orientado a una reacción de respuesta, él mismo reacciona a algo; está entretejido inseparablemente en el acontecimiento del trato." (1993:10). En consecuencia, la evaluación está movilizada por y en los enunciados mismos del texto; y si se quiere hacer evaluación formal/institucional -como la evaluación para aspirantes universitarios- ella tiene que estar soportada por enunciados y lo que debe evaluarse entonces es la configuración de enunciados textuales.

Pero qué estamos entendiendo por enunciado. Para Bajtin y Medvedev (1993: 11): "entender el enunciado no significa captar su sentido en general, como captamos el sentido de la 'palabra de diccionario'. Entender el enunciado significa entenderlo en el contexto de su contemporaneidad y de nuestra contemporaneidad (si éstas no coinciden). Es necesario entender el sentido en el enunciado, el contenido del acto y la realidad histórica del acto y, además, en la unidad concreta de éstos. Sin tal comprensión, el sentido mismo está muerto, se vuelve un sentido de diccionario, un sentido superfluo".

Por eso, lo que se pone en juego en la evaluación son las competencias para interpretar a partir de las múltiples posibilidades semánticas y semióticas de un texto; y es desde allí, desde esas múltiples posibilidades de lectura, que tienen que definirse, al menos tentativamente, unos niveles o movimientos interpretativos a los cuales pueden ac-

ceder todos los lectores según sean sus experiencias acumuladas en la manipulación con los textos, pues son textos, o fuentes, lo que el lector activa cada vez que desea entrar en el universo del texto nuevo o del texto que relee; esto es lo que Eco llama Enciclopedia, sea del lector o del texto mismo. Veamos en qué consisten y cómo son estos niveles de lectura, sin considerarlos como etapas sino como proceso.

## 2. Niveles o movimientos interpretativos

-las lecturas de carácter literal-primario:

Constituye la experiencia de lectura más dominante en el ámbito académico. Se trata simplemente de identificar frases y palabras que se consideran como claves temáticas del texto. Hacemos la caracterización de "primario" a falta, por ahora, de otro término, porque hay también subniveles en las lecturas literales. Casualmente, Umberto Eco ha llamado la atención al respecto, cuando hace una defensa del sentido literal, pues acceder al universo de conjeturas textuales presupone un paso por la interpretación de carácter literal, entendiendo por ello "el reconocimiento del primer nivel de significado del mensaje". (Eco: 1992). Es, en últimas, decir lo que dice el texto en sus estructuras de manifestación. No es todavía preguntarse por qué ese texto dice lo que dice y cuáles serían sus intencionalidades ideológicas y pragmáticas.

-las lecturas de carácter literal-en modo de paráfrasis:

Constituye un nivel de mayor cualificación que el anterior, en tanto ya no se trata de identificar fragmentos explícitos de texto (palabras, frases, oraciones), sino de traducciones semánticas y discursivas reguladas por la comprensión de base; dicho de otro modo, se trata aquí de explicar con otras palabras lo que el texto enuncia en su estructura de base; es entonces parafrasear el texto, glosarlo y, de cierto modo, resumirlo. Aquí se ponen en juego las macro-reglas de las que nos hablara van-Dijk, desde su obra inicial (1980), a saber: la generalización, la selección, la omisión y la integración, aplicadas cada vez que comprendemos un texto.

La lectura literal en el modo de la paráfrasis es también predominante en los ámbitos académicos y corresponde a ese tipo de evaluación en donde se pregunta por el argumento de una obra, el asunto de que trata un artículo científico, o las unidades temáticas fundamentales y explícitas del texto. El sujeto lee con la preocupación de la evaluación académica y no tanto desde la evaluación textual, auténtica, presupuesta en todo lector analítico.

-las lecturas de carácter inferencial:

En el análisis de las pruebas de "calidad" en el área de lenguaje (Icfes-MEN, 1994) hemos dicho que el lector construye inferencias cuando comprende por medio de "relaciones y asociaciones de significado", lo cual conduce a identificar en los textos las distintas formas de implicación, causación, temporalidad, espacialidad, inclusión, exclusión, etc., inherentes a todo texto. Aquí, el lector infiere lo no dicho, deduce, presupone. Por ejemplo, dentro de las preguntas que evalúan la capacidad para inferir, en los niños de tercer grado, llamamos la atención sobre un letrero que aparece a la orilla del río ("No arroje basuras al río"), según el ícono-paisaje alrededor del cual hicimos la prueba, y planteamos la siguiente pregunta:

**11. Este letrero se colocó cerca del río para:**

A. evitar que los niños se ahoguen en el río.
B. mantener limpio el río.
C. adornar el campo.

El niño tendrá que establecer una asociación entre el enunciado "No arroje basuras al río" y el enunciado "mantener limpio el río"; no arrojar basuras al río implica mantenerlo limpio; tanto la implicación como la asociación constituyen procesos mentales y abstractos propios de la inferencia. Al respecto, Peirce (1987: 82) ha dicho:

[...] No puede haber dudas de que cualquier cosa es un signo de cualquier otra asociada con la primera por semejanza, por contigüidad o por causalidad; tampoco puede haber duda alguna de que todo signo evoca la cosa significada. En consecuencia, la asociación de ideas consiste en que un juicio ocasiona otro juicio, del cual es el signo. Ahora bien, esto no es nada más ni nada menos que la inferencia.

Es decir, el enunciado "No arroje basuras al río" es signo de otro enunciado ("Mantener limpio el río") asociado con él por una relación de contigüidad (al no arrojar basura se presupone que habrá limpieza) y por una relación de causalidad (la limpieza del río es causada por el hecho de no arrojar basuras en él); como sea, hay una operación que de cierto modo tiene un nivel de complejidad para un niño de tercero elemental que se esfuerza por leer comprensivamente y que considera como absurdos los dos distractores (para que los niños no se ahoguen o para "adornar el campo"), aunque algunos niños podrían establecer una asociación con su experiencia inmediata y no tanto con el "marco" contextual de la narrativa icónica que les presentamos; así, podrían imaginar que al acercarse al río a arrojar una basura podrían caer y ahogarse, de allí que hayan puesto tal aviso.

-las lecturas de carácter crítico-intertextual:

En la fundamentación de la prueba de "calidad", y en la prueba de Estado (las pruebas del Icfes), en el área de lenguaje, hemos identificado este nivel de lectura como el más complejo o el más alto en logro por parte del evaluado. Aquí se esperan lecturas que referencien valoraciones y juicios y, en consecuencia, se puedan movilizar otros textos que entran en red con el texto leído. En este nivel de lectura se explota la competencia conjetural del sujeto lector, que no es otra cosa que poner en actividad la enciclopedia o la competencia intelectual. El abanico de posibilidades para interrogar al texto es múltiple: va desde la reconstrucción del esquema textual, o macroestructura, pasando por su distinción genérica-discursiva, o superestructura, para pasar a puntos de vista tanto del enunciador textual, el enunciatario que configura, como intencionalidades del

autor y el lector empírico. Digamos que, consecuentes con lo que hemos explicado al comienzo, en este nivel el sujeto lector evalúa el texto y responde a una evaluación institucional dirigida hacia la evaluación textual.

Si hacemos una recapitulación de todo lo anterior, podemos decir que las lecturas de carácter literal se podrían corresponder con lo que Hjelmslev llamó, en sus *Prolegómenos*, la semiótica denotativa, en donde a un plano de la expresión corresponde un plano del contenido y no a otro; las lecturas de carácter inferencial podrían homologarse con un tipo de semiótica connotativa, en donde la semiótica denotativa constituye su plano de expresión; por último, las lecturas que explotan la significación a partir de redes intertextuales y de dimensiones axiológicas-ideológicas, hacen posible comprender lo que Hjelmslev llamó semiología, es decir, representación de correlatos socioculturales en los discursos.

Los tres macroniveles de lectura, o movimientos interpretativos, ya han sido reconocidos, aunque con distintos nombres, por teóricos en diferentes épocas. Umberto Eco, por ejemplo, apoyándose en la obra de Peirce, postula tres tipos de hipótesis a las que podría apostar todo lector:

a. hipótesis hipercodificada, en donde el lector interpreta de manera automática o semiautomática, identificando topois, o lugares comunes en el texto (el topoi del viaje en *Odisea, Eneida, La Voragine, Pedro Páramo, La Nieve del Almirante* y tantas otras obras, construidas sobre la base de este topoi).

b. hipótesis hipocodificada, en donde el esfuerzo inferencial conduce hacia la opción de una probabilidad connotativa entre varias posibles. En la novela de Rulfo, podemos optar por explicar la función del ensueño o de la fantasía diurna del protagonista, identificando una variante simbólica del viaje.

c. hipótesis creativa, en donde se propone un nuevo paradigma y se explica, entrando y saliendo del texto, las redes intertextuales posibles que lo atraviesan; se descubre la intencionalidad del texto y el

lector se posiciona ideológica y cognitivamente frente a las sustancias que lo constituyen, diciendo mucho más, y sin desviarse, de lo que el texto sugiere. En Pedro Páramo, por ejemplo, podríamos explicar la representación del paradigma prehispánico sobre el universo.

La obra de León Hebreo, filósofo neoplatónico del siglo XVI, constituye también una fuente de gran importancia en el seguimiento a las teorías sobre la lectura. Este autor expone igualmente tres movimientos en la interpretación de los textos; de manera figurada, Hebreo (1986: 112) nos habla de tres tipos de lectores, imaginando cómo la poesía es algo así como el manjar de una fruta:

[...] las mentes bajas solamente pueden tomar de los poemas la historia junto con el adorno del verso y su melodía; las más elevadas comen, amén de esto, el sentido moral; y otras, aun más elevadas, pueden comer, además de todo lo anterior, el alimento alegórico, no sólo el de filosofía natural, sino también el astrologal y el teologal.

Unos comen sólo la cáscara, otros comen la membrana que cubre a la médula y los últimos, además de comer la cáscara y la membrana comen la médula, la esencia del fruto. Visto así, la cáscara no es más que la historia que se cuenta; la membrana, que se descubre al quitar la cáscara, no es más que la connotación inmediata, por asociación con un saber que circula ampliamente; por último, la médula, o pulpa, constituida por diversos sabores, representa los sentidos alegóricos, los sentidos que se explayan como en una constelación y en donde saberes de distinta procedencia se sincretizan. Para Hebreo, y en su tiempo, son muy pocos quienes logran disfrutar de manera completa del manjar: son los iniciados.

Mucho más antigua es la concepción judeo cristiana de la lectura; en los textos sagrados hallamos el sentido literal, el sentido moral o psíquico y el sentido místico o neumático. En la literatura latinoamericana tenemos una obra, entre muchas otras, que de manera

magistral logra mostrarnos estos movimientos en la lectura: "Primero Sueño", de Sor Juana. El análisis que sobre este poema mayor de nuestras letras hace José Pascual Buxó, es iluminador de lo que aquí hemos expuesto.

## BIBLIOGRAFÍA

*Baquero, Clara Helena. "Textualidad literaria y saberes: actualización de un texto de Borges en el aula", en:* El lenguaje en la ciencia y en la educación *(Memorias, Seminario Programa RED, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1997)*

*Eco, Umberto.* Segundo diario mínimo, *Barcelona, Lumen, 1994*

*Foucault, Michael.* La verdad y las formas jurídicas, *Barcelona, Gedisa, 1992*

*Gardner, Howard.* Arte, mente y cerebro, *Buenos Aires, Paidós, 1987*

_____ Educación artística y desarrollo humano, *Barcelona, Paidós, 1994*

*Jurado Valencia, Fabio.* Literatura y educación: recepción y producción de texto. *México, UNAM, Tesis de Doctorado, 1997*

*Peirce, Charles.* The collected papers of Charles Sanders Peirce, *Cambridge, Harvard University Press, 1965*

*Ricoeur, Paúl.* Tiempo y narración, *México, S. XXI, 1995*

*Van-Dijk, Teun.* Estructuras y funciones del discurso, *México, S. XXI, 1980*

Bajtin, Mijail y Pavel Medvedev. "La evaluación social, su papel, el enunciado concreto y la construcción poética", en Revista Criterios (número especial), México, UAM, Casa de las Américas, 1993

Bruner, Jerome. **Realidad mental y mundos posibles**, Barcelona, Gedisa, 1988

Eco, Umberto. **Los límites de la interpretación**, Barcelona, Lumen, 1992

_____ **Semiótica y filosofía del lenguaje**, Barcelona, Lumen, 1990

_____ **Interpretación y sobreinterpretación**, Cambridge, Cambridge University Press, 1995

Hebreo, León. **Diálogos de amor**, Madrid, Tecnos, 1986

Hjelmslev, Louis. **Prolegómenos a una teoría del lenguaje**, Madrid, Gredos, 1967

Icfes, SNP. **La evaluación en lenguaje: documento para maestros**, Bogotá, s/p, 1994

Jurado Fabio y Bustamante Guillermo. **Los procesos de la lectura**, Bogotá, Editorial Cooperativa del Magisterio, 1995

Pascual Buxó, José. **Las figuraciones del sentido**, México, Fondo de Cultura Económica, 1984

Peirce, Charles S. **Obra lógico-semiótica**, Madrid, Taurus, 1987

...«la S: es una forma sinuosa, recogida dentro del contorno de la letra, que a su vez consiste en una rosada ebullición; parece como si el joven cuerpo nadase en una sustancia primigenia, a la vez lisa y efervescente, y que la letra en su totalidad fuese un himno primaveral a la excelencia de la sinuosidad, línea de la vida»...

*Ibid, p. 131*

# COSECHAS DE PALABRAS

**Héctor Barrientos Gutiérrez***

Hay tantas teorías sobre cómo enseñar en la escuela como recetas para morir sin deudas.

Lo que uno hace en esa escuela -como docente o estudiante- se mide por la cantidad de satisfacción que produce el ser cómplice de aprendizaje con quienes están al lado de la vida de uno.

Esa gratificante alegría se manifiesta en un saludo, en un abrazo, en un aplauso o no desertando de ella. Ésta afirmación engendra un interrogante. ¿Quién de ustedes no se ha encontrado con un cuestionario sobre la proyección de las ideas?.

-¿Será útil lo que enseño?
-¿Comprenderán lo que digo?
-¿Aportan mis palabras trozos de solución a la crisis vivencial de estos muchachos?
-¿Cómo decir lo que debo expresar para superar la desmotivación de la actual generación de muchachos en el logro de ideales?

Después de tanta pregunta aparecen desmayos anímicos, aflicciones intelectuales y renuncias vocacionales.

¿Y, qué hago entre tanta incertidumbre pedagógica? Entonces, uno recoge sus chécheres didácticos y su deseo provocador de maestro colombiano.

**Licenciado en Filosofía e Historia. Universidad Autónoma Latinoamericana.*

Al día siguiente: ¿Qué hacer para convocar entusiasmo entre tanta desesperanza?

De nuevo, acudimos a la herencia bibliográfica existente sobre el enseñar y el aprender y optamos por adoptar la intuición que nos lega el espacio que ocupa nuestro oficio.

Ensamblamos los intereses de quienes se sirven de nuestro saber, con la misión universal que tiene la Escuela: FORMAR E INFORMAR.

Así, la clase se transforma en el lugar de encuentro que estimula el reconocimiento individual de historias jóvenes y solitarias, huérfanas y agredidas por los factores que originan los conflictos de las gentes cuando son ignoradas por Instituciones y Constituciones Estatales.

La Metodología de la Invitación es la herramienta que utilizamos para crear la magia que espante la negación de auto-creer en una mente y un cuerpo niño o joven. Este método del acercamiento sugiere escuchar para conocer a ese sujeto de sueños y traumas que cubre el uniforme de colegial.

El estudiante es seducido a recuperar su identidad y protagonizar los instantes que se viven en el aula. Su personalidad busca puertas que abran oportunidades de crecimiento físico e intelectual. Ese alumno requiere un oído que albergue su cuento vivencial, porque la prisa de hoy, esa que enferma la comunicación afectiva, satura de exclusión social y familiar, la biografía del estudiante deprimido, indiferente y agresivo.

El salón se torna en una atmósfera de emotiva sensibilidad cuando como Maestros escuchamos ese cuento de vida. La racionalidad es visitante del entusiasmo porque la antipatía por la gélida normatividad - académica y conductual - es el reto constante que le permite a la infancia y adolescencia, reñir y confundir las prioridades en su visión del futuro.

La dualidad que existe entre la lógica exacta de una ecuación gramatical de las áreas básicas y opcionales de la Legislación Educativa Vigente, y el sentimiento de abandono que guarda la nueva generación de escolares del país, exige la identificación particular de un mapa sentimental en cada uno de nuestros estudiantes. Esta propuesta vital inyecta el deseo de conectar las ganas de seguir en el ciclo formativo con los axiomas y dogmas del saber exacto y humano.

La Metodología de la Invitación prolonga la etimología del vocablo Educación: "Sacar de adentro (EDUCERE)", ya que la relación de aprendizaje nace de las canciones, del vestir, del sentir, de los sueños, del amor que viven los alumnos y no de las reservas medievales que perpetuamos los adultos, al negar los nuevos conceptos que explican actitudes inquietas.
A partir de una canción de Mecano, Ricardo Arjona, Shakira o Aterciopelados halamos la figura literaria, inquilina de la ilusión de esa persona que necesita ser estimulada.

Como educar no es obligar, el error observable de la Institución Educativa es la amenaza del deber. Una voz juzgadora obliga a leer, pensar, escribir e interpretar lo que al otro no le interesa porque no lo lleva dentro de su alma, por esta razón existe en el aula el choque generación de un maestro adulto y un estudiante joven. El muchacho entiende que lo que le imponen hacer es para el rato que dura la amenaza, pero todo miedo destruye competencias en el sujeto que es formado en este precepto. Ese mismo sujeto por reacción sospecha de la memoria que le obliga a olvidar el sentido del aprender.

No seguir solicitando definiciones Gramaticales sino empujar a vivir la Gramática es el inicio para motivar a alguien a disfrutar de las letras.

Sugerencias sutiles y no discusiones futiles, del cómo mejorar el discurso, el gesto, la estructura del poema o la elaboración del ensayo evita que el docente se torne autócrata de la censura que descalifica el mañana.

Para superar esta condición imperativa del resultado hay que romper con el perfil añejo del maestro que considera que las respuestas homogéneas son el producto de preguntas diseñadas con un molde rígido la noche anterior a la clase del día siguiente.

Este hecho hace que el docente se transforme gravemente en un mutilador de esperanzas y capacidades, en vez de ser un tobogán de inteligencias por donde se deslizan las ganas de contar el cuento que tienen todos nuestros estudiantes.

Por ejemplo: a partir de un **confite** que se le regale a los muchachos, en una tediosa jornada de lunes, después de un puente festivo, se construye la opción de que ellos vean en los elementos cotidianos y simples la profundidad de ese decir para que en su formación Ética valoren la importancia de lo incomprable que conmueve el niño que lleva su corazón. Despertamos la mirada con pequeñas circunstancias del ojo de poeta que no hemos motivado.

El confite y consumirlo no es el asunto serio. Desnudarlo, quitándole con ternura su envoltura, valora la esencia del mismo y nos permite enseñarle que como el confite, hay una minúscula piedra, o un pupitre huérfano fuera del orden de la serie, o un arrugado papel tirado en el suelo del aula esperando quién se interese por él.

Con estos fragmentos rutinarios de momentos, armamos y desarmamos Síntesis, Análisis, Crítica, Deducción, Símil, Metáfora, Hipérbole, Paradoja, etc.

Lo dulce del confite y el acto de saborearlo en una clase de Español o Inglés o Algebra, genera en ese alumno una reacción que le deja huella obviamente formulándole preguntas que seduzcan respuestas auténticas de su lógica sensible.

- ¿Cuándo habías desnudado un confite?
- ¿A qué suena el sonido del papel que le cubre?
- ¿Cierto que arrojar ese papel a la calle es ser indiferente con la importancia de lo que nos rodea?

Estos interrogantes son arquitectos del delirio de escribir sobre lo que está cerca o lejos de nuestros sentidos.

Así creamos un imaginario de invención que rompe con el viejo concepto de enseñar lo concluido: ¿Qué es?, ¿Cómo se llama, ¿Para qué sirve?.

Todos sabemos que uno dice lo que quiere decir y que el lenguaje se inventó para desinhibir el sentimiento que comunica las tildes y comas de lo que somos: Amor y grito, ternura y frialdad.

El sentir lo que plasmamos en una servilleta, en una hoja de cuaderno, o en una cajetilla de cigarrillos **ACERCA** a quién aprende y a quién enseña sin ningún rasgo de agresividad. Así se seduce hacia La Poesía, El Cuento, La Literatura o La Oratoria en un aula.

Ante la impotencia que nos delata el no acercar la solución al problema que todos los días nos recuerdan los informativos nacionales y regionales, el recurso que nos atrapa es el desahogo. Hablar o escribir es nuestra probabilidad de no estallar en rencor. Así son nuestros estudiantes, seres que esperan quien motive esa oportunidad.

La Metáfora y la Ortografía les fluye posterior al empujón que les da el Maestro en la Escuela. Esa Metáfora con piel de alma -desprevenida de antónimos- va madurando en el tiempo posterior a la motivación por escribir para contar la soledad, el frío, la pasión y el dolor de una vida que apenas se inicia. Ese tiempo corrige errores no convenidos por el aprendizaje de una edad prematura para vivir la tragedia social que sepulta las ganas.

El Método de la Invitación posibilita recrear con letras, la noción de vida, muerte, libertad, papá, novia, secuestro y bebé que viven los estudiantes de la Escuela Colombiana.

Ese oído gigante que debemos ser los docentes, provoca el acercamiento de quien desconfía, después de ese acercamiento vienen las recomendaciones sutiles. Basta un confite para saber seducir la in-

teligencia de nuestro alumno, al reconocer en él que la Hipérbole o la Símil es una elaboración individual -de cada persona- que ningún diccionario posee. Con la importancia de lo simple sembramos cosechas de palabras en nuestras clases y hacemos vibrar la teoría adquirida en la Universidad con nuestra experiencia sabia, del ejercicio docente, para no tener deudas con la historia de la fantasía escolar.