REVISTA FUENTES HUMANÍSTICAS

La revista *Fuentes Humanísticas* es el espacio editorial del Departamento de Humanidades, perteneciente a la División de Ciencias Sociales y Humanidades, que permite el diálogo entre los investigadores nacionales y del extranjero de las distintas disciplinas que integran el campo humanístico. Sus objetivos son los siguientes:

- Enriquecer el ámbito de las humanidades a través de la publicación de resultados de investigación, que aporten elementos a la discusión académica en las diversas disciplinas humanísticas.
- Estimular, en este contexto, la expresión e intercambio de ideas entre pares.
- Fortalecer las líneas de investigación: Historia, Historiografía, Literatura, Lingüística, Cultura, Estudios culturales, Educación y Comunicación.
- Publicar textos inéditos, que no estén considerados en otras publicaciones; editados en formato impreso y electrónico. Previamente evaluados por pares en proceso doble ciego. Para contenidos en libre acceso.

Fuentes Humanísticas se encuentra registrada en los siguientes
Índices

- **Latindex** (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)
- **Redalyc** (Red de Revistas Cientificas de America Latina y el Caribe,España y Portugal) (Evaluación condicionada a revisión)

Directorios

- **EBSCO** (Information Services. Academic Databases for Colleges and Universities)
- **CLASE** (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades)
- **Biblat/UNAM (**Bibliografía Latinoamericana)

Repositorio

- **Zaloamati** Repositorio Institucional (Universidad Autónoma Metropolitana)

En construcción

- **OJS** (Open Journal Systems)

Directorio

Dr. Salvador Vega y León ■ Rector General
Mtro. Norberto Manjarrez Álvarez ■ Secretario General
Dr. Romualdo López Zárate ■ Rector de la Unidad Azcapotzalco
Mtro. Abelardo González Aragón ■ Secretario de la Unidad
Dr. Óscar Lozano Carrillo ■ Director de la División de Ciencias Sociales y Humanidades
Mtro. Miguel Pérez López ■ Secretario Académico de la División de Ciencias Sociales y Humanidades
Dra. Marcela Suárez Escobar ■ Jefa del Departamento de Humanidades

Comité editorial Universidad Autónoma Metropolitana

Dra. Teresita Quiroz Ávila ■ Editora de la Revista
Mtra. Begoña Arteta Gamerdinger
Dr. Tomás Bernal Alanís
Dr. Alejandro Caamaño Tomás
Mtra. Alejandra Herrera Galván
Dra. Edelmira Ramírez Leyva ■ Profesora distinguida
Mtra. María Dolores Serrano Godínez
Dr. Alejandro De la Mora Ochoa
Dra. María Elvira Buelna ■ sni
Dr. Héctor Cuauhtémoc Hernández Silva ■ sni
Dr. Mario Guillermo González Rubí ■ sni

Asesores externos

Mtra. María Emilia González Díaz
Dra. Graciela Sánchez Guevara ■ Universidad Autónoma de la Ciudad de México (México)
Mtra. Concepción Lugo Olín ■ Instituto Nacional de Antropología e Historia (México)
Mtra. Patricia María Montoya Rivero ■ Universidad Nacional Autónoma de México, Acatlán (México)
Dra. Martha Islas ■ Universidad de Guadalajara, Centro Norte (México)
Dr. J. Carlos Vizuete Mendoza ■ Universidad de Castilla-La Mancha (España)
Dra. Evelia Trejo ■ Universidad Nacional Autónoma de México (México)
Dra. Angelita Martínez ■ Universidad de la Plata (Argentina)
Dra. Carmen Alemany ■ Universidad de Alicante (España)
Dr. Álvaro Moreno Leoni ■ Universidad Nacional del Río Cuarto (Argentina)
Dra. Esperanza Arciniega Lagos ■ Universidad del Valle (Colombia)
Dr. Jean Lèo Leonard ■ Universidad Paris-Sorbonne (Francia)
Dr. Luis A. Torres ■ University of Calgary (Canadá)

Consejo Editorial Divisional

Dra. Elvia Espinosa Infante
Mtro. Gonzalo Carrasco González
Dr. Alejandro Segundo Valdés
Dr. José Hernández Prado
Dr. Antonio Marquet Montiel

Dr. Saúl Jerónimo Romero ■ Coordinador de Difusión y Publicaciones de la División de Ciencias Sociales y Humanidades
Lic. María de Lourdes Delgado Reyes ■ Distribución

Convocatoria 2017-2018

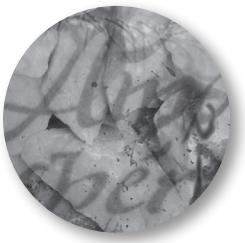
La revista *Fuentes Humanísticas* abre sus puertas a los investigadores de todo el mundo dedicados a las Humanidades para que envíen artículos, ensayos, reseñas y comentarios críticos para su posible publicación en las secciones:

- Historia e Historiografía
- Literatura y Lingüística
- Educación y Comunicación
- Cultura y Estudios culturales
- Mirada crítica (comentarios y reseñas)
- Debate. Actividades y publicaciones

Los textos se someterán a un proceso de dictaminación; deberán ser inéditos, estar escritos en español, y llevar anexo, tanto en español como en inglés: título, resumen (5 líneas) y palabras clave; además de síntesis curricular (5 líneas), así como correo electrónico, teléfono (particular, institucional y celular). No se aceptan contribuciones que estén consideradas en otras publicaciones. Los autores de los trabajos elegidos que colaborarán en distintas secciones de la revista, dan su consentimiento tácito para que estos se publiquen y difundan en formato impreso y electrónco. La presentación de originales se realizara únicamente vía electrónica a la dirección:
fuentes@correo.azc.uam.mx.
Las normas editoriales y las Reglas de funcionamiento se pueden consultar en las páginas 195-198 y en:
http://fuenteshumanisticas.azc.uam.mx.

Próximos números

"Fiesta y fandango" (II semestre 2017). Cierre viernes 17 febrero 2017
Coordinador Alejandro Ortiz Bullé Goyri
"Los exilios en México" (I semestre 2018). Cierre viernes 19 mayo 2017
Coordinador Enrique López Aguilar



Contenido

Yvonne Cansigno Gutiérrez 7 La Francofonía
Universidad Autónoma Metropolitana
La Francofonía
The Francophonie

Javier Galindo Ulloa 15
Universidad Autónoma Metropolitana
El espacio parisino en *Pére Goriot* de Balzac
The Parisian space in *Pére Goriot* de Balzac

Elizabeth González Torres 29
Universidad Autónoma de la Ciudad de México
Una mirada desde la psicocrítica a "El Horla" de Guy de Maupassant
A look from the psychoanalytic literary critique to "The Horla" by Guy de Maupassant

Teresa Leyva 47
Asociación de Profesores de Francés de Honduras. Plural Organización para la Cultura
Procesos de construcción identitaria y cultural a través de la didáctica de lenguas y culturas en Honduras
Identity and cultural construction processes through the didactics of languages and cultures in Honduras

Clotilde Barbier Muller 61
Universidad de Sonora
La diversidad lingüística y cultural de la francofonía en clase de Francés Lengua Extranjera: ¿mito o realidad?
Linguistic and Cultural Diversity of "Francophony" in a French as a Foreign Language class: myth or reality?

Béatrice Blin / Rodrigo Olmedo Yúdico 73
Universidad Nacional Autónoma de México
Mirada crítica a la enseñanza de la gramática del francés en México
A critical look at the teaching grammar of French in Mexico

Literatura y Lingüística

85 **Miguel Tonhatiu Ortega**
Centro de Estudios Superiores Juárez, Nezahualcóyotl
La metalepsis y autoficción en dos versiones:
"El grafógrafo" y "Futuro imperfecto" de Salvador Elizondo
Metalepsis and autofiction in two versions:
"El grafógrafo" and "Imperfect Future" by Salvador Elizondo

105 **Luis Antonio Vásquez Heredia**
Universidad Veracruzana
Los motivos y las formas en *Río* de José Luis Rivas
Motives and poetic forms in *Río* of José Luis Rivas

Historia e Historiografía

131 **María Luna Argudín**
Universidad Autónoma Metropolitana
La épica de la derrota: *Apuntes para la historia de la guerra entre México y los Estados Unidos*
Epic of defeat: *Apuntes para la historia de la guerra entre México y los Estados Unidos*

147 **Emily Celeste Vásquez Enríquez**
Universidad de Texas
Amalia y El Zarco, de narrativas a proyectos de nación
Amalia and *El Zarco,* narratives as projects of a nation

Cultura y Estudios culturales

157 **Marco A. Ramírez López**
Universidad Autonoma Metropolitana
El doctor Centeno de Benito Pérez Galdós: aspectos autobiográficos
Pérez Galdós' *El doctor Centeno*: autobiographical elements

Educación y comunicación

173 **Jorge Olvera Vázquez**
Universidad Nacional Autónoma de México
Lo que el Golpe se llevó: la educación contra
la confrontación social en *Machuca*, de Andrés Wood
What was the coup: education against social confrontation in *Machuca,* by Andrés Wood

Mirada crítica

183 **Ricardo García Arteaga**
Universidad NacionalAutónoma de México
Un torbellino de miradas a la glándula tiroides.
Su historia a través del arte, el mito y la ciencia

189 **Colaboradores**
193 **Quienes somos**
195 **Reglas de funcionamiento**
199 **Debate. Actividades y publicaciones**

Yvonne Cansigno Gutiérrez*

La Francofonía

La Francophonie est une prise de conscience de notre solidarité naturelle et de notre fraternité, nées d'une approche analogue des affaires du monde à l'aide d'un même instrument, la langue française.

Abdou Diouf, 1986

El presente número versa sobre la *francofonía,* entendida como un espacio multinacional y multicultural donde la lengua francesa es el eje primordial. A lo largo del siguiente texto, explicaremos, en un primer tiempo, lo que implica el francés a nivel mundial y, de manera particular, en México; para luego exponer lo que significa la "francofonía", entendida ésta como una vertiente institucional (con mayúscula) y como un concepto lingüístico y cultural (con minúscula). Posteriormente, relataremos la creación, orígenes e importancia de la Organización Internacional de la Francofonía (OIF), institución prestigiosa e influyente que desempeña un papel en el contexto político mundial y hablaremos de la inclusión de México como país miembro observador de la OIF a partir de 2014. Finalmente, comentaremos el contenido de las propuestas que para este número integran *Fuentes Humanísticas* dedicado al tema de la *francofonía.*

El francés en el mundo

Sabemos que el francés es uno de los idiomas más hablados alrededor del planeta y ocupa el noveno lugar en la lista de las lenguas utilizadas para comunicarse oralmente. Hay actualmente más de 169 millones de francófonos distribuidos por todo el globo, y constituye 3.2% de la población mundial. De ese porcentaje, Europa tiene 44%, América cuenta 7.6%, África acoge 46.3%, y Oceanía 0.3%.

Como lo desarrollé en el artículo "El francés, lengua de comunicación internacional"[1]: "A nivel internacional, la lengua

* Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.
ycansigno70@gmail.com

[1] Yvonne Cansigno G., "El francés, lengua de comunicación internacional", *Reencuentro* [en línea], 2006 (diciembre) [fecha de consulta: 2 de enero de 2017]. Disponible en:<http://uacm.redalyc.org/articulo.oa?id=34004704> ISSN 0188-168X

francesa se acompaña de un compromiso que salvaguarda todas las lenguas y en favor de la promoción de la diversidad lingüística, garantizando el pluralismo y el diálogo entre las culturas". En el continente europeo, dejando a un lado a Francia, hay un número importante de hablantes francófonos en Bélgica, Suiza y Luxemburgo, naciones donde el francés, como lengua materna o segunda lengua, es hablado por 71 millones. La región de Quebec, situada en Canadá, tiene al francés como lengua materna, y en un censo de 2007, señaló que 9.6 millones de habitantes de 27.3 millones de franco-parlantes eran completamente francófonos; o sea, que solamente hablaban francés. La lengua francesa también está presente en otras regiones del continente americano como son las islas de Guadalupe, Martinica y Guyana francesa, así como en el estado americano de Luisiana. En África, la región subsahariana sólo cuenta con 39.5 millones de francófonos. En el Océano Índico, cerca de 7.4 millones de habitantes hablan esta lengua romance. En el continente asiático, es Indochina donde los locutores de habla francesa son mayoría. Mención especial la merece Vietnam, que cuenta con 375 mil francoparlantes. Asimismo, en el Líbano se considera lengua oficial para la población maronita.

La enseñanza del francés fuera de Francia reúne alrededor de 900 mil docentes de francés, de los cuales 400 mil se encuentran en África francófona, 100 mil en el Magreb y 70 mil en América del Norte. También las Alianzas francesas y los servicios de los departamentos lingüísticos y educativos de las embajadas francesas, así como institutos culturales franceses en el extranjero, proponen numerosos cursos de francés en el extranjero. Su enseñanza está presente en escuelas, colegios y liceos homologados por el Ministerio de Educación nacional, llamados establecimientos escolares franceses en el extranjero. En México, se estima en 250 mil el número de estudiantes de francés, lo que hace al francés la segunda lengua extranjera más enseñada en el país. Al lado del sistema de enseñanza superior en México, en el cual el aprendizaje del francés sigue desarrollándose en mayor porcentaje como idioma requisito, opcional o de movilidad estudiantil, el Instituto Francés de América Latina (IFAL) y las Alianzas francesas proponen, en sus respectivos centros, ofertas variadas y adaptadas a todo tipo de público deseoso de aprender el francés, ya sea por razones profesionales o personales.

En este escenario, es indudable que la lengua francesa agrupa un buen número de estudiantes y eruditos en el mundo, ya sea como lengua materna, lengua segunda, lengua extranjera o lengua oficial.

En efecto, el francés es la segunda lengua de comunicación internacional de noticias y constituye el idioma de trabajo de la mayoría de las organizaciones internacionales. Entre estos valiosos recursos, se encuentra TV5Monde y Radio-France Internacional, ambos medios encargados de difundir la lengua francesa y la difusión de la cultura en casi la totalidad de países. En el primer caso, TV5 propone un sitio de Internet con un conjunto de servicios y recursos pedagógicos puestos a la disposición de los docentes de francés de manera gratuita. Además TV5Monde es la tercera red mundial de televisión internacional, emitida en 202 países. En el segundo caso, RFI cuenta con 137 relevos en el mundo, ya sea por Internet, así como cursos y recursos sonoros orientados a la

enseñanza-aprendizaje del francés. Asimismo, la lengua francesa es una de las dos lenguas oficiales del Comité Olímpico Internacional y la lengua oficial de trabajo de la mayoría de las organizaciones internacionales como la ONU y la Unión Europea. El francés es también la lengua de la deliberación del Tribunal Penal Internacional, la lengua universal de los servicios postales y la lengua principal de la Unión Africana.

En el contexto académico, la Agencia Universitaria de la Francofonía (AUF) federa a 710 establecimientos de enseñanza superior y de investigación en 85 países. Su repertorio se reúne en una base de datos pública con más de 8 mil investigadores de diversas disciplinas del conocimiento, que trabajan, totalmente o parcialmente, en francés (aproximadamente 300 en América Latina; 150 están en Colombia y 110 en Brasil).[2]

Francofonía o francofonía

Hablar de Francofonía (con mayúscula y como institución) o francofonía (con minúscula y como aspecto lingüístico y cultural) conlleva a reflexionar en el uso de la lengua francesa, la responsabilidad de su desarrollo y la difusión en el contexto de la creciente diversidad lingüística.[3] En efecto, la Francofonía, como institución, es una de las grandes comunidades lingüísticas del mundo. No se limita a tener una lengua común, sino que comparte también los valores humanistas transmitidos por la lengua francesa.

Los orígenes de la francofonía datan de la colonización europea del mundo. Durante la primera colonización del continente americano, para algunos llamado "descubrimiento del nuevo mundo", la lengua francesa se extiende sobre todo al norte del mismo. Es implantado en Canadá, tras las guerras entre Francia y Gran Bretaña, y se confina en la región de Quebec, eminentemente francófona. En los Estados Unidos también llegará el francés, y es sobre todo en el sur, en Luisiana y las dos Carolinas, donde aún existen comunidades francoparlantes. Posteriormente, entre los siglos XVII y XVIII, Francia llega a la costa oeste del Pacífico, se instala en Indochina, y aunque emprende una labor de conquistar la isla de Taiwán y el sur de China, no lo logra. Solo en Indochina y en Camboya se puede encontrar actualmente un número importante de hablantes francófonos. En Shanghái, China, donde Francia estuvo presente durante más de un siglo, por ejemplo, ya no queda ningún vestigio cultural francés el día de hoy.

A partir de fines del siglo XIX, Europa emprende la conquista del continente africano, donde hoy coexiste una de las mayores comunidades francófonas. Francia implanta su lengua por todo el Magreb y África subsahariana, sobre todo al oeste del continente. Es en este contexto cuando surge por vez primera el término *francofonía*, como sustantivo que designa una comunidad de países y pueblos que giran en torno a una lengua común: el francés. Su precursor es el geógrafo francés Onésime Reclus, quien por primera vez en 1880, la integra en una de sus obras sobre geografía. Es de este modo que se da origen a la *francofonía no institucional*.

[2] http://www.francophoniedesameriques.com/
[3] http://www.francophonie.org/IMG/pdf/langue_francaise_monde_integral.pdf

En 1889, surge la Asociación de Pediatras de habla francesa, inicio de la Francofonía Asociativa, la cual se considera como una *francofonía institucional* originaria. Posteriormente el mundo francófono ve nacer numerosas asociaciones que congregarán a intelectuales, académicos, escritores y periodistas. En esta etapa, Francia aprovecha y establece así una red de institutos franceses en todas sus colonias para inculcarles lengua y valores franceses. Es en esas escuelas e institutos donde se forma la élite revolucionaria anticolonial y se implanta el francés como lengua oficial de sus nuevos estados. Aunque el francés fue también un instrumento de discriminación sobre los pueblos colonizados, se convirtió también en la lengua de muchos intelectuales para revelarse. Algunos ejemplos los tenemos con René Maran, padre del concepto "negritud", originario de Gabón y criado en Martinica, quien con su libro *Batuala* defenderá a los pueblos africanos colonizados contra las autoridades colonizadoras francesas. Surge también en Martinica, la presencia de Aimé Césaire, escritor anticolonial, y de Frantz Fanon, autor del libro *Les damnés de la Terre*, obra que Sartre retoma para la causa anticolonial y para el cual el filósofo francés escribe el prefacio. Otro escritor francófono fue Léopold Sédar Senghor, un gran poeta senegalés que se convertirá en el primer presidente de su nación. Senghor enriquece el término francofonía con una definición clave:

> La francofonía, es el humanismo íntegro que se teje alrededor de la tierra, esta simbiosis de las energías durmientes de todos los continentes, todas las razas, que se despiertan gracias a su calor complementario.[4]

Al día de hoy, el término *francofonía*[5] es más o menos bien asimilado en el espacio académico de los establecimientos de enseñanza superior de los países que tienen el francés como lengua oficial, aunque el adjetivo "francófono" esté estrechamente vinculado al francés de sus francoparlantes y de sus diversas culturas. Podríamos decir que para conocer verdaderamente lo que recubre actualmente la francofonía con sus constantes y variables, un proyecto sería poder constituir un corpus gigantesco de todo lo que dicen los francoparlantes de todo el mundo con una identificación mínima de sus participantes y de su localización territorial.

La Organización Internacional de la Francofonía

Es un hecho que gracias a un sinnúmero de redes diplomáticas y culturales, la lengua francesa ha estado presente históricamente y continúa actualmente de manera preponderante en el mundo. Este privilegio es compartido con la lengua inglesa, y en el caso de la lengua francesa, es herencia de la expansión geográfica francesa acontecida en el siglo XIX.

En este contexto, la lengua francesa está presente en los cinco continentes, y la *Organización Internacional de la Francofonía* (OIF), fundada el 20 de marzo de 1970 en Niamey en Nigeria, tiene por co-

[4] L. S. Senghor, "Le fonctionnement du mot « francophonie **»** : à la recherche d'une définition", *Esprit*, novembre 1962, p. 844.

[5] http://www.francophonie.org/Langue-Francaise-2014/

metido concretizar la solidaridad activa entre los 80 estados y gobiernos que la componen (57 miembros asociados y 23 observadores), donde 29 países tienen al francés como lengua oficial. Hay que considerar que de una población de más de 7 mil 500 millones de personas en el planeta, aproximadamente 228 millones son de habla francesa. Ante esta diversidad cultural y lingüística, la OIF se encuentra al servicio de la promoción de la lengua francesa, de la paz y del desarrollo sostenible y favorece la formación académica, la educación superior y la investigación. Para ello la OIF ha firmado hasta la fecha 33 acuerdos de cooperación con organizaciones internacionales y regionales, y ha propiciado un diálogo permanente con otras comunidades lingüísticas de habla inglesa, hispana y árabe, por ejemplo. Además, la OIF realiza importantes acciones de cooperación multilateral en beneficio de las poblaciones francófonas.

La OIF tiene su sede en París y cuenta con cuatro representaciones permanentes, a saber, en Addis Abeba (ante la Unión Africana y la Comisión Económica de las Naciones Unidas para África), Bruselas (ante la Unión Europea), Nueva York y Ginebra (ante la ONU). De las actividades en el terreno se encargan tres oficinas regionales en África Occidental, África Central, Océano Índico y Asia-Pacífico, todas ellas situadas respectivamente en Lomé (Togo), Libreville (Gabón) y Hanói (Vietnam), y dos antenas regionales en Bucarest (Rumania) y Puerto-Príncipe (Haití).

En este horizonte, cuatro operadores directos se encargan, junto con la OIF, de aplicar programas en favor de la francofonia: la Agencia Universitaria de la Francofonía (AUF), TV5Monde, la Asociación Internacional de Alcaldes Francófonos (AIMF) y la Universidad Senghor de Alejandría.

La OIF cuenta actualmente con 57 estados y gobiernos miembros: Albania, Principado de Andorra, Armenia, Reino de Bélgica, Benin, Bulgaria, Burkina Faso, Burundi, Cabo Verde, Camboya, Camerún, Canadá, Canadá-Nuevo-Brunswick, Canadá-Québec, Catar, República Centroafricana, Chipre, Comunidad Francesa de Bélgica, Comores, Congo, República Democrática del Congo, Costa de Marfil, Djibouti, Dominica, Egipto, Ex-República Yugoslava de Macedonia, Francia, Gabon, Gana, Grecia, Guinea, Guinea-Bissau, Guinea Ecuatorial, Haití, Laos, Líbano, Luxemburgo, Madagascar, Mali, Marruecos, Mauricio, Mauritania, Moldavia, Principado de Mónaco, Níger, Rumania, Ruanda, Santa-Lucía, Sao Tomé y Príncipe, Senegal, Seychelles, Suiza, Chad, Togo, Túnez, Vanuatu y Vietnam.

Asimismo la OIF ha nombrado hasta el día de hoy a 23 observadores: Austria, Bosnia y Herzegovina, Costa Rica, Croacia, República Dominicana, Emiratos Árabes Unidos, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Georgia, Hungría, Kosovo, Letonia, Lituania, México, Montenegro, Mozambique, Polonia, República Checa, Serbia, Tailandia, Ucrania y Uruguay.

En el año 2014, con gran beneplácito, México es nombrado país observador de la OIF. Este hecho da realce a la participación cercana de nuestro país en los proyectos de la francofonía a nivel mundial. En una ceremonia efectuada en la Ciudad de México, TV5 organiza una mesa de prensa y convoca a embajadores francófonos, autoridades mexicanas de la política nacional, periodistas y representantes de la Asociación de Maestros e Investigadores de Francés de México (AMIFRAM, A.C.), y es,

en el marco de este evento, que la Excelentísima Señora Embajadora de la República Francesa, Maryse Bossière, abre el discurso de bienvenida.

Otro acontecimiento bianual de relevancia se llevó a cabo en Madagascar el 29 y 30 de noviembre 2016, a saber, el *XVIe Sommet de la Francophonie (XVI Cumbre de la Francofonía),* donde se reunieron jefes de estado del mundo francófono para evaluar las acciones de carácter político, económico, educativo y social de la OIF. La Cumbre tiene como objetivo establecer las directrices para para asegurar la influencia de la francofonía en el mundo, en un marco estratégico de diez años. El símbolo de las cumbres fue creado durante la conferencia de la segunda cumbre realizada en Quebec en el año 1987 y se convirtió, desde entonces, en el signo oficial de las cumbres de la francofonía.

Si la Francofonía (con mayúscula) comparte el uso de la lengua francesa y la responsabilidad de su desarrollo y difusión en el contexto de la creciente diversidad lingüística, podrá hacer frente y cumplir con las expectativas y retos del futuro ya que el número de hablantes de francés seguirá creciendo en diversas regiones del globo. Un ejemplo es África subsahariana, donde entre 2010 y 2014 se registró un aumento promedio de 15%. En este sentido, la acción de la OIF se centra en cuatro áreas principales de intervención: la promoción de los puntos fuertes de la lengua francesa, su evolución y su importancia en el mundo, facilitando su uso e influencia en la diplomacia y en la cultura, la calidad de la educación y la enseñanza del francés como lengua segunda o extranjera y el uso digital de la lengua meta.

Francofonía

La idea de proponer un número de la Francofonía para *Fuentes Humanísticas* surge a raíz de la distinción especial otorgada a México como país observador de la Organización Internacional de la Francofonía en 2014. Este hecho marca sin duda una nueva etapa para el francés y la francofonía en México en sus diversos escenarios: político, científico, económico, cultural, artístico y educativo. Nos lleva a considerar, en el contexto de las humanidades, la difusión de artistas, poetas y escritores que tengan como lengua de escritura el francés. Por otra parte, nos permite reflexionar en la riqueza de aprender el francés como lengua extranjera con respecto a otras lenguas.

En este sentido, considero que es de vital importancia vincular a la comunidad universitaria con los distintos aspectos del francés y de las culturas francófonas. Reflexionar en la riqueza y complejidad de la francofonia en el contexto universitario, donde no es siempre fácil tener acceso, ya que el francés no es una lengua obligatoria en el currículo de la UAM-Azcapotzalco.

Aquí se incluyen cinco artículos de autores de diversas instituciones educativas. Dos textos que evocan a dos escritores de Literatura francesa con: "El espacio parisino en *Pére Goriot* de Balzac" y "Una mirada desde la psicocrítica a 'El Horla' de Guy de Maupassant". Los tres restantes se abocan a la tarea del aprendizaje y la enseñanza del francés como lengua extranjera: "Procesos de construcción identitaria y cultural a través de la didáctica de lenguas y culturas", "La diversidad lingüística y cultural de la Francofonía en clase de Francés como Lengua Extranje-

ra: ¿mito o realidad?" y "Mirada crítica a la enseñanza de la gramática del francés en México". No obstante que las perspectivas de cada una de las colaboraciones son diferentes, su lectura nos invita a reconocer la importancia de su contenido en el contexto francófono.

Con "El espacio parisino en *Pére Goriot* de Balzac", Javier Galindo Ulloa recrea el contexto cultural y literario de una de las mejores novelas de *La comedia humana* de Balzac. Realiza un análisis del espacio parisino donde se ostentan las motivaciones de Eugène Rastignac y, donde Papá Goriot, es figura clave del ambiente aristocrático que define las vivencias de sus hijas. El simbolismo de este texto recrea el espacio como un universo para entender las conductas y motivaciones de cada uno de los personajes como el espejo que refleja la condición humana.

En otra reflexión literaria, Elizabeth Gónzalez Torres propone un acercamiento entre literatura y psicoanálisis a través de un estudio al cuento "El Horla" de Guy de Maupassant. Es a través de la psicocrítica que la autora explora las psiques y las vidas de cada uno de los personajes evocando sus recuerdos, pensamientos, emociones y anhelos, tanto inconscientes como conscientes. Vincula psicoanálisis y literatura como elementos integradores de la psicocrítica y retoma la visión del mundo de Maupassant en la reconstrucción del inconsciente, del que ya varios psicocríticos se habían interesado, y donde el matiz de la ficción está integrada por los llamados *fantasmas y obsesiones.*

En cuanto a las tres colaboraciones ligadas más hacia la enseñanza y el aprendizaje del francés como lengua extranjera, los autores sensibilizan al lector a examinar el campo de la didáctica de las lenguas, y de manera particular, a observar el desarrollo de las competencias lingüística, comunicativa e intercultural en los procesos cognitivos.

Teresa Leyva, autora de "Procesos de construcción identitaria y cultural a través de la didáctica de lenguas y culturas", invita a explorar las metodologías específicas de enseñanza bilingüe para conformar la construcción de la identidad cultural a través de la didáctica de las lenguas y sus respectivas culturas. Para la investigadora hondureña, el análisis del equilibrio intercultural de diálogo constante entre aprendientes y docentes es prioritario así como el buen desarrollo de contenidos y metodologías que coexisten en establecimientos bilingües o plurilingües. Estos aspectos deben ser coherentes con la realidad y satisfacer las necesidades individuales y sociales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

Con "La diversidad lingüística y cultural de la Francofonía en clase de Francés como Lengua Extranjera: ¿mito o realidad?", Clotilde Barbier muestra su preocupación por integrar correctamente las realidades socioculturales de Francia y la francofonía en los métodos comerciales que apoyan el aprendizaje del francés como lengua extranjera en el contexto universitario. Nos habla de esa diversidad lingüística y cultural que aporta la francofonía en una clase de lengua, y que frecuentemente aparece y es retomada por los autores de los métodos comerciales lejos de la realidad del alumno o aprendiente. Este hecho contribuye a mostrar los aspectos de la francofonía en el escenario del posible mito o realidad y fuera

de contexto, que no siempre favorece el aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera (FLE). Asimismo, comenta la experiencia complicada de utilizar *Latitudes*, manual de apoyo en los cursos de FLE de la Universidad de Sonora.

Con el propósito de reflexionar sobre la adquisición de una competencia gramatical en el aprendizaje del FLE, Béatrice Blin y Rodrigo Olmedo, autores de "Mirada crítica a la enseñanza de la gramática del francés en México" señalan que, a pesar del número importante de investigadores y docentes involucrados en el campo de la didáctica del francés en México, las gramáticas utilizadas no toman en cuenta las especificidades de los diferentes contextos de enseñanza y de aprendizaje del país. Su intención es sugerir la importancia de avocarse a nuevas propuestas de edición que enriquezcan este campo para favorecer el aprendizaje del francés.

Finalmente, para terminar en consonancia con la francofonía, es viable señalar que si bien la importancia del francés como lengua de comunicación internacional está presente en los cinco continentes, ésta se encuentra inscrita en una perspectiva de diversificación lingüística y en el ámbito de una didáctica del plurilingüismo. Día con día, la mundialización ha propiciado intercambios y progresos en todo el planeta, y con la construcción de bloques comunes, como el caso de la comunidad europea, los poderes públicos han sido llamados a concebir una política lingüística, a garantizar la prioridad de las lenguas y su aprendizaje, y en el caso del francés, se ha consolidado un proyecto de cohesión internacional donde la participación y compromiso de la OIF están muy presentes.

Bibliografía

Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg, 2003.

Galisson R. y D. Coste. *Dictionnaire de didactique des langues.* Paris, Hachette, 1976.

Semprini, A. *Le Multiculturailsme.* Paris, PUF, 1997.

Senghor, L. S. "Le fonctionnement du mot «francophonie»: à la recherche d'une définition". *Esprit*, novembre 1962.

UNESCO. *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues.* INRP, Paris, 1990-1993.

Cibergrafía

Cansigno G., Yvonne. "El francés, lengua de comunicación internacional". *Reencuentro* [en linea] 2006, diciembre [fecha de consulta: 2 de enero de 2017]. Disponible en: <http://uacm.redalyc.org/articulo.oa?id=34004704> ISSN 0188-168X

http://www.francophoniedesameriques.com/

http://www.francophonie.org/IMG/pdf/langue_francaise_monde_integral.pdf

http://www.francophonie.org/Langue-Francaise-2014/

Javier Galindo Ulloa*

El espacio parisino en *Pére Goriot* de Balzac

The Parisian space in *Pére Goriot* de Balzac

Resumen

El presente ensayo aborda el contexto cultural y literario de una de las mejores novelas de *La comedia humana* de Balzac; analiza el espacio parisino donde se presentan las motivaciones de Eugène Rastignac, la problemática de Papá Goriot en torno a la vida aristócrata de sus hijas y el drama de los demás personajes.

Palabras clave: espacio, microcosmos, París, narrador, circunstancia, poder

Abstract

This essay deals with the context of one of the best novels of the human comedy of Balzac; literary and cultural It analyzes the Parisian space featuring the motivations of Eugène Rastignac, the problems of Pere Goriot around the aristocratic life of her daughters and the drama of the other characters.

Keywords: space, microcosm, Paris, narrator, circumstances and power

Fuentes Humanísticas > Año 28 > Número 54 > I Semestre > enero-junio 2017 >pp. 15-28
Fecha de recepción 01/10/15 > Fecha de aceptación 07/04/16
javigalindo27@hotmail.com

* Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.

El narrador es el que provee la información de un relato, el espacio de encuentro entre la obra y el lector. Acercarse a la novela de Balzac nos permite ver la creación del personaje desde el lugar en que se ha narrado la historia. Es decir, cómo la construye a partir de los valores en que ha sido educado desde el seno de la familia y lugar de origen. Así, el carácter, la situación social, económica y ética del sujeto se definen en torno a los deseos que él mismo manifiesta dentro de una sociedad en la que se ha instalado. El narrador lo presenta a los ojos del lector con los elementos descriptivos de la época y con el lenguaje literario que ha sido elegido para crear el carácter particular del individuo y el contraste de valores en que se ve rodeado.

De esa manera, como bien define el crítico español Javier del Prado de Biezma:

> Una novela es una historia de ficción, más o menos extensa, que un narrador le cuenta a un lector, intentando convencerle de su verosimilitud [...], con el fin de recrear analógicamente un espacio, un momento y un conflicto de la historia del mundo, de la historia de un personaje determinado o de su propia historia.[1]

Pére Goriot, novela escrita en 1834, es una muestra del tratamiento del personaje cuyo origen se ve trastocado por la nueva experiencia que va a vivir en una ciudad moderna, como París. El narrador cuenta esta historia con el fin de recrear un espacio y un conflicto interno: la voluntad de moverse en un espacio que le es ajeno a sus posibilidades de éxito, a su condición social y moral. El espacio condiciona la voluntad del sujeto, lo enfrenta a la circunstancia social y lo hace resistir a esa opresión. Es lo que define al personaje en cuanto al objeto de deseo o al fracaso de sus aptitudes.

Para Luz Aurora Pimentel,[2] el entorno tiene a la vez dos valores: el sintético y el analítico; además de que define alguna particularidad de la acción del sujeto, con frecuencia "el espacio funge como una prolongación, casi como una explicación del personaje [...]. El entorno puede 'contarnos' la 'heroicidad' de un personaje, al servirle de relieve o de contraste"[3].

La descripción es una de las estrategias de que se sirve el narrador para ampliar el entorno social en el que se mueve el personaje; es decir, según el ambiente en el que vive y la descripción del espacio, así será el modo de comportamiento y motivación:

> El espacio en la novela –según Prado Biezma–..., la creación de los lugares por los cuales se mueve el personaje, puede presentar ámbitos muy variados, y esta variedad siempre entraña, por un lado, una visión del mundo y de la Historia y, por otro lado, la relación profunda que el narrador (el yo-autor en este caso) mantiene con la realidad material que el espacio siempre representa.[4]

Es preciso destacar la forma en que el narrador presenta una realidad material mediante la descripción de lugares, donde transcurre la historia del sujeto. El espacio

[1] Javier del Prado Biezma, *Análisis e interpretación de la novela. Cinco modos de leer un texto narrativo*, p. 29.

[2] Luz Aurora Pimentel, *El espacio en la ficción*, p. 79.
[3] *Ibid*.
[4] Javier del Prado Biezma, *op. cit.*, p. 41.

es una forma de analizar el comportamiento del personaje según la circunstancia social y el acontecimiento histórico en que aparece dentro de la novela.

Considerada por el mismo Balzac como una de las novelas mejor construidas de *La comedia humana*, *Pére Goriot* muestra una serie de seres comunes y anodinos; el narrador, además de describir los elementos psíquicos del personajes, recupera toda una información histórica de la época; es decir, posterior a la caída de Napoleón. Es así que en la casa de huéspedes de Vauquer se reúne gente de distinta generación y descendencia. París es ciudad de anhelo y decepción, de belleza y fealdad, de riqueza y pobreza; pero también es una sociedad corrompida por las diversas instituciones políticas y por el vicio del fraude. En este mundo contrastante también se manifiestan los deseos y las frustraciones de personajes que anhelan una mejor vida económica, pese a su condición humilde. Es ahí que la novela de Balzac muestra la transición de una época entre el fin del imperio napoleónico y la nueva era moderna en que se fusionan diversos valores del individuo y el uso del dinero con el cual se anhela el éxito.

En este entorno histórico y espacial, se desarrolla la historia de Eugéne de Rastignac, que se hospeda en la Maison de Vauquer y se mueve en la ciudad parisina; desde esa perspectiva se aprecia la vida de la gente de la década de 1830, cuando París se convierte a una ciudad mítica en donde se aprecia una estructura social de aristocracia y miseria, en donde los anhelos llegan a convertirse en una desgracia por la ambición de los personajes. Para Nöel M. Valis:

> [...] la sustancia de la novela ocurre dentro de un espacio, una entidad que se llama París, una creación monstruosa que encierra todo dentro de su realidad simultáneamente mítica y correcta, e incluye a seres que son a la vez animalizados, y en este sentido tan monstruosos como la capital misma, y simbólicos.[5]

Esta imagen de monstruosidad y animalidad en la ciudad parisina, que asombraba a cualquier gente provinciana, es producto del conocimiento y de la experiencia de Balzac, quien nació el 20 de mayo de 1799 en la provincia de Tours y empezó a vivir a la edad adolescente en la capital francesa. Esta doble circunstancia en la vida del autor, lo motiva a crear personajes que son producto también de la situación social e histórica del momento. Como dice Stefan Zweig, es el año en que retorna de Egipto Napoleón, figura emblemática que repercutirá en la conciencia del novelista:

> De la misma manera que Napoleón, [Balzac] convierte Francia en el recinto del mundo y París en su centro. Y dentro de este círculo, en el mismo París, traza otros círculos: la nobleza, el clero, los obreros, los poetas, los artistas, los sabios.[6]

Zweig identifica la personalidad de Balzac con el carácter de Napoleón y así en sus personajes: "Y como él son sus héroes. Todos poseen el afán de conquistar el mundo. Una fuerza centrípeta los lanza

[5] Noel M. Valis, "Paris y le Pére Goriot", *Káñina*, vol. 3, núm. 1, enero-junio de 1979, p. 186.
[6] Stefan Zweig, *Tres maestros. Balzac, Dickens, Dostoievski*, p. 20.

fuera de la provincia, de la patria chica, hacia París".[7]

Balzac realizó sus primeros estudios en Vendóme, en un internado, bajo la custodia de un tío suyo. Luego se traslada con sus padres a París para continuar estudiando en dos colegios más, donde aún no se revelaría el genio de escritor. Al concluir, entra a estudiar a la Sorbona y aprueba la carrera de derecho, a la vez que trabaja como notario y escribano. Tras un intento de escribir una obra en verso *Cronwell* (1920), poco afortunada, colabora con un colega suyo en la escritura de novelas de folletín al alimón, al servicio de una editorial. Al darse cuenta de que este negocio literario le puede remunerar, decide independizarse y recibe encargos para escribir novelas ínfimas, algunas de ellas bajo pseudónimo, pero también libros de ciencias naturales, de historia y artículos periodísticos. Con la idea de tener ganancia, planea el proyecto de la publicación de la obra completa de La Fontaine, con el fin de difundirla entre los lectores de clase media que aún tienen pocos recursos para conseguirla. Sin embargo, este negocio ambicioso le trae muchas pérdidas y, por consiguiente, queda siempre endeudado[8]. En pocas palabras, tenía que vender su alma al diablo para destacar como escritor.

Esta experiencia en su etapa juvenil como autor de libros de ciencias naturales e historia, editor de la obra de La Fontaine y su estancia en París, se manifiesta de alguna manera en la descripción de personajes de *Pére Goriot*, en la comparación de la conducta humana con el reino animal y natural. Es decir, se sirve de la ciencia experimental y el estilo irónico para profundizar más en el carácter y los actos del personaje en una ciudad parisina[9].

El individuo y su circunstancia

El estilo de Balzac se distingue del romanticismo por la forma de describir detalladamente las cualidades de los personajes en un determinado contexto histórico. El escritor francés consideraba que la pluralidad influía en la unidad no menos que la unidad en la pluralidad; es decir, la circunstancia en que vivía el individuo determinaba su destino; con base en una idea de Hipólito Taine Zweig comenta:

> [...] todo individuo era un producto formado por el clima, el medio, las costumbres, el azar, por todo aquello que le afecta fatalmente, todo individuo absorbía su identidad de la atmósfera que lo envolvía para a su vez irradiar otra nueva [...]. Balzac siempre deja que sus personajes se formen a tenor de los acontecimientos, que se modelen como arcilla en manos del destino.[10]

De este modo, los personajes de Balzac aparecen y reaparecen entre una novela y otra de *La comedia humana*, se construyen por la diversidad de circunstancias a partir de la unidad de su carácter. La personalidad del individuo se mezcla con los acontecimientos y se reafirma con la

[7] *Ibid*., p. 22.
[8] Stefan Zweig, *Balzac: la novela de una vida*, p. 47.
[9] Théophile Gautier, *Retrato de Balzac*, p. 56, señala también: "Balzac sobresale en la pintura de la juventud pobre, como lo es casi siempre, ensayándose en las primeras luchas de la vida, y resistiendo profundas miserias con el auxilio de elevadas esperanzas."
[10] Zweig, *Tres maestros*, pp. 25-26.

voluntad de crear, ambicionar y poseer la ganancia a costa de toda problemática.

La función del narrador en cada novela es distinta, así como también en una misma obra va dirigiéndose al lector conforme está describiendo, juzgando y narrando el ímpetu y la desgracia humana. El narrador concibe la historia de Francia como un antecedente de lo que ocurrirá en la vida del personaje. El individuo es producto de una circunstancia y se define por el deseo de querer ir más allá de sus facultades intelectuales y sentimentales.

Primeramente, el narrador de *Pére Goriot* ubica su historia en una de las calles del barrio aún marginal de París, en la rue Neuve-Sainte-Geneviéve, donde se halla la pensión conocida con el nombre de "Maison Vauquer", atendida por la anciana Madame Vauquer, una casa de huéspedes que admitía igualmente a jóvenes o viejos, sin distinción de sexo; a la gente más miserable y oportunista que puede haber en una ciudad. Es un microcosmos social, donde se hallan huéspedes de distintos estratos sociales: los que han fracasado en sus negocios, los que pretenden aún ambicionar riqueza y alcurnia. La asignación de las habitaciones se establece de acuerdo con la situación económica del huésped. Se le asigna la habitación según lo que pueda pagar.

Desde el inicio de la novela, el juicio es patente en la conciencia del narrador, muestra la fisonomía de la ciudad y la actitud del individuo ante la mirada de ese lugar: "Es el barrio de París más horrible y, digámoslo también, el más desconocido."[11]

También advierte al lector que es un drama que cuenta la verdad de la ciudad parisina; un drama que logre producir llanto, pero con la conciencia plena de que es reflejo de la vida real, como un espejo y fresco fidedigno de la circunstancia materialista.

Es mediante la imagen de la ciudad de Paris que se observan estas cualidades dramáticas en torno a la condición social e histórica de la gente. Como dice Prado Biezma: "Así, la descripción no es en la novela realista un ornato del texto, sino su verdadera razón de ser de la conciencia del positivismo materialista"[12]. Es una forma de entender al personaje en torno al espacio en que habita y cómo el estado social y económico repercute en la moral del individuo. Así se describe a la dueña de Maisón Vauquer:

> El rostro fresco, como la primera helada del otoño, los ojos arrugados, cuya expresión pasa desde la sonrisa obligatoria de las bailarinas hasta el agrio ceño del prestamista, toda su persona, en fin, explica la pensión, como la pensión implica su persona.[13]

Cabe destacar también el modo en que el pensamiento del autor se manifiesta en la manera de juzgar la situación y a los personajes mediante el uso de adjetivos y elementos de bajo fondo; tal es el caso del retrato de la casa de huéspedes:

> En resumen, reina allí la miseria sin poesía, una miseria ahorrativa, concentrada, raída. Tiene manchas, aunque todavía no

[11] Honoré de Balzac, "Papá Goriot", *La comedia humana* II, p. 903.

[12] Prado Biezma, *op. cit.*, p. 41.
[13] Balzac, *op. cit.*, p. 907.

> tiene fango; aunque no tiene agujeros ni andrajos, se desploma en podredumbre.[14]

El primer capítulo es una muestra del compromiso del autor en describir los personajes anodinos y escrupulosos en una ciudad parisina que manifiesta esa misma naturaleza de su carácter. De esta manera se advierte la descripción desconcertante, inaudita, desconocida, olvidada por ese "París hermoso". En este sentido:

> París es un océano auténtico: arrojad la sonda y nunca encontraréis el fondo. Recorredlo, describidlo, aunque se ponga mucho cuidado en recorrerlo y en describirlo numerosos e interesados, los exploradores de ese mar, siempre se encontrará un sitio virgen, un antro desconocido, flores, perlas, monstruos, algo inaudito, olvidado por los buzos literarios. La casa "Vauquer" era una de esas curiosidades monstruosas.[15]

La historia se narra desde ese lugar que representa el microcosmos de la sociedad parisina, la que no se ve a primera vista; la miseria y la podredumbre se esconden detrás de las paredes de esa pensión. Es ahí donde radica también la visión del autor respecto de la novela: la búsqueda de la verdad en cuanto a las cualidades de cada personaje en su tragedia existencial.

De Mademoiselle Victorine Taillefer describe su desgracia juvenil como "un arbusto de hojas amarillentas recién plantado en un terreno inadecuado". Personaje cuyo padre no la reconoce y la hospeda en ese sitio con el fin de que el hijo varón herede su fortuna.[16] Más adelante, el narrador la compara con el canto de un ave: "Victorine pronunciaba palabras afectuosas, semejantes al canto de la paloma herida, cuyo grito de dolor sigue expresando el amor" (p. 913).

Así, respecto a Papá Goriot, hombre de 69 años, se menciona que ya se había instalado desde 1813 en la pensión de Madame Vauquer, después de retirarse de los negocios. Era objeto de risa. En este personaje anciano, el narrador recrea esta forma de desengaño en la trama de la novela. En torno de él, los pensionados reaccionan acorde a su circunstancia. Aparentemente es un buen hombre, la dueña sueña con él una historia de amor convencional, pero pronto la decepciona la historia pasada del viejo. Las visitas de su par de hijas a la pensión se hacen menos frecuentes; se da una involución en su conducta, y de esta manera lo describe irónicamente el narrador:

> Aunque hubiese sido muy fácil saber si Goriot había sido fabricante de fideos, y cuál era la cifra de su fortuna, las personas de edad cuya curiosidad había sido incitada, no salían del barrio y vivían en la pensión, como las ostras pegadas a la roca [...]. Para aquellos espíritus mezquinos, como para muchos jóvenes inconscientes, la áspera miseria de "papá" Goriot y su estúpida actitud eran incompatibles con cualquier fortuna o con cualquier capacidad. (p. 928)

A partir de esta imagen, gira la historia de la novela; a través de la mirada de Eugène Rastignac el lector podrá acercarse al

[14] *Ibid*., pp. 906-907.
[15] *Ibid*., pp. 911-912.
[16] *Ibid*., p. 912. En lo sucesivo pondré entre paréntesis la página, siempre referida a "Papá Goriot", *op. cit.*

mundo íntimo y desconcertante de Papá Goriot. Aquel joven tenía "un rostro muy meridional, tez blanca, pelo negro y ojos azules" (p. 913), y por lo regular vestía elegantemente, aunque usase trajes de año anterior. A través también de este personaje, se conoce el laberinto y la dinámica social de París. Para Prado Biezma:

> La ciudad es metonimia simbólica de la sociedad civil y, como tal, es presencia principal de toda novela que intenta comprender y explicar al hombre desde la perspectiva de las estructuras materiales de la Historia: dinero y poder [...][17]

Así, en la ciudad de París vemos cómo se aprecia la vida aristocrática de la gente con dinero, la sociedad en plena actividad y las frivolidades que despiertan en cualquier transeúnte. El símbolo del dinero y del poder se aprecian en la actitud de los personajes, de sus anhelos y codicia para conseguir un estatus social. Papá Goriot se sacrifica con tal de que sus dos hijas recuperen el nivel social y tengan poder económico; así se manifiesta la ironía del padre que no tiene la capacidad de atraer la atención de ambas mujeres por su aspecto mísero.

Balzac describe el aspecto moral y físico de los personajes y del mundo externo y material que repercute en la conciencia. Al describir a Rastignac observamos la cualidad de su carácter como estudiante de Leyes. El narrador también se muestra como un moralista al calificar la conducta del joven bachiller: "El estudiante se apasiona entonces por trivialidades que le parecen grandiosas" (p. 929). A través de Rastignac vemos este proceso de evolución del personaje que proviene de la provincia y se introduce en una sociedad moderna a la que todo le fascina: "Habían desaparecido las ilusiones de la infancia, las ideas de provincia"; es decir, había intentado superar ya aquellos gustos mundanos y la civilización le había abierto otro panorama de aprendizaje personal a través del estudio y las relaciones sociales.

El deseo de trascender del personaje radica en esos cambios de experiencia que va viviendo y en el contraste de la educación de origen y lo novedoso de la sociedad parisina; ese deseo nace desde su forma de ser, de los méritos que ha conseguido y el ansia de conquistar a una mujer de la alta aristocracia aunque el amor sólo sea una cualidad romántica. Hay en él este anhelo de aliviar la desolación y buscar la protección por medio de otras personas, en especial de las mujeres bellas. Es un joven en un estado en transición, entre la humildad y la ambición.

Por medio de su tía Madame de Marcillac, conoce el ambiente de la aristocracia y en un baile trata con Anastasie de Tesaud: "Ser admitido en aquellos salones dorados equivalía a un certificado de alta nobleza. Al presentarse en aquella sociedad, la más exclusiva de todas, había conquistado el derecho de ir a todas partes" (p. 932), se narra en la novela.

En la mente de Rastignac existe la voluntad de vivir en otros ámbitos que lo distingan de su origen provinciano. Es un emigrante dentro del mismo espacio en que se mueve, mira otros lugares en perspectiva, conoce modos distintos de comportarse a partir de la pobreza y la elegancia. El personaje se manifiesta con un carácter en la casa de huéspedes y con otro en los salones de la aristocracia. Es el enlace también de la estructura microcósmica de la

[17] Prado Biezma, *op. cit.*, p. 25.

Maison Vauquer con el mundo exterior, con las estructuras económicas y sociales de la aristocracia parisina y con la relación de las hijas de Papá Goriot. Ambos individuos viven en el desengaño de la verdad percibida por el testimonio de su propia mirada.

La intriga de la novela comienza cuando el joven Rastignac rastrea el espacio íntimo de Papá Goriot y en torno de la casa de huéspedes. Está atento a los ruidos y a las visiones de dentro y fuera de su espacio: "En París, es necesario velar para saber lo que pasa a nuestro alrededor" (p. 935).

Desde la perspectiva de Rastignac, el narrador desarrolla la historia de Papá Goriot, "hombre frugal", muestra lo que oculta, la realidad de su situación, la relación con sus hijas, su verdadera identidad. Con el joven meridional empieza el drama, la develación de las falsas apariencias y el dolor humano de un padre poco adorado por sus hijas. Pero Goriot es el medio por el cual también el joven intenta relacionarse con Nacingen y conoce un amor que no se realiza sino a través del dinero.

El primer acercamiento de Rastignac a Papá Goriot es cuando llega a la pensión y antes de entrar en su habitación, ve cómo ese señor, a través de la cerradura de la puerta, está fundiendo los objetos de oro para luego convertirlos en lingotes. Se conocen así las acciones de Goriot a través de la mirada del joven estudiante, que se cuestiona cuál sería el objetivo de fundir esas reliquias de oro: "¿Será acaso un ladrón o un encubridor que, para entregarse con mayor facilidad a su comercio, fingiría idiotez, impotencia, llevando la vida de un mendigo?" (p. 934), se dice Eugène.

Con el testimonio del estudiante, Papá Goriot sabe del estado de sus hijas; en principio, de Anastasie Restaud, a la que había conocido el joven en el salón de baile. A la pregunta del señor de si estaba hermosa, Eugène contesta.

> –¡Oh, sí! Estaba desesperadamente bonita...; los jóvenes no tenían ojos más que para ella; fui yo el doceno inscrito en su lista y bailó todas las contradanzas. Las otras mujeres estaban rabiosas. Si hay criaturas felices, ayer lo debió ser ella.
> (p. 943)

Papá Goriot se define en voz de otros personajes: el carácter, el origen, su pasado y su conducta ante sus hijas se manifiestan a través de la voz ajena que lo califica como un ser triste, solitario y miserable, sin futuro.

De este modo, Vautrin –de espíritu mefistofélico– participa en esta intriga, pues provee información a Rastignac sobre la misteriosa vida de Goriot y lo guía a conocer la verdadera vida parisina. Hombre de doble moral, de cuarenta años, de mucha experiencia social, Vautrin adivinaba "los asuntos de las personas que le rodeaban, mientras que nadie podía penetrar en sus pensamientos o en sus ocupaciones" (p. 915).

A nivel discursivo, es mediante la voz de Vautrin que se manifiesta el pensamiento del escritor en torno de los valores de la sociedad parisina; sus disgresiones más profundas entre la circunstancia social de la aristocracia, el carácter de los parisinos, la codicia, el ambiente contrastante entre la belleza de las mujeres y la miseria del hombre.

Rastignac se enfrenta a una sociedad con la cual aprende de sus errores y de-

sengaños. Ante la sorpresa de que la condesa de Raustaud sea hija de Papá Goriot, Vautrin le responde:

> Es usted demasiado joven para conocer París; más tarde aprenderá usted que en París existen lo que llamamos los *hombres de pasiones* [...]. Pues bien, esas personas se aferran a una idea y ya no la sueltan... Tienen sed únicamente de una agua determinada bebida en una fuente precisa, y a veces, encharcada; por beberla venderían a sus mujeres, a sus hijos, venderían el alma al diablo [...]. Papá Goriot es uno de esos. La condesa le explota porque es discreto. ¡Y así es el mundo que brilla! El pobre hombre piensa únicamente en ella. Excepto en su pasión, ya le ven ustedes, es una bestia bruta. Denle conversación sobre este tema y su rostro lanzará destellos como un diamante. (pp. 944-945)

Este diálogo, además, sirve de argumento para conocer el carácter de Papá Goriot, el cual se había descrito al principio de la novela, pero en este parlamento Vautrin lo caracteriza en relación con el espacio; es decir, con el ambiente moral de la gente parisina, de los "hombres de pasiones" que se definen a partir de un propósito y que no lo sueltan hasta sufrir sus consecuencias. "Es una bestia", es una imagen animalesca sobre la actitud del hombre, se aprecia el instinto animal con el carácter humano. La voz de Vautrin amplía la descripción psicológica de los personajes en torno del espacio.

En este estilo discursivo de la novela, los personajes de pasión hacen todo lo posible por alcanzar el éxito y el dinero, vendiendo su alma al diablo de la corrupción, de la sociedad aristocrática. Como una imagen de Mefistóteles, Vautrin persuade e incita al joven estudiante a vender la suya propia por el privilegio de alcanzar buena alcurnia y protección de las mujeres.

Mientras la voz del narrador describía a París como un océano donde hay que profundizar en el fondo del mar para conocer la verdad de la conducta humana, la voz de Vautrin describe una imagen mucho más real, como resultado de los actos de los hombres sobre el lodo de esta Ciudad Luz. La realidad es un fango donde el ser humano intenta salvarse para ser alguien en la vida.

La idea de igualdad no se da entre las clases sociales, sino en la forma en que caballeros, jóvenes, mujeres, ricos y pobres no se escapan del lodazal de las calles y del sistema social y político, porque todos tienen ansias de poder, de divertirse, de encontrar la felicidad entre la aristocracia, vendiendo y empeñando sus pertenencias, tan sólo para vivir una apariencia. Asimismo, las contradicciones y la simulación imperan en este sistema; dice Vautrin:

> Los que se enlodan en coche son gente honrada, los que se enlodan a pie son pillos. Si tiene la desgracia de apropiarse de alguna bagatela, le exhibirán en la plaza del Palacio de Justicia como un ser curioso. Si roba usted un millón, le señalarán en los salones como una virtud. Y para mantener esa moral, se pagan treinta millones a los gendarmes y a la justicia. (p. 946)

El dinero y la moral se complementan por la manera de conseguir los objetivos. Las virtudes se mantienen a través de los favores, el hurto y de las relaciones sociales en que se desenvuelve el individuo. La

virtud solitaria, independiente, no perdura por la falta de interés. El dinero es la materia por la cual se definen las virtudes dentro de determinado territorio. Es preciso señalar el principio del materialismo histórico según el cual la estructura de una sociedad se caracteriza por las relaciones sociales y económicas, por los bienes de producción de cada grupo, por la pérdida monetaria, moral y física de individuos que dan todo por destacar en sociedad.

Rastignac comprende esta circunstancia de aspirar a una vida galante y utiliza a su familia para conseguir sus objetivos. Después de sufrir un primer desengaño con Anastasi de Rasteaud, la cual mantiene una relación extramarital con Maurice, el joven estudiante se cuestiona:

> ¿Puedo frecuentar la sociedad cuando, para maniobrar en ella decorosamente, hacen falta un montón de cabriolés, de botas embetunadas, de accesorios indispensables, de cadenas de oro, de guantes blancos de gamo por la mañana, de guantes siempre amarillos por la noche? ¡Vaya tunante vejestorio ese "papá" [Goriot. (p. 961)]

Se aprecia cómo un personaje combate con las nuevas reglas del juego de una sociedad que se basa en las relaciones materiales y deja a un lado el significado moral de la gente. Lo material prevalece más que los sentimientos del hombre. Es un nuevo aprendizaje del joven estudiante de leyes que actúa conforme a los ímpetus más que a la razón.

Con su tía la vizcondesa y la condesa Langeais, Eugéne escucha la situación real de papá Goriot:

> [...] un padre excelente que, según dicen, le ha dotado a cada una con quinientos o seiscientos mil francos para darles la felicidad, casándolas bien, y que sólo se había reservado ocho o diez mil francos de renta para él, creyendo que sus hijas continuarían siendo sus hijas, que él se habría creado con ellas dos existencias, dos casas en que sería adorado, mimado. En dos años, los yernos lo han expulsado de su compañía como al último miserable[...] (pp. 972-973)

Es una imagen que retrata las relaciones familiares de la sociedad francesa: el padre reniega de la hija o la hija maldice al padre.

Como afirma Madame de Langeais: "Ayer, nuestra hija lo era todo para nosotros, y nosotros lo éramos todo para ella; al día siguiente se convierte en nuestra enemiga. ¿No vemos cómo se realiza esa tragedia todos los días?" (p. 973); y continúa con la reflexión moral de las emociones:

> Todos los sentimientos hacen igual. Nuestro corazón es un tesoro: el que vacía de golpe se arruina. No perdonamos a un sentimiento por haberse mostrado al desnudo, ni al hombre porque se haya quedado sin un céntimo. Su padre le dio todo: durante veinte años estuvo dando sus entrañas, su amor, y en su día entregó toda su fortuna. Después de exprimir completamente el limón, echan las sobras a la basura. (p. 975)

La prosa de Balzac alienta una imagen de ascenso y descenso, de subida y caída moral y física. Es parte integral de su novela: cómo los personajes persiguen, pasean, se muestran en la sociedad y finalmente reniegan de su origen en su nueva etapa

de matrimonio, bajo la simulación y la falsa apariencia. Representa los valores a partir de la expresión particular de sus personajes, de los sentimientos que se manifiestan en cualquier situación, pese al tiempo que transcurre.

Rastignac aprende a escuchar la moral parisina en la voz de estas mujeres que lo protegen con sus consejos y sugerencias, como recomienda Madame Beauseánt:

> Pues bien, Monsieaur de Rastignac, trate a este mundo como se merece. Puede usted triunfar, yo le ayudaré. Sondeará usted la profundidad de la corrupción femenina, medirá despreciativamente el alcance de la mísera vanidad de los hombres [...]. Cuanto más fríamente calcule, más adelantará usted. Hiera sin piedad y así le temerán. No acepte a los hombres y a las mujeres como caballos de posta para dejarlos reventados en cada relevo, y así llegará a la cumbre de sus deseos. Sépalo usted: no será nada aquí, si no hay una mujer que se interese por usted. Ha de ser joven, rica, elegante. No obstante, si experimenta un sentimiento verdadero, ocúltelo como un tesoro; no permita que lo adivinen, estaría usted perdido. (p. 976)

Con esta y otras razones de la prima, el joven estudiante experimenta sus sentidos y adquiere otros pensamientos en torno de la hermana de Restaud, Madame de Nucingen, a la que le recomiendan para amarla. Pero el detalle y obstáculo es el dinero, por medio del cual podría acercarse a aquel mundo en que debe seducir y alcanzar la felicidad y protección de la segunda hija de papá Goriot.

Se le ocurre entonces mandar pedir dinero a su mamá, a la que obliga a empeñar sus pertenencias: "Debo frecuentar la sociedad y no tengo dinero [...]. Mi querida madre, vende algunas de tus joyas antiguas que yo remplazaré enseguida" (p. 981). Igual lo hizo con sus dos hermanas para que le enviasen sus ahorros. Inconscientemente estaba jugando el mismo papel que las hijas de Papá Goriot: convencer a su familia para que lo ayuden a mantenerse en la alta sociedad de París.

La situación de la novela empieza a fines de noviembre de 1819. Ha transcurrido una semana en el momento en que Eugène de Rastignac recibe los dos sacos de dinero que le enviaron su madre, tía y hermanas: "¡Oh, sí, la fortuna, a toda costa! Esta abnegación no podría ser pagada con tesoros. Quisiera poder llevarles todas las felicidades juntas" (p. 993), les responde el muchacho.

El narrador describe el cambio de actitud del joven estudiante ante el lujo y la riqueza, lo compara con un perro insatisfecho de lo poco que tiene:

> El estudiante sin dinero sorprende una pizca de placer como el perro que, después de mil peligros, roba un hueso, lo rompe, chupa la médula y sigue corriendo; pero el joven que mueve en su bolsillo algunas fugaces monedas de oro saborea su goce, las cuenta, se complace en ello, se mece en el cielo y ya no sabe lo que significa la palabra *miseria*. París le pertenece. (p. 994)

Rastignac olfatea, observa y pasea por la ciudad parisina y cree tenerlo todo a través de esa misma búsqueda de dinero. El narrador juzga al personaje y asimismo alude al lector joven que se acerque a esta obra, porque comprende lo que puede ser un estudiante de escasos recursos y

aprende a adaptarse a un nuevo espacio donde las relaciones humanas se basan en el valor monetario; de ahí la representación universal del alma humana, de la realidad del hombre que vive en la miseria de la sociedad, desde donde desea destacar.

Otro momento de intriga es cuando el narrador señala de nuevo a la joven mujer que no fue reconocido por su padre. En un principio ella esperaba buscar protección ya sea con el joven estudiante o con Vautrin. Pero éste se aprovecha de esa buena intención y aconseja a Ratignac casarse con Victorine Taillefer, puesto que él se encargaría de desechar al hermano de ella en un duelo, y de esta manera el estudiante podría heredar el dinero y los bienes del progenitor, y Vautrin percibiría una comisión. Rastignac estaba absorto en el plan de su amigo, quien se consideraba protector pese al asunto de la muerte.

Después de presentarse como un artista hábil en el duelo, Vautrin le confiesa sobre el tema del triunfo y la ambición:

> No censuro sus deseos. Tener ambición, hijo mío, no puede ser para todos. Pregunte a las mujeres qué hombres desean: los ambiciosos. Los ambiciosos son fuertes como robles, tienen la sangre abundante como hierro, y el corazón cálido, más que los otros hombres. Y la mujer se encuentra tan feliz y tan hermosa en las horas en que es fuerte, que entre todos los hombres prefiere al de mayor fuerza, aunque corra el peligro de ser aniquilada por él. (p. 1001)

El monólogo de Vautrin es una disertación sobre su personalidad, los valores de ambición y el sentimiento de Rastignac; es una reflexión aguda sobre la condición de la mujer en París, en cuanto al interés y la apetencia: las intenciones personales que se mantienen en un matrimonio convencional. Contrapone estos valores materiales con los humanos:

> El hombre es imperfecto. En ocasiones, es más o menos hipócrita, y los cándidos dicen entonces que tiene o no moral. No acuso a los ricos en favor del pueblo: el hombre es el mismo, arriba, abajo, en el centro. Por cada millón de esas bestias existen diez hombres decididos que se colocan por encima de todo, incluso de las leyes: yo soy uno de ellos. (p. 1005)

Vautrin apuesta por una actitud práctica en la vida, por el continuo cambio en las decisiones, por usar la inteligencia al margen de la ley, por un individualismo superior al orden social; dice:

> El hombre que se alaba de no cambiar jamás de opinión es un hombre que se preocupa de ir siempre en línea recta, un infeliz que cree en la infalibilidad. No hay principios: únicamente hay acontecimientos: no hay leyes, únicamente existen circunstancias: el hombre superior se apodera de los acontecimientos y de las circunstancias para dirigirlos. Si hubiese principios y leyes fijas los pueblos no cambiarían, como nosotros nos cambiamos de camisa. Al hombre no se le puede exigir que sea más sabio que toda la Nación. (p. 1008)

A través de Vautrin se aprecia la situación social y política del país, la conciencia social de un personaje que observa el presente como un acontecimiento que supera a la autoridad y a la ley. Los actos humanos contradicen los principios éticos. Prosigue Vautrin:

> La virtud, mi querido estudiante no se divide: es o no es. Se nos habla de que hagamos penitencia por nuestras culpas. ¡Lindo sistema que perdona el crimen con un acto de contrición! ¿Cree usted que son actos de fe, de esperanza y de caridad seducir a una mujer para colocarse en lo alto de la escala social, introducir la cizaña entre los hijos de una misma familia, en fin, todas las infamias que se practican bajo la campana de una chimenea, o simplemente por placer o por interés personal? ¿Por qué dos meses de prisión al petimetre que en una noche quita a un niño la mitad de su fortuna, y por qué el presidio al pobre diablo que roba mil francos en circunstancias agravantes? Esas son vuestras leyes. No hay artículo que no conduzca al absurdo. (p. 1009)

La trama se funde en la conciencia de Rastignac: lo que escucha y observa le permite actuar de manera más ambiciosa en un contexto en que los principios se trastocan por la situación crítica de la sociedad, por la desigualdad económica y el estilo de vida que se pretende. Expresa el joven estudiante:

> Todo el mundo cree en la virtud, pero ¿quién es virtuoso? Los pueblos adoran la libertad como a un ídolo; pero ¿en dónde se halla sobre la tierra un pueblo libre? Mi juventud es azul todavía como un cielo sin nubes; querer ser grande o rico es resolverse a mentir, a doblegarse, a arrastrarse, a corregirse, a adular, a fingir. Es consentir en convertirse en lacayo de quienes mintieron, se doblegaron o se arrastraron. (pp. 1010-1011)

Eugéne Rastignac, bajo la premisa de confundir el dinero con los sentimientos, logra conseguir el afecto de Madame Nucingen, que ha visto en él un apoyo para obtener dinero y divertirse. El esposo le ha restringido los gastos. A Papá Goriot le entusiasma la idea de que el joven estudiante sea su yerno. Mientras, Vautrin, en un duelo, asesina al hermano de Victorine, pero la solterona Bianchon lo delata con la policía y es arrestado.

Enseguida, Madame Nucingen consigue un apartamento para Rastignac, con la ayuda de su padre, que pretende quedarse en una buhardilla en convivencia con ellos. Pero de pronto, Madame de Rasteud le solicita al padre ayuda económica puesto que su marido ya descubrió que lo engaña y Nucingen también tiene problemas con su esposo, el cual ha decidido no devolverle su dote hasta después de un año. De esta manera se frustran los planes de los amantes y Papá Goriot se ve agobiado por esta circunstancia.

El anciano cae enfermo gravemente. Sus hijas le prometen ir a verlo, pero solamente lo atiende Rastignac y el gendarme Christhope hasta que él muere. Entre sus últimas palabras confiesa Papá Goriot, aludiendo también la imagen del perro tras el hueso: "¡Ah! ¡Si fuese rico, si hubiese conservado mi fortuna, si no la hubiese dado, estarían aquí, lamiéndome las mejillas con sus besos!" (p. 1153); finalmente exclama: "La sociedad, el mundo, marchan por la paternidad, todo se hunde si los hijos no aman a sus padres" (p. 1155). Con esta expresión, observamos que la forma de la novela de Balzac estriba en la mirada cercana del narrador a la vida de los personajes y la circunstancia social en que transcurre la historia. La sociedad absorbe la vida de los personajes en sus normas y vicios, pese a la voluntad particular del individuo. Papá Goriot es producto de

ese abandono y olvido de la clase aristócrata, de los intereses de los hijos que reniegan de su origen. Es por eso que el señor exige crear una nueva ley más humana donde el valor de la muerte sea apreciado por la conducta de los jóvenes.

Pére Goriot crea su propia ley estética, convierte la novela en un universo en que las apariencias engañan y los hombres viven en igualdad con el drama de su miseria y muerte. El espacio es el lugar donde se explica la conducta del personaje, la dinámica de la vida social y el destino en un ámbito social. El narrador tiene la misión de mostrar la realidad a través de la descripción minuciosa de los caracteres humanos y de los lugares más recónditos de la sociedad, como el verdadero espejo de la condición humana.

Bibliografía

Balzac, Honoré de. "Papá Goriot", *La comedia humana* II. Pedro Pellicena (trad.). Barcelona, Plaza y Janés, 1968.

Gautier, Theophile. *Retrato de Balzac*. México, Sexto Piso, 2006.

Pimentel, Luz Aurora. *El espacio en la ficción*. México, Siglo XXI/Universidad Nacional Autónoma de México, 2001.

Prado Biezma, Javier del. *Análisis e interpretación de la novela. Cinco modos de leer un texto narrativo*. Madrid, Síntesis, 2000.

Zweig, Stefan. *Balzac: la novela de una vida*. Barcelona, Paidós Testimonios, 2005.

_____. *Tres maestros. Balzac. Dickens, Dostoievski*. Joan Fontcuberta (trad.). Barcelona, Acantilado, 2004.

Hemerografía

Valis, Noel M. "Paris y le *Pére Goriot*". *Káñina*. Vol. 3, núm. 1, San José, Universidad de Costa Rica, enero-junio 1979.

Elizabeth González Torres*

Una mirada desde la psicocrítica a ″El Horla″ de Guy de Maupassant

A look from the psychoanalytic literary critique to ″The Horla″ by Guy de Maupassant

Resumen

El cuento "El Horla" es uno de los textos que refleja de manera más evidente cuales son los tópicos constantes a los que recurre Guy de Maupassant dentro de su obra y que son un reflejo en la psique y construcción de sus personajes. Será a través de la psicocrítica, teoría literaria que surge durante el siglo xx, que se determinaran cuáles son los fantasmas y obsesiones de este escritor, manifestados en el "El Horla" y algunos otros cuentos.

Palabras clave: Guy de Maupassant, El Horla, psicocrítica, teoría literaria, psicoanálisis, literatura, Charles Mauron, mito personal, fantasmas y obsesiones del escritor

Abstract

The story "The Horla" is one of the texts that reflects, in a more evident way, which are the constant topics that Guy de Maupassant refers to in his literary work, and that they are a reflection in the psyche and construction of his characters. It will be through auto-criticism (literary theory that arouse during the 20th Century), that the nature of the ghosts and obsessions of this author will be determined, and thus manifested in "The Horla" and some other tales.

Keywords: Guy de Maupassant, The Horla, psychoanalytic literary critique, literary theory, psychoanalysis, literature, Charles Mauron, personal myth, author's ghosts and obsessions

Fuentes Humanísticas > Año 28 > Número 54 > I Semestre > enero-junio 2017 > pp. 29-46
Fecha de recepción 16/03/15 > Fecha de aceptación 07/05/15
sapeaencaballero10@hotmail.com

* Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Basta escuchar las respuestas de los escritores a la pregunta periodística ¿por qué escribe?... Supongo que por necesidad, por insatisfacción. En la distancia que se da entre la realidad y lo que uno desea, en ese hueco escribo. [1]

Introducción

Sigmund Freud llegó a asombrarse al entender lo siguiente: "la literatura y el psicoanálisis son líneas de pensamiento separadas pero con puntos de inserción: el desvelamiento de los enigmas de la condición humana"[2]. Seguramente su asombro fue, en cierta medida, resultado de una exhaustiva comparación entre los efectos generados por una sesión de psicoanálisis y la escritura de una obra literaria, en la condición humana misma.

Podríamos pensar que lo mencionado anteriormente influyó en el pensamiento de Freud al momento de concluir que el texto literario es sólo un pretexto[3] para que el escritor, de tal o cual manera, proyecte lo que él denomina como instancias de la personalidad, mismas que se dividen en:

a. *Ego o yo*. Que es el conflicto derivado del super-ego y el ello.

b. *Super-ego o super-yo*. Que es la consciencia moral.

c. *Ello o es*. Que es lo referente a los instintos e impulsos del hombre.[4] (De esta instancia se hablará más adelante y se denominará como inconsciente.)

Dicho pensamiento ha sido sustentado y retomado, en cierta medida, por algunos otros estudiosos no sólo del psicoanálisis –tal es el caso de Carl G. Jung (Suiza) y Otto Rank (Viena)– sino también por teóricos de la literatura, dentro de los que se encuentran de manera sobresaliente el francés Gastón Bachelard, el canadiense Northrop Frye, y por supuesto el francés Charles Mauron, en quien nos detendremos a hablar brevemente en el siguiente párrafo.

Charles Mauron, creador de la teoría literaria denominada psicocrítica, misma con la que trabajaremos durante el desarrollo del presente ensayo, estableció una forma determinada de conjuntar la literatura con el psicoanálisis dentro del estudio de un texto literario. Cabe mencionar que Mauron retoma varias de las ideas de Freud y de Claude Benard, agregándoles a las mismas su vocación literaria. Por ejemplo, a diferencia de Freud, Mauron en su teoría no sólo se limita a estudiar el inconsciente del autor integrado por pulsiones e instintos, sino que va más allá de eso, buscando analizar la obra del autor en sí (por ejemplo, la *psique* de los personajes). Es decir, la psicocrítica de Charles Mauron se enfocará al estudio del denominado "mito personal del autor"[5], o también llamado fantasma o inconsciente del autor (lo que Freud estableció como el *ello o es*), y el desarrollo que el mismo tiene dentro de su obra.

Como se deduce del título bajo el que se ostenta este estudio, el lector podrá encontrar a lo largo del mismo un análisis del cuento titulado "El Horla" de Guy de

[1] Carlos Rey, "Las otras lecturas de Freud. Psicoanálisis y literatura", p. 7.
[2] *Ibid.*, pp. 3-4.
[3] *Ibid.*
[4] Jerónimo Martínez Cuadrado, *La crítica psicoanalítica*, pp. 2-3.
[5] Término de la psicocrítica, empleado para referirse a las experiencias vividas por el escritor y que inconscientemente plasma dentro de su obra.

Maupassant, quien fuera y sigue siendo uno de los más reconocidos cuentistas en todo el mundo. Dicho análisis se realizará desde la perspectiva de la psicocrítica, que es una de las teorías literarias surgidas a lo largo del siglo XX.

Vale la pena decir, que el análisis que a continuación se desarrollará, se encuentra estructurado conforme a las cuatro operaciones que Charles Mauron estableció para la realización de todo estudio psicocrítico. Dichas operaciones consisten en lo siguiente:

Contraponer las obras del autor, de tal manera que en la segunda operación se pueda distinguir con claridad cuáles son los fantasmas u obsesiones del mismo. (En este caso, haré mención a otros tres cuentos de Maupassant, además de "El Horla", en los cuales el lector podrá detectar los temas y figuras recurrentes en la obra del escritor.)

Detectar los fantasmas y obsesiones del autor.

Interpretación de los resultados de las dos anteriores operaciones, desde el pensamiento psicoanalítico. Determinar la personalidad inconsciente. (En lo que respecta a esta operación, retomaré los significados establecidos en el *Diccionario de los símbolos* de Jean Chevalier y Alain Gheerbrant , para hacer la interpretación correspondiente.)

Comparar el llamado "mito personal" con la biografía del escritor.[6]

Así pues, y sin mayor preámbulo, pasemos al análisis en cuestión.

I. "El Horla" y otros cuentos

De inicio, es importante aclarar que debido a la considerable extensión del cuento "El Horla" no será posible plasmarlo por completo dentro del cuerpo de este ensayo. Sin embargo, el lector podrá encontrar extractos del mismo que he considerado fundamentales para el presente análisis.

En resumen, "El Horla" es la historia de un hombre solitario y aparentemente razonable, que sin más y de manera inexplicable, un día comienza a ser acosado por una extraña y obscura presencia. Una especie de espíritu, ente o ánima que ha surgido de entre las sombras de lo desconocido, y que se instala dentro de su casa conduciéndolo con esto a transitar, poco a poco, por una serie circunstancias y emociones que terminarán por llevarlo a la locura total. A pesar de los esfuerzos del personaje por librarse de esta presencia, que podríamos denominar como sobrenatural, aquel ente lo persigue mental, emocional e incluso físicamente, al grado de conducirlo a una verdadera y rica metamorfosis, digna de estudiar.

Tal como podrá percatarse el lector, una vez que tenga la oportunidad de leer por completo el cuento, el único que habla y actúa de manera trascendental en la historia es el personaje central, que a su vez también funge como narrador. En ciertas secciones del cuento aparecerán algunos personajes más, sin embargo he considerado que el personaje central junto con este personaje imaginario e intangible que es el Horla, son los únicos a los que tomaré como base para el presente estudio.

Comencemos citando el primer párrafo del cuento a tratar:

[6] Charles Mauron, "La psicocrítica y su método", Carlos Pérez, *Tres enfoques de la literatura,* p. 1.

> ¡Qué hermoso día! He pasado la mañana entera tendido sobre la hierba, delante de mi casa, bajo el enorme plátano que la cubre, la resguarda y le da sombra. Adoro esta región. Me gusta vivir aquí porque he echado raíces, esas raíces profundas y delicadas que unen al hombre con la tierra donde nacieron y murieron sus abuelos, esas raíces que lo unen a lo que se piensa y a lo que se come; a las costumbres como a los alimentos, a los modismos regionales, a la forma de hablar de sus habitantes, a los perfumes de la tierra, de las aldeas y del aire mismo.[7]

Como podemos darnos cuenta, en este primer párrafo el autor define que la historia será narrada en primera persona, hecho que me parece bastante interesante, y que en particular Mauppassant retoma en más de uno de sus relatos. Tal es el caso de "La aparición", "La confesión", "El miedo", "La noche" y "La mano", cuentos en los que también hay una narración en primera persona y que además, en algunos de ellos, también se inicia con una narración que denota una fragilidad en la aparente paz y *melancolía* con la que habla el personaje y que nos lleva a suponer que el estado ordinario en el que se encuentra está a punto de transformarse. Algunos ejemplos de esto son los siguientes:

> Volvimos a subir a cubierta después de la cena. Ante nosotros, el Mediterráneo no presentaba el más mínimo temblor sobre toda su superficie, a la que una gran luna tranquila daba reflejos. El ancho barco se deslizaba, una gran serpiente de humo negro; detrás de nosotros, el buque, golpeado por la hélice, espumaba, removía tantas claridades que parecía luz de luna burbujeando.
>
> "El miedo"[8]

> Amo la noche con pasión. La amo, como uno ama a su país o a su amante, con un amor instintivo, profundo, invencible. La amo con todos mis sentidos, con mis ojos que la ven, con mi olfato que la respira, con mis oídos que escuchan su silencio, con toda mi carne que las tinieblas acarician. Las alondras cantan al sol, en el aire azul, en el aire caliente, en el aire ligero de la mañana clara. El búho en la noche, sombra negra que atraviesa el espacio negro, y alegre, embriagado por la negra inmensidad, lanza su grito vibrante y siniestro.
>
> "La noche"[9]

Cómo podemos ver, tanto "El Horla" como los otros dos cuentos citados, tienen un inicio en el que los personajes también aluden a una especie de euforia *melancólica* proyectada en los símbolos de la naturaleza con los que se crean ciertas metáforas. El empleo de figuras como el día, el árbol, las raíces, la tierra, el mar, la luna, la noche, los sentidos que posee el ser humano, el sol, las alondras, el aire, el búho, etcétera, son figuras que aunadas a los adjetivos calificativos con los que se acompañan (hermoso, tranquila, negra, alegre, azul, caliente, ligero, clara, etcétera) y a los verbos con los que actúan (cubrir, resguardar, unir, amar, ver, respirar, escuchar, acariciar, cantar, etcétera), nos hacen percatarnos de que, en más de una ocasión, el autor dota a sus personajes de una

[7] Guy de Maupassant, *La cabellera y otros cuentos de terror*, p. 55.

[8] *Ibid*., p. 109.

[9] *Ibid*., p. 47.

inconsciente, pero rotunda melancolía que nos da indicios de que algo siniestro está por acontecer dentro de la historia.

Ahora, regresando a "El Horla", podemos ver en algunos otros párrafos de las primeras páginas del cuento, cómo este personaje que comienza con cierta estabilidad, casi de inmediato empieza a sufrir una especie de decaimiento físico, emocional y mental, proveniente de fuerzas misteriosas y sobrenaturales, según la perspectiva del personaje.

> Tengo algo de fiebre desde hace algunos días. Me siento dolorido o más bien triste. ¿De dónde vienen esas misteriosas influencias que transforman nuestro bienestar en desaliento y nuestra confianza en angustia? Diríase que el aire, el aire invisible, está poblado de lo desconocido, de poderes cuya misteriosa proximidad experimentamos. ¿Por qué al despertarme siento una gran alegría y ganas de cantar, y luego, sorpresivamente, después de dar un corto paseo por la costa, regreso desolado, como si me esperara una desgracia en mi casa?[10]

En este extracto del cuento, que se ubica tan solo un poco más adelante del primer párrafo que citamos antes, se empieza a denotar la fragilidad emocional e incluso la aparente fragilidad física de la que es víctima el personaje, mismo que en ningún momento dice su nombre, que sólo dialoga con la pluma y el papel que integran el diario a través del cual plasma los sucesos que le acontecen. La ausencia de un nombre al cual responder y la narración en forma de diario, me parecen ser dos figuras sumamente trascendentales, dignas de ser desarrolladas en otro estudio.

En lo que respecta a la fragilidad emocional y física, considero que son elementos con los que Maupassant jugará de manera insistente, no sólo en "El Horla", sino también en algunos otros de sus cuentos. Un ejemplo de esto es el segundo párrafo de "La noche", en donde después de tener un primer párrafo con una narración llena de aparente tranquilidad, se rompe con la misma y se lanzan los primeros destellos del desequilibrio que caracteriza a los personajes del cuentista a tratar.

> El día me cansa y me aburre. Es brutal y ruidoso. Me levanto con esfuerzo, me visto con desidia y salgo con pesar; y cada paso, cada movimiento, cada gesto, cada palabra, cada pensamiento me fatiga como si levantara una enorme carga.[11]

Sin lugar a duda, el malestar físico que padecen los personajes de Maupassant, es el primer indicio de que algo inexplicable y fuera de lo real está aconteciendo en el entorno en el que habitan los mismos. Ese algo que provoca que la razón del personaje simplemente no encuentre una explicación a los síntomas que lo acechan y de los acontecimientos fantásticos de los que empieza a ser víctima: es la puerta al mundo de lo *sobrenatural*, que de manera dudosa, comienzan a atravesar poco a poco.

> ¿Acaso vemos la cienmilésima parte de lo que existe? Observe, por ejemplo, el viento que es la fuerza más poderosa de la naturaleza, el viento que derriba hombres y edificios, que arranca de tajo

[10] *Ibid.*, p. 56.

[11] *Ibid.*, p. 47.

> los árboles y levanta montañas de agua en el mar; que destruye los acantilados y arroja contra ellos a las grandes naves; el viento, que silba, gime y ruge. ¿Acaso lo ha visto usted alguna vez? ¿Acaso puede verlo? ¡Y sin embargo existe!
>
> "El Horla"[12]

> No creo en los fantasmas; sin embargo, desfallecí bajo el horrible temor a los muertos y sufrí, ¡oh! Sufrí en unos instantes más que en todo el resto de mi vida, bajo la irresistible angustia de los terrores sobrenaturales.
>
> "La aparición"[13]

Como podemos ver en estos dos extractos, y en el desarrollo de muchos de los cuentos de Maupassant, lo sobrenatural jugará un papel clave dentro de la psique de los personajes, ya que este elemento será el detonante para que la mayoría de ellos comiencen a presentar el desequilibrio mental del que se habló con anterioridad. En el caso particular del personaje principal de "El Horla", las extrañas experiencias que empieza a vivir lo hacen pensar, en un principio, que su malestar puede deberse a alguna especie de enfermedad. Sin embargo, con el paso de los días y de los sucesos sobrenaturales que se evidencian por completo ante los ojos del personaje, éste comienza a creer en la posible existencia de seres desconocidos y nunca antes vistos. Mismo hecho que provocará en él un conflicto entre lo que le dicta la razón y lo fantástico que parece acontecer a su alrededor.

El elemento de lo sobrenatural en las historias de Maupassant generará, a su vez, el desprendimiento de otros elementos retomados constantemente por él mismo: el *miedo* y el *terror*.

Evidentemente, al pasar de la melancolía a lo sobrenatural, los personajes deben aterrizar en una nueva emoción que los conduzca al otro elemento culminante, del cual hablaremos más adelante, y que en cierta medida nos permite ver el lado más humano del personaje. El miedo es una de las emociones más experimentadas por los hombres. A pesar de que otros seres vivos conocen también esta clase de emoción, ésta cobra más sentido en el ser humano por su capacidad de racionalización, que en muchas ocasiones intenta inhibir el miedo y el terror que nos generan las cosas que desconocemos y que no podemos ver. Y esto es exactamente lo que le sucede al personaje central de "El Horla" al ser acosado por un ente al que, después de todo, puede ver y sentir dentro de una realidad aparentemente fantástica:

> Lo he visto... ¡lo he visto! Ya no tengo la menor duda... ¡Lo he visto! Aún siento frío hasta en las uñas...el miedo me penetra hasta la médula...¡Lo he visto![14]

Como podemos notar, el miedo del personaje se magnifica a partir de una visión. Sin embargo, sería interesante hacernos el siguiente cuestionamiento: ¿este tipo miedo se deriva únicamente de las desconocidas y fantasmagóricas vivencias que construye Maupassant? La respuesta a dicha pregunta sería un no, ya que considero que el miedo que surge en los personajes de este escritor, más allá de originarse a partir de las visiones sobrenaturales que perciben, se deriva también del conflicto

[12] *Ibid.*, p. 87.
[13] *Ibid.*, p. 104.
[14] *Ibid.*, p. 76.

racional que estos sufren. El miedo a perder la razón y a llegar a un estado de locura total (elemento culminante de los cuentos de Maupassant), es lo que lleva a los personajes a vivir una verdadera metamorfosis física, mental y emocional, que finalmente desembocará, en el caso particular de "El Horla", en el intento de asesinato del ente denominado el Horla (lo cual no es posible, debido a que se trata de un ser intangible) y el suicidio del personaje principal; concretándose con esto, el último de los elementos que encontramos en la obra de este autor: la *muerte*, por supuesto.

> ¿Qué me ocurre? Es el Horla que me hechiza, que me hace pensar esas locuras. Está en mí, se convierte en mi alma. ¡Lo mataré!... No... no... no hay duda, no hay duda... no ha muerto... entonces tendré que suicidarme...
>
> "El Horla"[15]

> ¡El inglés había muerto estrangulado! Su rostro negro e hinchado, aterrador, parecía expresar un espanto abominable... Un médico se unió a nosotros... dijo estas extrañas palabras: –Parece que lo ha estrangulado un esqueleto–... Un escalofrío me recorrió la espalda y miré hacia la pared, al lugar donde había visto la horrible mano despellejada. Ya no estaba allí.
>
> "La mano"[16]

Una vez abordados "El Horla" y algunos otros cuentos de la autoría de Guy de Maupassant, pasemos a la segunda operación que integra el presente ensayo.

II. Los fantasmas y obsesiones de Guy de Maupassant

Silvya Puentes de Oyenard, en su estudio titulado *Una aproximación sicocrítica a "Fiera de amor" de Delmira Agustini*, dice lo siguiente:

> Respecto al mito personal diremos que el escritor juega con su fantasía y construye o reconstruye su mundo con el poder de un lenguaje singular que le proporciona una nueva realidad hecha a su medida, criterio, deseo o intención.[17]

Este mito personal, esta visión del mundo del escritor, esta reconstrucción del inconsciente del que ya varios psicocríticos han hablado, está integrada por los llamados *fantasmas y obsesiones* del escritor, los cuales son, según la concepción de Charles Mauron: "acontecimientos vividos, experimentados muy poco tiempo antes o después de la adolescencia y que han dejado una marca en la psicobiografía del escritor"[18].

Seguramente, algunos otros psicocríticos y psicoanalistas, como Gaston Bachelard y Sigmund Freud, sustentarían que antes de lo vivido en la adolescencia, se encuentra lo vivido durante la infancia, y que es precisamente lo experimentado

[15] *Ibid.*, p. 89.
[16] *Ibid.*, p. 43.
[17] Sylvia Puentes de Oyenard, "Una aproximación sicocrítica a 'Fiera de amor' de Delmira Agustini", p. 136.
[18] Charles Mauron, *op cit.*, p. 7.

durante esta etapa lo que el escritor se dedica a plasmar inconscientemente dentro de su obra.

Sin embargo, más allá de cuál es la etapa de vida exacta que define las obsesiones del escritor, lo que nos importará en este estudio es desentrañar aquellas figuras a través de las cuales Guy de Maupassant dota de vida y personalidad al personaje principal del cuento "El Horla".

Primeramente, abordemos lo que ya hemos venido insinuando desde el título y la primera operación del presente ensayo. En mi opinión, Guy de Maupassant, a través de sus obras denotará un especial gusto por cinco temáticas particulares, que planteará de manera simultánea en "El Horla", y las cuales he considerado como los cinco fantasmas y obsesiones que conforman su mito personal. Dichas temáticas, las cuales fueron comentadas durante el desarrollo del apartado pasado, son: La melancolía, lo sobrenatural, el terror y el miedo, la locura, y la muerte.

Para facilitar el entendimiento de esta operación, he retomado algunas otras frases, además de las ya citadas, del cuento titulado "El Horla", en las que me parece se concretan y reproducen estos cinco fantasmas y obsesiones. De dichas frases, he extraído las figuras que me parece más importante resaltar, por la asociación que tienen con la temática en cuestión. De la misma manera, consideré importante esquematizar dicha información, para que en la tercera operación el lector pueda detectar con mayor facilidad cuales son los símbolos a interpretar.

Por consiguiente, pasemos a los cuadros con el contenido mencionado.

1. LA MELANCOLÍA

Frase	Símbolos
...He pasado la mañana entera tendido sobre la hierba, delante de mi casa, bajo el enorme plátano que la cubre, la resguarda y le da sombra. Adoro esta región. Me gusta vivir aquí porque he echado raíces, esas raíces profundas y delicadas que unen al hombre con la tierra donde nacieron y murieron sus abuelos, esas raíces que lo unen a lo que se piensa y a lo que se come. Adoro la casa donde he crecido. Desde mis ventana veo el Sena que corre detrás del camino, a lo largo de mi jardín, casi dentro de mi casa; el grande y ancho Sena, cubierto de barcos, en el tramo entre Ruán y El Havre.[24]	Árbol Sombra Río Casa Ventana

[24]Guy de Maupassant. "La cabellera y...", p. 1.

2. LO SOBRENATURAL

Frase	Símbolos
Ahora ya lo sé y lo presiento: el reinado del hombre ha terminado. Ha venido aquel que inspiró los primeros terrores de los pueblos primitivos. Aquel que exorcizaban los sacerdotes inquietos y que invocaban brujos en las noches oscuras, aunque sin verlos todavía. Aquel a quien los presentimientos de los transitorios dueños del mundo adjudicaban formas monstruosas o graciosas de gnomos, espíritus, genios, hadas y duendes. [25]	Brujos Noche Espíritus Hadas Obscuridad

3. EL TERROR Y/O MIEDO

Frases	Símbolos
Lo he visto... ¡lo he visto! Ya no tengo la menor duda... ¡Lo he visto! Aún siento frío hasta en las uñas... el miedo me penetra hasta la médula...¡Lo he visto!. [26]	Frio Uñas Médula

4. LA LOCURA

Frases	Símbolos
¿He perdido la razón? Lo que pasó, lo que vi anoche, ¡es tan extraño que cuando pienso en ello pierdo la cabeza.[27]	Razón Cabeza
¿Acaso ha dejado de funcionar en mí una de las imperceptibles teclas del teclado cerebral?[28]	Cerebro
No puede sorprenderme entonces que en este momento se haya disminuido mi facultad de controlar la irrealidad de ciertas alucinaciones.[29]	Alucinación Irrealidad
Nos llega una noticia muy curiosa de Río de Janeiro. Una epidemia de locura, comparable a las demencias contagiosas que asolaron a los pueblos europeos en la Edad Media, se ha producido en el estado de San Pablo.[30]	Epidemia

[25] *Ibid.*, p. 86.
[26] *Ibid.*, p. 76.
[27] *Ibid.*, p. 65.
[28] *Ibid.*, p. 79.
[29] *Ibid.*
[30] *Ibid.*, p. 85.

5. LA MUERTE

Frases	Símbolos
Tengo continuamente la angustiosa sensación de que un peligro me amenaza, la aprensión de una desgracia inminente o de la muerte...[31]	Peligro Desgracia
Después, pasaron dos goletas inglesas cuyas banderas rojas flameaban sobre el fondo del cielo...Saludé su paso sin saber por qué, pues sentí placer al contemplarlo.[32]	Bandera Rojo Saludar
¿Qué me ocurre? Es el Horla que me hechiza, que me hace pensar esas locuras. Está en mí, se convierte en mi alma. ¡Lo mataré![33]	Asesinato
No... no... no hay duda, no hay duda... no ha muerto... entonces tendré que suicidarme...[34]	Suicidio

Cabe resaltar que la numeración proporcionada a cada una de las temáticas tiene que ver con la metamorfosis que el personaje principal de "El Horla" sufre a lo largo del cuento. Es decir, el personaje en un primer momento se encuentra en un estado de melancolía que se ve interrumpido por sucesos, aparentemente sobrenaturales, que a su vez lo llevan a experimentar el miedo no sólo ante lo desconocido, sino también el miedo a perder la razón, lo cual termina por acontecer, aún en contra de todos los esfuerzos del personaje, quien finalmente se ve orillado a tener que matarse.

Sin detenernos más en esta operación y una vez detectados los símbolos correspondientes a los fantasmas y obsesiones de Guy de Maupassant, demos paso a la interpretación de los mismos.

III. Interpretación psicoanalítica. Locura, muerte, terror y más de Guy de Maupassant en "El Horla"

De la misma manera que la operación anterior, para la interpretación que corresponde a este apartado, he decidido establecer la información dentro de cuadros. Lo anterior con el objeto de hacer una interpretación ligeramente más detallada. El lector encontrará en dichos cuadros, una columna en donde se ubicarán algunos de los símbolos extraídos de las frases antes citadas, el significado de cada uno de esos símbolos (significados sustentados en las definiciones proporcionadas por Jean Chevalier y Alain Gheerbrant, en su *Diccionario de los símbolos*), así como la interpretación que le daré a cada fantasma u obsesión, a través de las frases y elementos estudiados.

[31] *Ibid.*, p. 58.
[32] *Ibid.*, p. 56.
[33] *Ibid.*, p. 89.
[34] *Ibid.*, p. 95.

A) LA MELANCOLÍA

Simbolo	Significado	Interpretación
Árbol	El árbol se considera un símbolo de protección en razón de su sombra. En la psicología se considera como la figura que representa al padre.	En la frase de donde se extrajeron los simbolismos que integran este cuadro, el personaje refleja inconscientemente una profunda melancolía desde el primer momento, cuando menciona que un enorme plátano cubre su casa, llevándonos esto a pensar en los posibles recuerdos familiares en donde el enorme árbol representa una figura paterna protectora, mientras que el gusto por la casa simboliza un gran apego al seno materno. La sombra que proporciona el árbol refleja una posible idealización del personaje, que nos lleva a pensar que aquella aparente protección paterna hacia la figura materna, es tan solo un anhelo de algo irreal. Al hablar de las raíces que lo unen a aquel lugar en el que habita, el personaje realiza una especie de metáfora, en la que se puede relacionar la figura del árbol, al que previamente hizo mención, como ese conjunto de costumbres, recuerdos, modismos, familiares, etc., a los que el personaje está arraigado lejana y cercanamente. Cabe mencionar que dicha unión no es gratuita, ya que, como dice Gastón Bachelard, "La memoria es un campo de ruinas psicológicas, un revoltijo de recuerdos"[35]. Desde el inicio del cuento el personaje hace una alusión emotiva de la muerte, a la que de alguna manera recibe al encontrarse admirando desde su ventana (receptividad) el paso del río (muerte y vida). Es decir, el hecho de que el personaje se encuentre desprendiendo toda aquella melancolía de lo añorado y lo real nos invita a pensar que un posible conflicto está por acontecer en la historia.
Sombra	La sombra representa aquellas cosas fugitivas, irreales y cambiantes.	
Río	Se considera que el río representa la fertilidad, la muerte y la renovación. La corriente de un río simboliza la vida y la muerte.	
Casa	Gastón Bachelard establece que la figura de la casa representa el ser interior y sus diversas partes simbolizan los estados del alma. Ejemplo: el sótano=inconsciente. Por otra parte, también se dice que la casa simbolizará el seno materno y protección. Igualmente, el psicoanálisis establecerá como significado de esta figura diversos ámbitos de la psique. Ejemplo: el exterior de la casa representa la apariencia del hombre, mientras que los pisos simbolizan el nivel del inconsciente e instintos.	
Ventana	Simboliza la receptividad.	

[35] Gastón Bachelard, *La poética de la ensoñación,* p. 151.

B) LO SOBRENATURAL

Símbolos	Significado	Interpretación
Brujos	Carl G. Jung establece que la figura del brujo representa los contenidos irracionales de la psique, las energías creadoras instintivas no disciplinadas, provenientes del inconsciente.	De manera evidente, todos los símbolos que se analizaron en este cuadro forman parte de la irrealidad, fantasía y del mundo de lo sobrenatural. Hablar de brujos, espíritus, hadas, duendes, etcétera, inevitablemente nos lleva a remontarnos en las historias fantásticas sobre seres desconocidos que cohabitan con los seres humanos en la misma tierra, aunque en distintas dimensiones, y que se han narrado desde el origen del mundo. Estos símbolos, son, sin lugar a dudas, elementos fundamentales de los relatos tradicionales, los cuales, según Freud, "se hallan a menudo en los sueños"[36]. De lo anterior podemos deducir entonces que lo sobrenatural tendrá una estrecha relación con los sueños, que de alguna u otra manera son otra puerta de escape de lo que retiene el inconsciente. Para el momento en el que el personaje de "El Horla" recita la frase de donde fueron retomados estos símbolos, ha pasado ya por una serie de manifestaciones de fuerzas desconocidas, que lo han hecho entrar en un severo conflicto acerca de lo que es real y lo que no lo es, por lo que su *psique* termina por emerger de entre las dudas, reconociendo la existencia de seres que sólo su inconsciente es capaz de aceptar. De alguna manera podemos interpretar estos seres desconocidos como aquellos anhelos reprimidos, realidades rechazadas, instintos insatisfechos, que más allá del inconsciente del personaje, están cobrando vida. Al referirse al elemento de la noche obscura como el ambiente exacto y propicio en el que se dejan ver este tipo de seres, sólo se refuerza la idea de Freud respecto de que el inconsciente (con su carga pasional e instintiva) logra liberarse a través de los sueños nocturnos.
Espíritus	Los espíritus como, sinónimo de fantasmas, pueden representar el surgimiento de un yo desconocido que emerge del inconsciente, generando cierto temor o pánico. Pueden representar también una realidad negada, temida o rechazada. Para el psicoanálisis pueden simbolizar un retorno de lo rechazado o del inconsciente.	
Hadas	El hada simboliza los poderes paranormales de la mente o las capacidades prodigiosas de la imaginación. Puede representar también los deseos de los hombres de realizar los proyectos que no ha podido llevar a cabo. El hada participará de lo sobrenatural.	
Noche	La noche puede ser una representación del inconsciente, el cual se libera a través del sueño nocturno	
Obscuro	Como sinónimo de negro representa el magma pasional del ser humano, es decir, la parte inferior humana.	

[36]Sigmund Freud, citado en Guillermo Delahanty, *Notas de psicoanálisis y literatura. La visión del mundo en Kafka, Genet y Beckett*, p. 36.

C) EL TERROR Y/O MIEDO

Símbolos	Significado	Interpretación
Frío	Gastón Bachelard interpretó el frío como aquella situación que se anhela, aquella situación de soledad o de elevación. Nietzsche lo relaciona con el silencio.	El hablar del frío, como un símbolo del terror y miedo, nos obliga a decir que el terror que maneja Maupassant dentro de sus obras, va más allá de lo que en un principio genera el elemento de lo sobrenatural en la *psique* de sus personajes. Maupassant, construye personalidades, la mayor parte del tiempo solitarias, tendentes a desarrollar alguna especie de miedo o fobia al contenido de su propio subconsciente. Crea con esto personajes alternos (como es el caso del ente llamado el Horla) que no son más que el *ello o es* del personaje central. El frío en las uñas, al que se hace referencia en la frase de la que se extrajo este elemento, es una representación del temor que el personaje experimenta de sus deseos o pensamientos inconscientes, que sólo en la soledad alimenta. La irónico de toda esta situación es que tan absurdo es sentir frío en las uñas, como tener miedo de uno mismo. El miedo penetrando la médula puede simbolizar la aguda emoción generada por el conflicto en el que se encuentra el personaje.

D) LA LOCURA

Símbolos	Significado	Interpretación
Cabeza	Simboliza la autoridad de gobernar, ordenar y esclarecer. De la misma manera representa el espíritu manifestado con respecto al cuerpo, el cual es una manifestación de la materia.	Perder la razón, la cabeza, dejar de funcionar el teclado cerebral, son asociaciones que nos llevan a una misma y simple interpretación: la incapacidad del personaje de controlar a los "seres" que habitan en su inconsciente, y la necesidad de estos de materializarse. La metamorfosis que sufre el personaje llega a su momento culminante cuando él mismo se percata de que ha dejado de predominar la razón en su vida, y que, por consiguiente, ha dado rienda suelta a todas las alucinaciones e irrealidades que alimentan al ente que él mismo denomina "El Horla", conduciéndolo todo esto a la locura total. ¿Quién es el Horla? ¿Acaso es un ente real que ha sido enviado en forma de epidemia? En el trasfondo del cuento, el Horla no es más que el inconsciente del personaje que busca materializarse a través de sombras, hechos inexplicables, aparentes ataques, etcétera. Su resistencia a aceptar su locura, sólo genera una especie de tensión que terminará por desequilibrarlo en todos los sentidos.
Cerebro	Sustitutos de la cabeza.	

E) LA MUERTE

Símbolos	Significado	Interpretación
Bandera	Puede tomarse como un signo de guerra y, en consecuencia, de acción contra las fuerzas maléficas.	Es interesante ver que a pesar de que en las últimas páginas del cuento el personaje viene anunciando la muerte como la única salida a su conflicto, desde la primera página de la historia podemos ver que inconscientemente se revela el final. La frase en la que se alude al barco que ondea una bandera roja y que al verla el personaje la saluda, es un símbolo evidente de que una serie de peligros y desgracias están por acontecer en la historia. El color rojo como símbolo representativo de la sangre, nos indica que el derramamiento de sangre a través de un suicidio o asesinato es inevitable. En su desesperación por los fallidos intentos de asesinar al Horla, el personaje principal se percatará de que toda aquella locura terminará, únicamente, una vez que él mismo se suicide. Como ya lo dije, este ente, que en apariencia es más poderoso que cualquier otro ser viviente, no es más que el inconsciente del personaje, quien irónicamente desconoce que al surgir en él el deseo de suicidarse, sólo emerge la razón perdida que silencia, rotundamente, a su propio inconsciente pasional e instintivo.
Rojo	Significa color de fuego y de sangre.	

IV. "Mito personal" *versus* Guy de Maupassant el hombre

René Albert Guy de Maupassant nació en Rúan (Normandía), en 1850. Su vida se caracterizó por los episodios poco agradables que le tocó presenciar desde que era un niño, a pesar de pertenecer a una de las pocas familias que integraban la pequeña aristocracia normanda. Hijo de un padre infiel y una madre sobreprotectora, junto con su hermano Hervé, tuvo que ser partícipe de las desquiciantes peleas entre sus progenitores y la neurótica personalidad de su madre, quien siempre mostró una gran predilección por él en comparación con su hermano.

De ser un niño con una temprana inclinación por las letras, que estudiaba entre las paredes de colegios religiosos, se convirtió en un joven estudiante de Derecho. Fue llamado a prestar sus servicios en la guerra entre Francia y Prusia.

A su regreso de la guerra comenzó a escribir para diversos periódicos y a relacionarse, quizás de manera inconsciente, con los grandes literatos de aquella época, como lo fueron Gustave Flaubert y Émile Zola, por mencionar sólo algunos.

Sorprendemente, la inclinación que había mostrado desde pequeño por la literatura se convirtió de inmediato en una majestuosa vocación de escritor, que lo llevo a crear una serie de cuentos y novelas a una velocidad impresionante. A diferencia de otros escritores, Maupassant obtuvo en vida, no sólo reconocimiento por su indiscutible talento, sino también una considerable remuneración económica por el total de sus obras.

A pesar de haber vivido durante una etapa de inminentes progresos en el mundo de la ciencia, la medicina, la industria, e incluso en mismo mundo de la literatura, en donde se encontraba en pleno auge la literatura fantástica, Maupassant tuvo que enfrentarse a muchos de los fantasmas y obsesiones que inundan su llamado "mito personal".

Víctima del alcohol, las drogas y la sífilis, enfermedad producto de una desenfrenada vida sexual, la misma que llevó al suicidio a su hermano Herve y que también padecía su padre, Maupassant comenzó a ser presa de la melancolía derivada de la soledad en la que él mismo se enclaustro, presa de las alucinaciones ocasionadas por sus excesos, presa de diversas obsesiones con enfermedades y bacterias, presa del terror, la locura y la muerte.

"El Horla" parece ser un cuento en el que, inconscientemente, Maupassant proyecta todos aquellos recuerdos, pensamientos, emociones, anhelos, etcétera, que retiene su inconsciente y su consciente. Derivado de esto, podríamos preguntarnos lo siguiente: ¿es el "mito personal de Guy de Maupassant" una realidad proyectada en su obra? De eso dejaré que se encargue de responder el propio lector.

Conclusiones

Finalmente, considero que es importante concluir con las siguientes tres ideas:

1. La psicocrítica no busca inspeccionar la vida del escritor a través de su obra sino que, por el contrario, busca inspeccionar las vidas y las psiques de sus personajes, que de alguna manera se ven influenciadas por las vivencias personales del escritor.
2. El psicoanálisis y la literatura pueden funcionar como elemen-

tos integradores de la psicocrítica, mientras ambas disciplinas respeten los límites con los que colindan la vida y obra del escritor a estudiar.

3. En el caso particular del cuento "El Horla", de Guy de Maupassant, la psicocrítica logra verdaderamente analizar a profundidad la *psiqu*e del personaje, así como el contexto del mismo, utilizando no sólo los elementos del psicoanálisis, sino también las asociaciones lingüísticas que nos obsequia la literatura.

Así pues, termino con esta frase, que en mi opinión concluye lo analizado en el presente ensayo:

> A la distinción realizada anteriormente entre el sujeto de 'La novela familiar del neurótico' y el sujeto de la novela como género literario, es preciso matizar ahora que el sujeto de la novela como género no es unitario. Existe el autor y existe el personaje de su ficción.[37]

Bibliografía

Bachelard, Gastón. *La poética de la ensoñación.* México, Fondo de Cultura Económica, 1982.

Delahanty, Guillermo. *Notas de psicoanálisis y literatura. La visión del mundo en Kafka, Genet y Beckett.* México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1999.

De Maupassant, Guy. *Bola de Sebo y 22 cuentos completos.* México, Editores Mexicanos Unidos, 1983.

De Maupassant, Guy. *La cabellera y otros cuentos de terror.* México, Editores Mexicanos Unidos, Primera Edición, 2013.

Freud, Sigmund. *Psicoanálisis del arte.* México, Madrid, Alianza Editorial, 1984.

Mauron, Charles. "La psicocrítica y su método". Carlos Pérez (ed.), *Tres enfoques de la literatura.* Buenos Aires, s/a.

Hemerografía

Puentes de Oyenard, Sylvia. "Una aproximación sicocrítica a 'Fiera de amor' de Delmira Agustini". *Contexto.* SABER ULA (ed.) Segunda etapa, volumen 5, núm. 7, julio/diciembre 2001.

Cibergrafía

Llanos López, Rosana. "Teoría psicocrítica de la comedia. La comedia española en el siglo de oro". http://books.google.com.mx/books?id=0v30Ze9MZRsC&pg=PA88&lpg=PA88&dq=charles+mauron+biografia&source=bl&ots=e62nMYBPqW&sig=XZfQmHu0f7KYa8ZIRVSqVQALs_U&hl=es&sa=X&ei=MjZ3VPPfOsmlNoDugOAL&ved=0CCsQ6AEwAg#v=onepage&q=charles%20mauron%20biografia&f=falseE [consulta 26 de noviembre de 2014].

Martínez Cuadrado, Jerónimo. "La crítica psicoanalítica". http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/15175/1/03%20vol69%20La%20critica%20

[37] Carlos Rey, *op cit.*, p. 7.

psicoanalitica.pdf [consulta 24 de noviembre de 2014].

Rey, Carlos. "Las otras lecturas de Freud. Psicoanálisis y literatura". www.revistaaen.es/index.php/aen/article/download/16050/15909 [consulta 24 de noviembre de 2014].

Teresa Leyva*

Procesos de construcción identitaria y cultural a través de la didáctica de lenguas y culturas en Honduras

Identity and cultural construction processes through the didactics of languages and cultures in Honduras

Resumen

Exploración y análisis de los medios metodológicos y de los canales de transmisión de identidad y cultura. La mediación de los anteriores y su desarrollo dentro de la realidad de la educación bilingüe y de las políticas lingüísticas actuales en el sistema educativo hondureño.

Palabras clave: identidad, cultura, didáctica de lenguas, programas oficiales, Honduras

Abstract

Exploration and analysis of methodological means and channels of transmission of identity and culture. The mediation of the latter and its development within the reality of bilingual education and linguistic policies in the educational system in Honduras.

Keywords: Identity, Culture, Language didactics, official programs, Honduras

Fuentes Humanísticas > Año 28 > Número 54 > I Semestre > enero-junio 2017 > pp. 47-59
Fecha de recepción 23/11/15 > Fecha de aceptación 23/05/16
tereleyva@gmail.com

* Asociación de Profesores de Francés de Honduras. Plural Organización para la Cultura.

I. ¿Quién aprende qué lengua y por qué en Honduras?

Las identidades en construcción de los niños son influenciadas por las vidas y decisiones de los adultos que los crían y educan. Los procesos de construcción de esas identidades, nunca únicas ni uniformes sino distintas y adaptadas a las infinitas realidades posibles, se ven modificadas por las diferentes vías que eligen los adultos: políticas, ideológicas y económicas. Asimismo, inciden en estos procesos las estrategias societarias más o menos bien logradas de ocultamiento o valoración de lenguas y culturas dominadas o dominantes, y la propia capacidad o incapacidad histórica de los grupos humanos para gestionar la sociedad y la cultura de las masas.

El tema se abordará desde una perspectiva anclada en el ámbito socio-educativo, a sabiendas de la importancia toral que revisten la realidad social que se vive, el clima social derivado de ella, así como los modelos económicos y sus leyes de mercado. En tal sentido, para entender estos complejos procesos cabe preguntarnos: ¿cuáles son las prioridades en la agenda nacional que determinan las normativas educacionales que oficializan la visión de sí mismos en el mundo de los adultos hondureños del mañana?

Según datos de la Dirección de Estadística de la Secretaría de Educación, hay alrededor de 63 mil estudiantes inscritos en instituciones educativas privadas con programas educativos bilingües.[1] En Honduras, según la misma fuente, existen unos 20 mil centros educativos públicos de prebásica, básica y media, en los que reciben clases unos 2.3 millones de alumnos. En el sistema público se enseña en español, mientras que en la mayoría de las escuelas bilingües privadas la enseñanza se desarrolla en inglés-español –el equilibrio entre las lenguas y su estatus dentro de las instituciones es variable, por regla general entre más cara es la escuela bilingüe, mayor será la proporción de cursos en inglés que recibirán los alumnos. No abordamos aquí los controles de la calidad educativa comparativa entre estos centros; sin embargo, existe la percepción general de una mejor calidad educativa en los centros privados que en los públicos debido al número de profesores en las escuelas, al número de alumnos por profesor, a los sistemas de actualización profesional docente, al número de días de clase impartidas, a las instalaciones físicas, la seguridad de los estudiantes en el centro educativo y, por supuesto, a la existencia de mejores recursos didácticos en general. Muchas familias atraviesan por enormes sacrificios para poder pagar las colegiaturas de las instituciones privadas, que pueden alcanzar sumas equivalentes a dos salarios mínimos al mes (unos 16 mil lempiras al mes, equivalentes a 600-700 dólares americanos).

La enseñanza en otras lenguas se limita a una docena de centros privados y públicos en las grandes ciudades en las que existen, en ocasiones, una o dos horas de sensibilización a otra lengua internacional, como francés, alemán, japonés o portugués.

A pesar de que el gobierno de Honduras reconoce la diversidad cultural y étnica del país, debido a la existencia de nueve pueblos indígenas y seis lenguas

[1] Mario Cerna, "Más de 700 centros bilingües inician clases en Honduras", *Diario el Heraldo*, 4 de abril de 2014. http://www.elheraldo.hn/pais/571802-214/mas-de-700-centros-biling%C3%BCes-inician-clases-en-honduras [consulta 9 de diciembre de 2015].

habladas por los pueblos en cuestión, este reconocimiento no incluye una voluntad política firme de respaldar y proteger los derechos culturales de este rico patrimonio con los medios necesarios para asegurar la continuidad de los pueblos y sus lenguas y culturas, y aún menos para el respeto de sus derechos territoriales. La EIB o Educación Intercultural Bilingüe, creada en los noventa por medio del decreto 93-97 para la enseñanza en lenguas indígenas en sus comunidades respectivas, carece de recursos y de suficientes profesores formados en EIB, así como de un currículo consensuado con los actores sociales indígenas, para poder afirmar que realmente tiene una cobertura nacional y un verdadero alcance. El Estado de Honduras aún no reconoce al misquito, garífuna, tol, pech, tawahka, o inglés isleño, como lenguas oficiales del país.

En este contexto, me propongo explorar las implicaciones educativas a la luz de los conceptos de *identidad personal, identidad lingüística y cultura*; consecuentemente, sus procesos de construcción y desconstrucción dinámica en sus formas individuales y plurales en el ámbito educativo. Asimismo se abordará el concepto de *plurilingüismo* en un sentido amplio, por ser determinante en la problemática planteada. En un segundo momento, se analizarán los medios y los canales metodológicos de socialización, transmisión o mediación de la identidad cultural utilizados en las instituciones educativas nacionales monolingües, y en las bi/plurilingües. Para terminar propondré algunas pistas de reflexión sobre la relación entre las decisiones metodológicas de normatividad de la enseñanza bi/plurilingüe, el contacto cultural y la construcción identitaria.

Este estudio pretende evidenciar, en definitiva, el papel que juegan tanto las políticas educativas, lingüísticas y culturales de Honduras, como la academia y las organizaciones de la sociedad civil, en el devenir de la educación nacional.

II. Cultura e identidad

La primera definición de cultura que propongo, surgió en la comunidad rural de Miravalle en el Departamento de La Paz, Honduras, durante un seminario de gestión cultural realizado con líderes comunitarios en 2012: "Cultura es todo lo que somos, hablamos, pensamos y hacemos, es el producto del hombre y la mujer, de nuestro medio y de las culturas de otros con las que estamos en contacto." Vale aquí agregar que se trata de un espacio indefinido y dinámico, diferenciador y creativo, personal y colectivo. Los valores transmitidos y construidos a través de la cultura (lo que amamos/deseamos o rechazamos/ignoramos) constituyen un medio y un objetivo para la existencia del hombre y la mujer, en la que lo personal y lo colectivo se entrecruzan y son difíciles de separar.

Las diferentes representaciones de la cultura subjetivizadas en las personas se traducen a su vez en modos de transmisión y mediación cultural en la educación formal. La cultura como realidad individual y colectiva no puede separarse de la identidad, que tiene características similares.

La identidad de uno se construye frente al otro

Como sucede con la cultura, la identidad tampoco es fácil de definir, y resulta

curioso constatar que el DRAE define el término con dos acepciones opuestas:

> 1. f. Cualidad de idéntico. 2. f. Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás. 3. f. Conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás. 4. f. Hecho de ser alguien o algo el mismo que se supone o se busca.

Estamos claramente ante el dilema de la identidad como cualidad de lo que es idéntico, similar y que permite observar lo común entre el individuo y su yo –ê*tre* égal à *soi même*– y la cualidad que caracteriza distingue y separa al individuo de la o las colectividades. La identidad es, entonces, un sobre en el que está todo el inventario de lo que somos, y en ese sobre también están las cosas que nos son únicas y específicas.

Erikson ha llamado a dicho factor de continuidad interior "sameness", es decir, el sentido del ser que va unido a la percepción de continuidad de la propia existencia en el tiempo y en el espacio, unida a la noción de que otros reconocen tal existencia.[2]

La identidad personal se configura en un medio familiar, y éste en un medio social, y éste en un medio mundial en el que todos ven al otro como diferente de sí mismos (quizás las cosas serían distintas si también nos percibiéramos como iguales o como partes de un cuerpo humano global en el que cada parte es distinta, especial y necesaria). Las características afectivas, socioeconómicas y políticas definen la configuración de nuestra identidad; es decir, que un niño que nació pobre en un barrio pobre de padres pobres tendrá la identidad de un niño pobre, porque no conoce ni tiene acceso ni otra manera de ser él mismo, y a medida que va creciendo va aprendiendo los modos de comunicación, afectividad y reconocimiento de los modelos adultos de su medio e incorporando los instrumentos de la socialización. Todo ello se corresponde con la presencia de violencia simbólica en Honduras, ejercida a través de mecanismos de control social que convierten la situación descrita en un callejón sin salida. Diversificará o no esta identidad y sus maneras de reconocerse a sí mismo y a los demás por medio de sus experiencias y acciones sociales colectivas. La frase de Erikson lo ilustra bellamente "*No ego is an island to itself*".

La lengua, vehículo de la identidad y la cultura en constante evolución, configura en las personas su identidad lingüística y sociocultural.

Identidad lingüística y socio-cultural

Si la cultura se construye en las personas principalmente a través del lenguaje y si las interacciones y representaciones que el individuo recibe de su familia, de su entorno educativo y de la sociedad, son positivas con respecto de su propia lengua o su bilingüismo o plurilingüismo, los niños las reproducirán y las multiplicarán, y su identidad se volverá más fuerte y afirmativa, construyéndose así una identidad plural y tolerante.

A partir de Byram se puede explicar la identidad lingüística como un hecho individual y social. Cada individuo tiene

[2] E. H. Erikson, "'Identity crisis' in perspective". E.H. Erikson, *Life history and the historical moment*, New York, Norton, 1975. http://www.haverford.edu/psych/ddavis/p109g/erikson.identity.html [consulta el 17 de noviembre de 2014].

varias identidades lingüísticas de la misma manera que tiene varias identidades sociales. Tomemos por ejemplo a alguien que es originario de el oeste del país, vive en Tegucigalpa, es profesor de francés (por lo tanto es bilingüe español/ francés). Esta persona tiene una identidad "francesa" ante sus alumnos, incluso sus gestos y palabras en esa situación son específicos de esa identidad, ante sus amigos de Tegucigalpa su identidad lingüística es "español hondureño de occidente" debido a la pronunciación característica de su región. Él es reconocido como "de afuera, de provincia" y se siente diferente de los capitalinos, con su familia readapta su registro lingüístico a las expresiones locales y relaja su "acento", puede hablar normalmente. En sus viajes a Francia su identidad lingüística y social es la de "un latino hispanohablante que habla francés", gracias a esta identidad puede intercambiar y mediar interculturalmente de manera general en ese entorno. En un congreso de profesores de francés será reconocido por su identidad lingüística hondureña y su origen centroamericano frente a los otros participantes, de manera que su identidad social y lingüística le permitirá establecer un puente entre los diferentes participantes del istmo por las condiciones sociales y de código de conducta similares que comparten, y al mismo tiempo lo diferenciará de ellos. La edad, el contenido de su discurso y su registro lingüístico le darán también una identidad reconocible por otros como "joven", "culto" y según los intercambios se le podrá también identificar como "de derecha", "de izquierda", etcétera. Debemos subrayar que en cada una de esas situaciones, las diversas facetas de su identidad lingüística hacen eco en las de las personas con las que interactúa. Como las elipses de un átomo agitándose ante y contra las de otros átomos distintas y similares.

En las palabras de Byram:

> El proceso de adquisición de nuevas variedades lingüísticas o de diferentes lenguas puede prolongarse durante toda su vida a medida que los individuos integran nuevos grupos en el seno de una misma sociedad, o al cambiar de sociedad. Las personas no se dan cuenta necesariamente de que están adquiriendo una nueva variedad de la misma lengua y toman consciencia de este proceso solo cuando se trata de adquirir una lengua totalmente diferente.[3]

Todos estos procesos forzosamente hacen de esta persona una persona más abierta y adaptable a diferentes situaciones. El hecho de tomar voluntariamente *el riesgo de comunicar en la lengua del otro* de cierta forma la hacen madurar lingüística e identitariamente.

Obviamente si lo analizamos desde este punto de vista personal, aunque no tengamos la costumbre de analizarlo así, tenemos varias identidades sociales y lingüísticas que nos permiten adaptarnos a los medios en los que nos desenvolvemos. Ese proceso de reconocimiento personal propio y de parte de los otros de nuestra identidad socio-cultural y lingüística, se moldea y cambia constantemente ampliándose o borrando sectores según las oportunidades o las circunstancias

[3] Michael Byram, "Langues et Identités. Etude preliminaire. Langues de scolarisation. Conférence intergouvernementale. Langues de scolarisation: vers un Cadre pour l'Europe", Strasbourg, 16-18 octobre 2006.

de la vida (migración, empleo, marginación lingüística o cultural).

En el medio educativo que nos atañe, que es un espacio de diálogo multinivel constante entre individuos, la identidad y la cultura son alimentadas o reprimidas, evidenciadas o desdeñadas según los lineamientos impuestos por las estructuras institucionales del estado que definen "la cultura oficial". Ésta, al ser transmitida y vehiculada en esas instancias, modifica nuestra cultura y las representaciones que fabricamos de nosotros mismos.

III. Transmisión de la cultura y la identidad en el ámbito educativo

La cultura crece "de adentro hacia afuera" y de "afuera hacia adentro", esto quiere decir sencillamente que cada quien desarrolla su cultura propia como parte del grupo en el que vive gracias o a pesar de éste, y el grupo (llámese familia, escuela, sociedad) consecuentemente también nos influye en este proceso dinámico.

En las instituciones de enseñanza del sector público y privado hondureño se utilizan medios formales de transmisión de la cultura y del conocimiento, tales como los programas nacionales y/o extranjeros, las normativas institucionales, los calendarios de festividades (la selección de las festividades a celebrar es todo un tema aparte), así como todos los elementos que deben constituir "obligatoriamente" el inventario identitario cultural común de las personas que estudian en el sistema educativo nacional.

Existen también los medios de modulación directa de la cultura, tales como las metodologías educativas, las autoritarias, que relegan a los aprendientes a actitudes pasivas de aprendizaje que los llevan a aceptar conocimientos y definiciones para memorizarlos, lejos de cuestionarlos, criticarlos y construirlos –sacrificando así la experimentación sensorial y afectiva del conocimiento y la expresión auténtica de las personas por medio de la ritualización de la educación (callen, copien, memoricen, hagan examen). No hay de qué horrorizarse ni negar que todos los días en todas las escuelas y universidades del mundo existen estas realidades domesticadoras del cerebro y de la voluntad (identidad y cultura) de las personas.

En coexistencia semi-pacífica con las anteriores, existen también metodologías más modernas y constructivistas que ponen al alumno y a su "acción social colectiva" en el centro de sus propios aprendizajes, los cuales le sirven no para recitar si no para idear respuestas a problemas cognitivos y afectivos reales, "para reciclar" el conocimiento adaptándolo a su medio y necesidades. Pensemos en el enfoque educativo con base en proyectos, la pedagogía inversa, el aprendizaje de la lectura a base de cuentos, la experimentación para el descubrimiento del mundo, el aprendizaje de la lengua por medio de la propia creatividad a través del teatro, la literatura, las artes y el deporte.

Las primeras metodologías apuntan a la obediencia y a la obtención mecánica del mínimo de conocimientos básicos funcionales; las segundas, a la construcción del pensamiento crítico, a la valorización y desarrollo de la experiencia individual y colectiva, a la valorización del conocimiento, las experiencias y la cultura propia y preexistente en los individuos y a la evolución de todo lo anterior. El objetivo de las metodologías modernas es la expansión de la participación del ser hu-

mano hacia la comprensión y reproducción de un conocimiento ensanchado y diverso, y que esta participación le lleve a una vida mejor junto a su comunidad.

Tomemos como ejemplo la ola nacional en los textos oficiales de "educación en valores" o la "educación para la paz", premisas que se sugieren como ejes transversales de la educación de los niños hondureños desde el pre-escolar hasta la universidad y que reflejan una voluntad política específica, la cual responsabiliza al individuo de sus propios actos y lo incita a hacer lo correcto de manera individual. Su sistematización en el engranaje educativo constituye una estrategia de transmisión de valores sociales que bien podrían ser otros más globales y críticos, tales como la "educación en derechos humanos para todos", la cual es, sin embargo, relegada a un estudio puntual en el área de secundaria, o a un momento específico en el año escolar y no a un aprendizaje transversal que llevaría a los niños a preguntarse ¿por qué si el derecho a la cultura, a la salud o a la educación es un derecho de todos, yo no tengo un servicio de salud ni una escuela digna? Un conocimiento global de los derechos humanos causa malestar, indocilidad, o conflicto social y protesta. De ahí que evitemos hablar de lo colectivo y nos concentremos en un trabajo sobre la conciencia individual, la individualidad y la responsabilidad individual –lo contrario evidenciaría claramente la no respuesta del Estado ante la obligación de garantizar los mínimos derechos universales para todas las personas.

Este ejemplo lo encontramos también en las decisiones que han conllevado en el pasado a la eliminación de la materia de educación musical para los escolares de ciclo básico, y en el cambio de denominación de la materia "idioma extranjero" a "inglés". ¿A qué se deben estas decisiones y cómo son mediatizadas en las instituciones educativas para llevar a cabo cambios sociales? ¿Cuáles son los cambios perseguidos? ¿Hemos meditado suficientemente sobre este asunto? Si bien es cierto que la lengua inglesa es una lengua dominante, ¿es ésta más importante que todas las demás? ¿Por qué lo es? ¿Para quién lo es? ¿Qué criterios definen las políticas lingüísticas de los currículos educativos nacionales?

IV. La importancia de las lenguas que aprendemos y hablamos

Tomemos el ejemplo de un alumno de una comunidad rural en el departamento de El Paraíso en el sureste de Honduras. Este joven frente a su currículo educativo podría concluir que la única lengua que "debe" ser aprendida, y por lo tanto la más prestigiosa y necesaria (fuera de la propia) es el inglés. Este prestigio lo asociará también a los países de habla inglesa (y sus valores) de los cuales el alumno sólo identificará claramente a los Estados Unidos. Este joven tiene una sola ventana al exterior y es esa. ¿Cómo se traduce esta inferencia en una idealización de la migración a Estados Unidos? La mediación curricular reglamentaria tiene una influencia en la construcción de valores e identidades. De ser más abiertos, en lugar de ejecutar decisiones bajo la influencia única de las leyes económicas del neoliberalismo predominante, se podría pensar de otra manera e influir de manera distinta en las personas. Efectivamente, el inglés puede ser una de las lenguas que este joven

aprenda durante su escolaridad pero existen otras culturas que de igual manera pueden abrir su mente y ayudarlo a construir su identidad. Las lenguas originarias de Honduras, por ejemplo, no se enseñan en ninguna escuela fuera de unas pocas en las comunidades indígenas del país, y desaparecen lentamente ante la desesperanza de los pueblos y lingüistas hondureños. Para la mayoría de los niños de los pueblos de Honduras, no existe la opción de estudiar su lengua, estudian en español y en el colegio podrán (quizás) optar a algunas horas de inglés.

Siguiendo esta línea de pensamiento, ¿cuál es el motor de estos lineamientos y qué más existe además del inglés? ¿Qué otras lenguas podemos ofrecer a los niños hondureños, con los medios existentes? ¿Cómo podemos diversificar las entradas y el acceso a otras lenguas, como las propias del país, y a otras como el francés, el alemán, el mandarín?

Nuestra opinión es que el aprendizaje de lenguas, de todas y cada una, es una ventaja, una riqueza. El plurilingüismo constituye una apertura al mundo y una base sólida a la autodeterminación, de manera que no se pretende denigrar ninguna lengua ni enaltecer otras, sino evidenciar la necesidad imperante de los hondureños de "resolver" sus problemas y carencias educativas apoyándose en la creatividad y conocimientos propios, así como en los de países con mejores resultados educativos. Para ello se requiere buscar el contacto con el mundo entero, con otros modelos societarios y educativos que inspiren a crear el propio sin "copiarlo", sino más bien construyéndolo a base de observación e intercambio digno con el mayor número de culturas posibles.

La Universidad Nacional Autónoma de Honduras continúa formando profesionales para la enseñanza del francés, aunque las políticas públicas han eliminado la posibilidad de enseñar otras lenguas en el sistema escolar primario y secundario. Existe incongruencia entre las decisiones tomadas en el diseño curricular del país y la inversión social. La realidad es que todos estos jóvenes licenciados en la enseñanza del francés son abandonados y los dejan sin posibilidad de aplicar sus conocimientos y ganarse la vida. Luchar por espacios para enseñar el francés y los valores de la francofonía constituyen la bandera de los académicos hondureños especialistas en el tema y de la diplomacia francesa en el país; no obstante, en la actualidad sólo existe una voluntad incipiente de admitir el francés en las aulas del sistema público. Esta situación no es específica de Honduras pues se extiende a todos los países centroamericanos.

V. La lengua materna de los estudiantes bilingües o plurilingües de Honduras

Las investigaciones en sociolingüística nos indican que el plurilingüismo representa muchas ventajas para las personas que lo viven: los investigadores han probado que las personas plurilingües o bilingües tienen muchas ventajas, por ejemplo, pueden comunicarse con personas monolingües provenientes de las dos o más lenguas que practican, su memoria y capacidad de comprensión, el sentido de las palabras es estimulado por la necesidad de alternar sus lenguas de uso, lo que los hace más versátiles y alertas mentalmente, son ca-

paces de traducir ideas y frases de una lengua a la otra para mejorar su comunicación o la de las personas que los rodean y sirven como mediadores. Tendrán más oportunidades de ejercer una posición más flexible y tolerante frente al mundo. Los autores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2000) resaltan la idea de que:

> [...] Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan."[4]

En el caso de las escuelas bilingües no debemos olvidar la importancia que debe atribuirse a las lenguas maternas de los estudiantes. Castelloti en su obra sobre el papel de la lengua materna dentro del contexto de la clase de lengua sugiere:

> Pareciera que la primera lengua ocupa un papel primordial en la clase de lengua extranjera tanto desde el punto de vista de las representaciones como del de las prácticas; aunque esta importancia no siempre sea explicitada e incluso a veces sea negada.[5]

De hecho esto sucede todos los días en la mayoría de las escuelas bilingües; sin embargo, si negamos la identidad cultural nacional de los alumnos y su propia identidad bilingüe por medio de una inmersión salvaje en otra lengua en la escuela, esto puede suscitar representaciones sesgadas, incompletas, o al menos insatisfactorias, en los individuos con respecto a su propia identidad global –o incluso bloquear los aprendizajes o su progresión lingüística y por ende cognitiva. Decirle a un niño que es prohibido expresarse en su lengua, que no es el momento, pero solicitarlo para que responda algo que sólo sabe decir en su lengua materna, provoca frustración e incomprensión absoluta de la situación, sobre todo en los más pequeños. Eso significa algo así como "yo sé que sabés pero tenés que decírmelo en MI lengua".

La sumisión lingüística y cultural de la lengua materna en los niños jóvenes en situación de aprendizaje bilingüe, auto regulada o sugerida por el adulto, es un proceso violento y complejo que no analizaremos aquí de manera exhaustiva pero que permanece subyacente en la negociación de los alumnos consigo mismos, con sus profesores, con la sociedad. Las secuelas sobre la personalidad y la cultura de los niños son importantes y les llevan a desvalorizar su lengua y su cultura y a

[4] Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, p. 4. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [consulta 11 de octubre de 2015].

[5] Véronique Castellotti, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, CLE Internationale, France, 2001.

abandonarla progresivamente. En un reciente estudio etnolingüístico realizado en la Carrera de Letras de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras en 2015, el cual se llevó a cabo en la zona Tawahka de la Mosquitia hondureña, Marcela Carías nos expresó que las investigaciones más recientes nos han permitido observar cómo "la dominación del español en las zonas indígenas desplaza rápidamente las lenguas indígenas hondureñas que se hablan en la zona, como el tawahka y el misquito"[6]. Estas constataciones científicas son preocupantes para las comunidades indígenas y para la sociedad hondureña.

El poco uso de la lengua materna a favor de la L2 reduce la capacidad de comunicación en L1 y dificulta la transferencia de los saberes lingüísticos y culturales previos de las personas. La falta de disponibilidad léxica de los jóvenes en su lengua materna hace que éstos se sientan cada vez más desvinculados de su propia cultura y esto facilita el desplazamiento de su cultura a favor de otra.

Por otro lado, el hecho de que las materias "importantes" y "difíciles" como las matemáticas y las ciencias exactas sean estudiadas en "la otra" lengua de aprendizaje también envía un mensaje a los niños sobre la importancia de su propia lengua-cultura y jerarquiza la L2 como la más prestigiosa, además de generarles representaciones complejas sobre su propia identidad.

[6] Entrevista a Marcela Carías, directora del estudio, catedrática e investigadora en etnolingüística de la Carrera de Letras de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, octubre de 2015.

VI. La relación entre las decisiones de normatividad de la enseñanza bi/plurilingue, el contacto cultural y la construcción identitaria

A partir de lo que enunciamos antes sobre la identidad lingüística, es interesante cuestionarnos sobre la inclusión en la formación de los docentes en general, de estudios sobre el plurilingüismo, el aprendizaje intercultural y su complejidad genética, así como sobre el tratamiento didáctico de las lenguas en contacto dentro del aula. ¿Sabemos y valoramos en su especificidad, aunque no lo enunciemos oralmente, cuántas lenguas y variedades lingüísticas están presentes en las aulas? ¿Qué tipo de contacto tienen estas lenguas entre sí? ¿El contacto lingüístico es productivo para los aprendizajes, se le saca partido? ¿Está caracterizado por la igualdad, la tolerancia y el respeto entre las lenguas y las culturas?

En los medios educacionales en los que se evidencia la ausencia de un énfasis en el desarrollo de metodologías democráticas de enseñanza de creación y experimentación lingüística y artística, los procesos de construcción de identidad lingüística y cultural están anestesiados. Inversamente, ambientes llenos de participación, estímulo y empoderamiento fortalecen la autoestima y la producción intelectual y lingüística en las personas.

Los profesores que enseñan en español, en lenguas indígenas o en lenguas extranjeras son los ejecutores de las políticas lingüísticas del Estado en las escuelas y su labor transmite ideología y cultura. Ellos y ellas son actores privilegiados en la construcción de las identidades lingüís-

ticas y culturales de las personas del mañana. Lucas sostiene esta idea y cuestiona la formación de los futuros profesores y la influencia de esta formación sobre la psicología de las personas y sobre la construcción de su identidad en un artículo sobre los aportes de Jung:

> La relación pedagógica no pone solamente en juego los contenidos o instrucciones racionales, sino también una influencia que está relacionada con la sensibilidad y la personalidad del pedagogo y del niño. La educación no es entonces solamente un discurso, sino que releva de las disposiciones psíquicas del adulto. Sin embargo estas disposiciones escapan a los programas y dependen al contrario de lo que el educador es en lo más íntimo de su psicología. Esta atención sobre la ecuación personal del adulto constituye una verdadera revolución copernicana dela pedagogía porque si el ser del educador se convierte en el principal determinante de la influencia que ejerce sobre la infancia, será él ante todo quien deberá ser educado.[7]

Una vía de desatasco en vista de la situación actual de retraso metodológico en el ámbito educativo nacional podría ser la definición de los programas, contenidos y metodologías de enseñanza de lenguas que apunte hacia el plurilingüismo y hacia el bienestar social, lingüístico, cultural e identitario.

Las decisiones institucionales en materia de educación podrían mejorar si se actualizaran y revisaran a la luz de lo anterior:

- La creación de currículos más modernos, completos y críticos en todos los niveles educativos
- Las metodologías preconizadas en los programas del currículo nacional, para que éstas estén encaminadas al desarrollo del pensamiento crítico y a la participación social (nuevos conocimientos en todas las áreas así como desarrollos recientes en didáctica y pedagogía)
- Los derechos humanos, la interculturalidad y la ética como ejes transversales en todos los niveles
- La política lingüística de apertura a lenguas indígenas y a lenguas extranjeras en el sistema educativo público
- Los calendarios y horarios respetuosos de los ritmos biológicos de los estudiantes
- Una adecuada actualización y concertación continua y subvencionada de los docentes

La importancia de las disposiciones gubernamentales que rigen los lineamientos educativos y la diversidad potencial de contenidos, la alternancia de las lenguas y culturas presentes en el aula y el equilibrio en el estatus de éstas, pueden permitir acciones sociales hacia el balance social y cultural e identitario que necesitamos. En el caso de las escuelas bi/ plurilingües o en las que existe la EIB, el diálogo entre culturas metodológicas, entre profesores, y la actualización por medio de la formación continua de estos, son importantísimos

[7] David Lucas, "Carl Gustav Jung et la révolution copernicienne de la pédagogie", *Le Portique*, núm. 18, 2006.

para propiciar un verdadero diálogo societal e intercultural, así como el respeto a los derechos lingüísticos y culturales de todos. La instalación de verdaderos procesos participativos amplios en los que participe la academia, los profesores de todos los niveles, las comunidades, las organizaciones de la sociedad civil y el Estado deberían tener el poder de cambiar la educación hondureña y adaptarla al paso del tiempo, al cambio en la sociedad y a los nuevos conocimientos mundiales. Esta tarea debería constituir el quehacer reflexivo privilegiado de todos los actores de la educación.

No se trata solamente de modernización y tecnología (aunque también la incluya), me refiero a la creación de modelos adaptados y flexibles que desarrollen la capacidad crítica de los jóvenes y preparen el camino para un cambio social durable en Honduras.

VII. Conclusión

Reflexiones finales

La educación que un estudiante recibe le ayuda a construir conocimientos y su identidad lingüística, pero también su identidad cultural y sus representaciones con respecto a la cultura de origen de cada una de las lenguas que lo habitan y con las que está en contacto. Es decir, de sí mismo y de los demás. De tal manera que la educación, tal como la planteamos, no niegue al individuo sino más bien lo despierte y desarrolle su potencial y su autoestima individual y su potencial de acción social propositiva. Esta educación debería ser el fin privilegiado del gobierno y estar a la altura de las necesidades que constatamos hoy en día ante las carencias de forma y fondo en nuestro sistema educativo nacional.

Frente a una situación en la que la migración hacia los Estados Unidos plantea un problema para nuestro país, que entre otras cosas es causa de que muchas familias vivan desmembradas por la búsqueda del sueño americano, ¿esta decisión con respecto al inglés como única lengua enseñada en los establecimientos educativos públicos de Honduras tendrá una influencia disuasiva en el inconsciente cultural, o actuará como una motivación para continuar migrando hacia el norte a costa de la propia vida? La situación que aquí se plantea como prioritaria para el Estado es: ¿cómo ayudar a los migrantes a migrar mejor? o ¿cómo resolver los problemas que obligan a los hondureños a hacerlo, abriendo otras vías de acción social? Entre estas dos, ¿cuáles son las características de un modelo educacional abierto y evolutivo, cimiento sostenible a largo plazo para satisfacer la necesidad imperante que tiene la sociedad hondureña de educación?

El análisis del equilibrio intercultural de diálogo constante entre las personas, los contenidos y las metodologías que cohabitan en establecimientos bilingües o plurilingües es una prioridad clara para el desarrollo de una sociedad equilibrada y coherente con la realidad y la satisfacción de las necesidades individuales y sociales en el país.

La vía del plurilingüismo se perfila claramente como una oportunidad entre otras, que implica acción social amplia, que no hay que desaprovechar y hacia la que hay que caminar con paso decidido para alcanzar la libertad de pensamiento y la expresión de pluralidad cultural y so-

cial –empezando desde el respeto, promoción y salvaguardia del plurilingüismo nacional y apuntando hacia la apertura de un diálogo con el resto del mundo, más crítico y digno. Los profesores de lenguas y culturas sabemos que es posible construir democráticamente el bienestar identitario y cultural, pero la pregunta que debemos seguir planteándonos hasta responderla efectivamente con actos es: ¿cómo Honduras puede lograr avanzar por ese camino?

Bibliografía

Castellotti, Véronique. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, France, CLE Internationale, 2001.

Conseil de la Coopération culturelle Comité de l'éducation, Division des langues vivantes. *Cadre européen commun de* référence *pour les langues: apprendre, enseigner,* évaluer. Division des politiques linguistiques, Strasbourg, 2000.

Hemerografía

Byram, Michael. "Langues et Identités. Etude préliminaire. Langues de scolarisation. Conférence intergouvernementale. Langues de scolarisation: vers un Cadre pour l'Europe", Strasbourg, 16-18 octobre, 2006.

David, Lucas. "Carl Gustav Jung et la révolution copernicienne de la pédagogie", *Le Portique*, núm. 18, 2006.

Cibergrafía

Cerna, Mario. "Más de 700 centros bilingües inician clases en Honduras", *Diario el Heraldo*, 4 de abril de 2014. http://www.elheraldo.hn/pais/571802-214/mas-de-700-centros-biling%C3%BCes-inician-clases-en-honduras [consulta 9 de diciembre de 2015].

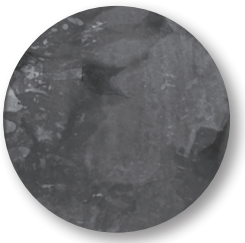
Gay, G. *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, & Practice.* New York, Teachers College Press. http://www.intime.uni.edu/multiculture/curriculum/culture/teaching.htm [consulta 5 de mayo de 2015]

Lineas Generales. Sitio Oficial de Unesco. http://www.unesco.org/new/es/mexico/work-areas/culture/ [consulta 17 de noviembre de 2014]

Erikson, E. H. *"Identity crisis" in perspective.* E.H. Erikson. *Life history and the historical moment*. New York, Norton, 1975. http://www.haverford.edu/psych/ddavis/p109g/erikson.identity.html [consulta 17 de noviembre de 2014]

Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Consejo Europeo. 2000. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [consulta 11 de octubre de 2015]

Pantazi, Vassiliki. *La valorisation de la langue maternelle des élèves issus de l'immigration en classe de langues vivantes.* http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/pantazi.pdf [consulta 5 de mayo de 2015]



Clotilde Barbier Muller*

La diversidad lingüística y cultural de la francofonía en clase de Francés Lengua Extranjera: ¿mito o realidad?

Linguistic and Cultural Diversity of ˝Francophony˝ in a French as a Foreign Language class: myth or reality?

Resumen

En este artículo, intentaremos mostrar cómo, a pesar de afirmar en el libro de texto de FLE "Latitudes" que en su aprendizaje además del aprendizaje lingüístico, el estudiante descubrirá "las realidades socioculturales de Francia y de la francofonía", no se obtendrán los resultados quese podían esperar con la nueva introducción de la diversidad lingüística y cultural en la enseñanza del FLE que representa la francofonía. A base de algunos ejemplos críticos, se propondrán pistas de trabajo para lograr un mejor acercamiento del tema.

Palabras clave: Francofonía, norma, diversidad, estereotipos

Abstract

In this article, we will try to show how, in spite of the declarations of the authors of the textbook "Latitudes" about how, in addition to the linguistic knowledges, the student will discover "the sociocultural realities of France and of Francophony", we will not have the results expected of that new introduction of linguistic and cultural diversity of Francophony in teaching French as a Foreign Language. Based on a few critical examples we will propose a few guidelines to improve a better approach of the subject.

Keywords: Francophony, Norm, Diversity, Stereotypes

Fuentes Humanísticas > Año 28 > Número 54 > I Semestre > enero-junio 2017 > pp. 61-71
Fecha de recepción 23/11/15 > Fecha de aceptación 23/03/16
cbarbier@golfo.uson.mx

* Universidad de Sonora.

Hablar de la francofonía en México, subraya su integración como Estado Observador[1] en la Organización Internacional de la Francofonía (OIF) y, por consecuencia, contempla un camino de apertura importante desde el contexto de las Humanidades. En este escenario los vínculos que se establecen con respecto a la diversidad lingüística y cultural llevan a reflexionar sobre su relación con la historia, la literatura, la cultura, el aprendizaje del idioma francés en México. En el campo de la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera (FLE), la francofonía es un tema fundamental en la medida que ella representa la diversidad lingüística y cultural de las naciones y localidades donde se habla el francés en todo el planeta. En el presente artículo, retomaré el tema de la francofonía en el campo de la enseñanza del FLE, y su incidencia en el contexto sonorense, compartiendo algunos resultados relevantes de la investigación doctoral titulada: *La francophonie dans l'enseignement du FLE: Analyse des manuels de FLE "Latitudes" et des représentations des enseignants du Département de Langues Étrangères de l'Université de Sonora*[2], tesis de Doctorado en Humanidades de la División de Humanidades y Bellas Artes de la Universidad de Sonora.

Orígenes del concepto francofonía

El concepto de «francofonía» aparece por primera vez en el siglo XIX, en 1886, en los escritos del geógrafo francés Onésime Reclus, gran defensor del imperio colonial de Francia; para él, la francofonía representa la mejor apuesta de Francia en el juego de las fuerzas que se pelean el mundo en ese momento y en el cual el factor lingüístico es esencial. La francofonía nace de una idea esencialmente franco-centrada, entendida como un proyecto de expansión demográfica y territorial y motivada por rivalidades simbólicas con otras grandes potencias colonizadoras como Inglaterra, España y Portugal, que aseguraron la perennidad de su lenguas y culturas en todos los continentes. Con la entrada de Francia, en el primer gran conflicto mundial, el término cae en el olvido para surgir de nuevo, sesenta años después, fuera de Francia esta vez, en las mismas ruinas del Imperio colonial que había sido el sueño de su precursor. En efecto, mientras que del lado de América, Quebec ya había empezado una "revolución tranquila" legislando sobre el uso del francés como lengua oficial [3] (Ley 101-1976), en Asia, por una parte, y en África, por otra, cada uno de los países colonizados proclaman su independencia de Francia. Sin embargo, algunos dirigentes africanos, entre ellos los presidentes Senghor, de Senegal, Diori, de Nigeria, y Bourguiba, de Túnez, así como el dirigente camboyano Sihanouk, habían conservado con Francia estrechos lazos culturales, por pertenecer ellos mismos a una clase so-

[1] Ver la definición de ese término en el sitio siguiente http://www.francophonie.org/IMG/pdf/adhesion_bucarest_2006-2-2.pdf
e.org/IMG/pdf/adhesion_bucarest_2006-2-2.pdf

[2] "La francofonía en la enseñanza del FLE: Análisis de los libros de textos 'Latitudes' y de las representaciones de los maestros de FLE del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora".

[3] *Charte de la langue française.*

cial privilegiada y educada en Francia, y promueven una solidaridad basada en la lengua y en la cultura francesa, esbozando así el renacimiento de la idea de una comunidad francófona. En 1962, Jean-Marie Domenach, director de la revista *Esprit*, invita a colaboradores de todas las regiones francófonas a que se expresen sobre el futuro de la lengua francesa en el mundo, entre ellos figuran el senegalés Léopold Senghor, poeta, gramático, y miembro de la Academia Francesa, y el quebequense Jean-Marc Léger. En ese periodo de descolonización y de pérdida de poder, se edita un número especial titulado *Le Français, langue vivante*[4]. Es entonces cuando el artículo de Senghor, considerado ahora como uno de los padres de la francofonía contemporánea, aporta un apoyo contundente a la causa de la francofonía:

> La lengua francesa [...] esta maravillosa herramienta que se encuentra en los escombros del régimen colonial tiene una dimensión humanística capaz de despertar a su calidez complementaria [...] las energías latentes de todos los continentes y de todas las razas.[5]

Algunas asociaciones aparecen en diferentes espacios francófonos. Primero en Canadá, donde las reivindicaciones lingüísticas hacen presión sobre la política nacional. En 1966, surge el Gran Comité para la Defensa y la Expansión de la Lengua Francesa, denominado en 1973, Gran Comité de la Lengua Francesa. Y ya para 1970, se crea la Organización Internacional de la Francofonía (OIF) con base en el Tratado de Niamey que según su propia definición:

> Lleva acciones políticas y de cooperación multilateral para dar cuerpo a una solidaridad activa en beneficio de poblaciones y de sus Estados y gobiernos miembros. Actúa en el respecto de la diversidad cultural y lingüística al servicio de la promoción de la lengua francesa, de la paz y del desarrollo sustentable.

Francofonía en el contexto de la enseñanza del francés

En ese breve resumen de la historia de la francofonía institucional, se observa el principio de una visión esencialista de la lengua francesa que evolucionará de manera progresiva hacia una perspectiva variacionista de la lengua, lo que la hace mucho más interesante en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje del francés.

Mi interés como profesora de FLE es mostrar, con base en mi investigación doctoral, lo que ha pasado en el mundo editorial con respecto a la manera de presentar la francofonía con sus métodos comerciales de estudio. Para ello, me permito presentar algunas de sus representaciones en los tres libros de texto de *Latitudes*, método en uso en los cursos de francés de la Universidad de Sonora, los cuales corresponden a tres niveles de aprendizaje: principiante, elemental y experto. El título en sí de la colección es una introducción a las múltiples latitudes donde la lengua francesa es hablada con una clara invitación a la pluralidad. En la presentación de los tres libros de texto, se informa al público de aprendientes de francés que "El aprendizaje de los saber-hacer lingüísticos

[4] "El francés, lengua viva".
[5] Léopold Senghor, "Le Français langue de culture", *Esprit*, núm. 311, p. 844.

va a la par con el descubrimiento de las realidades socioculturales propias de Francia y de la francofonía".

Para facilitar el análisis de toda esta serie de representaciones específicas de la francofonía, se clasificarán en tres dimensiones, a saber, la francofonía político-institucional, la francofonía lingüística y la francofonía cultural, con el fin de agilizar su análisis en los libros de textos medir y justificar cuál dimensión es la más representada en cuales momentos del aprendizaje y porque. Se pretende también fomentar en los maestros una mirada más crítica sobre la presentación de las realidades socioculturales de la francofonía en dichos volúmenes, frente a la selección de los diversos documentos representativos de la francofonía considerando imágenes, audios, dibujos, textos de comprensión de lectura, todos ellos diseñados por los propios autores.

Las tres dimensiones de la francofonía

La francofonía institucional o política es el producto de la historia colonial francesa ocurrida en dos tiempos (siglo XVII y XIX), identificada como "Francofonía" en dos etapas históricas de colonización correspondientes al siglo XIX y el de descolonización de Francia del siglo XX, y plasmada en la actualidad en la Organización Internacional de la Francofonía (OIF), órgano de gobierno de la francofonía a nivel mundial. Se observa una serie de datos numéricos tales como los países pertenecientes a la OIF, el número de franco hablantes en las diferentes zonas geográficas y las acciones políticas y económicas que le dan visibilidad en el mundo.

La francofonía cultural es una metáfora del árbol cuyo tronco de origen es la lengua francesa, donde la francofonía aparece como un complejo de identidades con valores propios que pueden ser antagónicos (derechos humanos contra saberes tradicionales). Llama la atención el concepto humanista que busca rebasar sus límites lingüísticos y políticos para llegar a ser un modelo de valores universales donde se pueden expresar todas las identidades socioculturales de los grupos que la componen y representar una alternativa a la hegemonía anglosajona. Se observan algunas manifestaciones culturales de la francofonía a nivel mundial como la Jornada de la Francofonía en México, entre otras.

La francofonía lingüística conserva un núcleo representativo de la lengua francesa que se enseña, y es importante recordar y mostrar los constantes cambios ocurridos en las prácticas históricas, geográficas, sociales y políticas de la lengua.

La francofonía en *Latitudes*, libro de texto

Después del análisis exhaustivo de los contenidos de los tres libros de texto de *Latitudes* y sus tres guías pedagógicas (GP) que, después del marco teórico, forman el segundo capítulo de la tesis, presentaremos aquí algunas conclusiones sobre el trato dado a la francofonía por los autores.

Una de las primeras conclusiones es observar que hay una progresión en el trato de la francofonía:

Latitudes 1 da un lugar preponderante a la francofonía institucional o política en la medida que el aprendiente princi-

piante de FLE tiene generalmente una visión franco-centrada de la lengua francesa; mostrarle entonces que gracias a la francofonía, el aprendizaje de esa lengua tendría mucho más importancia y más impacto en su formacion universal es una manera de justificar la pertinencia de su elección. La francofonía representa así un valor agregado del francés y le da un cachet que se puede calificar de mercantil. Se limita, por ejemplo, a un mapa de la francofonía y a la presencia de algunas banderas de países francófonos. Para introducir cada unidad del libro, la francofonía es mostrada en su idealidad en algunas pinturas "románticas" donde todas las naciones representadas en ella son hermanas, están unidas en un solo enlace de brazos de todos los colores representativos de los diferentes continentes donde vive la francofonía que recuerdan los temas de las Cumbres de la francofonía sobre "diálogos y culturas"; sin embargo, las oportunidades de profundizar la francofonía en esa dimensión de apertura intercultural no son explotadas: por ejemplo, un hermoso viaje a Mali en la unidad diez no enseña nada sobre la cultura local y la parte de la misma unidad dedicada al "descubrimiento cultural" y titulada "Francophonie" no es más que una presentación geopolítica de la francofonía, con números de francohablantes en el mundo, con nombres de artistas escogidos para mostrar la variedad de sus orígenes más que las razones de su pertenencia cultural a la francofonía. En muchos aspectos, pudimos lamentar la visión ethno-céntrica de parte de los autores, sobre el continente africano, donde se muestra una mirada occidental sobre los autóctonos. Como lo afirmamos anteriormente, la etapa del aprendizaje justifica en parte esa presentación puesto que los aprendientes están apenas en la fase de descubrimiento de la lengua y de sus contextos. De hecho, si recordamos la presencia de la francofonía en otros libros de texto en años anteriores, recordaremos el primer mapa de la francofonía burdamente esquematizado a principio de los noventa en el método *Orange* donde no se mencionaba nada sobre la OIF, sólo algunas fotos "folclóricas" en blanco y negro de ciudadanos de la África francófona y es, hasta los años 2010, que se ve una mejoría en esa presentación. En efecto, la francofonía es entonces mencionada en la cuarta de forros como un elemento inevitable de la enseñanza-aprendizaje del FLE, es descrita en el mapa de la OIF con referencias a todos sus miembros y en el aspecto idealista de amistad entre los pueblos, lo que favorece la multiculturalidad y del multilingüismo. *Latitudes 2* aborda con más atención la francofonía lingüística, de manera más sistemática, introduciendo locutores quebequenses y enseñando a los estudiantes algunas registros lingüísticos específicos de Quebec. La francofonía institucional pierde su importancia (desaparece por ejemplo el mapa de la OIF) y la dimensión cultural es bastante mal tratada en la medida que las referencias a la cultura francesa son muchas y sistemáticas. Se observa que para compensar muchas carencias en cuanto a la presencia de la francofonía en todas sus unidades, independientemente de sus dimensiones, *Latitudes 2* la utiliza como un simple pretexto de práctica oral o escrita en las tareas; por ejemplo, se pide el alumno que responda a un artículo de un periódico "francófono", que haga una receta "francófona", como si la francofonía no cubriera

particularidades muy propias a cada país llamado "francófono". En este sentido, los autores se vieron obligados de una manera u otra a mencionar a la francofonía para no desmentir la afirmación en la cuarta de forros.

Por otra parte, se puede explicar la decisión de acordar más importancia a la dimensión lingüística, ya que el objetivo es que los estudiantes consoliden un cierto bagaje lingüístico y puedan enseguida comprender la diversidad lingüística de la lengua francesa cuya importancia geopolítica ha sido subrayada en el volumen anterior. La prioridad de este volumen sigue siendo lingüística puesto que están en la etapa de las tareas donde ponen en práctica sus saberes lingüísticos y donde los saberes culturales siguen siendo más librescos que auténticos. Se siguen descubriendo aspectos lingüísticos y así los autores incluyen temas de la diversidad lingüística. Sin embargo, fuera del aspecto positivo de la francofonía lingüística, específicamente y no casualmente, la francofonía canadiense, país económicamente fuerte e influyente en el mundo occidental, se presenta con muchas torpezas en el trato de la francofonía cultural, causando una mirada excesivamente etnocentrada de parte de los autores. Es de este modo que se presentan temas delicados, hasta escabrosos –según nuestra opinión– cuando por ejemplo, mencionan la "corrupción de algunos dirigentes africanos" tratándose de la explotación de recursos petroleros de Gabon o Togo por Total, la empresa petrolera francesa instalada allí mismo donde tiene muchos intereses y siendo ella la fuente de esa misma corrupción; presentan comentarios de franceses sobre su vida en África donde se perciben muchos ecos colonialistas, para ilustrar las unidades, escogen fotografías donde se subrayan los aspectos tercermundistas de una francofonía "inferior", correspondiente al pensamiento político de la Françafrique[6], a la orden del día en el tiempo de publicación del volumen 2 de "Latitudes".

Latitudes 3 ya considera una verdadera dimensión cultural de la francofonía cuando se aprecia la selección pertinente de algunos documentos donde los autores se muestran preocupados por las especificidades culturales de la francofonía en sus diferentes ambientes, sin ponerla sistemáticamente en paralelo con las inevitables y omnipresentes referencias a Francia. En esa etapa de su aprendizaje, los estudiantes se sienten más dueños de sus herramientas y pueden abordar esa dimensión con más confianza lingüística. Son más aptos entonces para valorar la riqueza de la dimensión cultural de la francofonía que caracteriza su patrimonio. Este aspecto conforta la teoría de Auger sobre la presencia tardía de la francofonía en los libros de textos de FLE que reservan su conocimiento a los estudiantes de niveles avanzados, dejando entender así que la francofonía es un concepto complejo y que representa una etapa más difícil del aprendizaje por la diversidad lingüística y cultural que se añade. Pero eso revela también que se ubica en segundo plano puesto que el estudiante habrá desarrollado ampliamente todos los aspectos ligados a la cultura dominante en

[6] Terminó que se usa de manera peyorativa para denunciar la acción neocolonial atribuido a Francia en África fundada sobre el conjunto de relaciones, de redes de influencia y de mecanismos políticos, económicos y militares que ligan Francia a sus antiguas colonias de África, así como a algunos otros países africanos.

los dos primeros volúmenes. Mientras la didáctica no corrija ese aspecto, no se podrán cambiar los conceptos de aprendizaje de la norma y de la variedad sociolingüística que resulta piramidal y rígida. Arriba de la pirámide, se encuentra la lengua francesa como un ideal único que hay que alcanzar antes de ampliar y consolidar el aprendizaje del francés, de manera progresiva y con la presencia de otros elementos didácticos. La lengua francesa sigue siendo así, en el imaginario de los dos actores de ese proceso, el único objetivo importante.

Ejemplos de representaciones de francofonía político-institucional en *Latitudes*

El mapa de la francofonía

Se trata del mapa de la OIF que aparece en el primer volumen de *Latitudes* y que es difundido en todos los continentes. Es el clásico mapa editado en Europa, con Francia en el corazón de su centro europeo, y alineados de manera simétrica a su lado, América por un lado, Asia por el otro y África abajo. Una lupa enfocada sobre el corazón europeo nos presenta la francofonía europea. Observamos también que ese mapa representa la división del mundo en naciones ricas en el Norte y naciones pobres en el Sur (a excepción de Australia). Este mapa es un "must" ineludible hoy día por las políticas editoriales; sin embargo, el mapa administrativo de la Francia metropolitana ubicado en el segundo volumen de *Latitudes* sigue teniendo un lugar más privilegiado en este libro de texto. Además, mientras que el mapa de Francia sigue apareciendo en los otros dos libros, el mapa de la francofonía política aparece únicamente en el libro uno como una manera de mostrar a los alumnos principiantes que el francés es un idioma internacional valioso y factor de motivación para el aprendizaje.

La Organización Internacional de la Francofonía

Otro ejemplo entre los mencionados en la tesis es la información que aparece en el libro de texto 1 (Unité 10, pp. 126-127) con la presentación de la OIF (Organisation Internationale de la Francophonie) como confirmación de la importancia del francés, lengua internacional, y donde se numera la cantidad de países miembros de la organización (55): unos son "Estados", otros son "Gobiernos miembros". En la lista de nombres presentada en el libro, se omiten algunos países pero también no se precisa el estatuto de cada país miembro. Se cita Bélgica en el mismo nivel de importancia que Camboya o Rumania, mientras que sus razones de pertenecer a la OIF tienen orígenes y razones muy distintos. En esos 55 países aparece tres veces Canadá bajo apelaciones distintas: Canadá, Canadá-Nuevo-Brunswick, Canadá-Quebec, sin explicación más amplia del hecho, y dando la ilusión de un número más grande de países, donde se encuentran más francohablantes que el número real. Si el maestro no está informado, el alumno lo estará aún menos y será un error pretender que en esas entidades se habla francés de manera uniforme. Es de este modo que queda desconocido el verdadero número de países pertenecientes a la francofonía. La presentación de la francofonía institucional tiene un carácter oficial muy marcado y se focaliza mucho sobre

los datos de la OIF como un organismo político del cual Francia es el miembro más influyente tanto económicamente como ideológicamente. En efecto, se muestra que la sede de la OIF se encuentra en París y la decisión de nombrar el secretario general de esta institución depende mayormente de los intereses de Francia. Francia es, desde el principio de la creación de ese organismo, un socio privilegiado y miembro mayoritario de las decisiones tomadas en los niveles financieros y administrativos. La francofonía institucional, con los números para sustentar estadísticas y datos, sugiere darle más peso al panorama de la enseñanza del francés, resaltar más el orgullo de ver la presencia de la lengua francesa en todos los continentes con una verdadera "sensibilización" al fenómeno propio de la francofonía (como lo pretenden los autores en la guía pedagógica). Pareciera que se trata más de mostrar una extensión geográfica amplia más cercana al deseo de soberanía hegemónica similar a la anglofonía que un verdadero deseo de compartir diversidades culturales. La lengua francesa sigue siendo así el único objetivo importante que hay que lograr mientras que, si se incluyera la francofonía en todas sus dimensiones desde el principio del aprendizaje, se podría, de un cierto modo, desacralizar la dimensión lingüística en sus aspectos demasiado franco normativos, que no corresponden a la realidad de la lengua francesa hablada en el mundo hoy. Por eso, la francofonía sigue encerrada en un cajón didáctico que los maestros abren de vez en cuando, cuando los métodos de enseñanza se los recomiendan. Sin embargo, podría ser una motivación más para el aprendizaje del francés, sobre todo para los estudiantes que tendrán más oportunidades de hablarlo en una zona más cercana a ellos que Francia. En efecto, nuestros estudiantes mexicanos tienen más oportunidades de practicar el francés en Quebec en el mismo continente americano que en París, Francia, sin embargo se les enseña la norma parisina. En este escenario, existe la importancia cada vez más grande de contextualizar los materiales pedagógicos en la Didáctica de Lenguas y Culturas. ¿Cómo difundir una lengua –el francés en nuestro caso– de manera adaptada a un contexto no global, pero nacional? ¿Cómo acercar a los estudiantes a la realidad de su uso de la lengua que aprenden? En efecto, si se contextualizaran los libros de texto para el público mexicano, el acercamiento a la francofonía sería sin lugar a duda más profundizado pero también más enfocado a la francofonía americana, a sus formas lingüísticas específicas, a sus manifestaciones culturales, para facilitar al estudiante su adaptación, si decide estudiar allí. Otro elemento clave del análisis de los libros de texto es que las GP correspondientes a los tres libros de texto *Latitudes* mantienen una posición muy distante con el tema de la francofonía y favorecen mucho más el descubrimiento de la lengua y de la cultura francesas. Los ejemplos escogidos y desarrollados para ayudar a los maestros en su práctica docente son mucho más explícitos en sus informaciones sobre Francia que sobre la francofonía y si, para muchos maestros, la GP es formadora y a veces la única fuente de (in)formación, no podemos más que lamentar su impacto en el pobre desarrollo de nuestro tema en su práctica pedagógica. Auger[7] nos recuerda que los libros de

[7] Nathalie Auger, "*Concevoir l'analyse des manuels de français langue étrangère: les désignants iden-*

texto de lengua extranjera son puestos en escena del mundo del otro y que,

> [...] actualizando su decir, el enunciador tiene un discurso sobre él mismo, se ubica a la vez que ubica el otro como su co-enunciador-aprendiente. [...] Esta representación del otro está hecha a través de las huellas dejadas por el enunciador en su discurso o también a través de las imágenes de los libros de texto que requieren un análisis semiótico.

Podemos afirmar de este modo que el enunciador en *Latitudes* es esencialmente un "yo" que mira al otro en su extrañeza de "él", el cual no tiene voz, no se escucha, salvo en raras ocasiones: Dominique, el quebequense en una carta –donde los quebequismos desaparecieron mientras que en una carta anterior, su novia *francesa* los utilizaba–, los organizadores del FESPACO (Festival Panafricano del Cinema y de la Televisión de Ouagadougou), algunos quebequenses en un programa de radio. Podemos llegar a la misma conclusión que Van Dijk, que el libro de texto se caracteriza también por la ausencia de la voz del Otro:

> Lacking voice: The others are not only represented stereotypically and negatively, but also passively and as lacking voice. We talk and write about Them, but they are seldom heard or represented as speaking and giving their own opinion, and even less when saying critical things about Us.[8]

Propuestas del mito a la realidad

Si se pretende presentar verdaderamente los aspectos socioculturales de la francofonía, es necesario contribuir a mejorar el trato del tema en los libros de textos utilizados en clase de FLE. En primer lugar, parece esencial encontrar una definición más clara y más coherente de la misma palabra "francofonía". Frecuentemente, la francofonía se ubica muy al margen de Francia. Ya se ha mencionado anteriormente en la descripción resumida de los contenidos de los libros, pero tratándose de los territorios de ultramar, de Francia, en el Caribe o la Polinesia del Pacífico, los autores confunden mucho su pertenencia: son "franceses" cuando se trata de geopolítica, pero "francófonos" cuando se trata de identidad sociocultural o lingüística. Una manera de acabar con esas ambigüedades sería dar voz propia a esos franceses ultramarinos sobre su estatuto y su verdadera identidad: un autor tan importante como Aimé Césaire (muy cercano a Senghor, padre de la nueva francofonía) nunca está mencionado en ninguno de los tres libros, mientras que se insiste en la presentación administrativa de la Francia de ultramar por el número de habitantes o de superficie de territorios, y se subraya, además, con imprecisión sus relaciones con la Francia *metropolitana.* Cuando se habla de los trabajadores ultramarinos, se dice que son tratados "de la misma manera que los franceses" (como si no fueran franceses), se ilustra la unidad con fotografías que acusan el carácter supuestamente indolente de los ultramarinos,

titaires, une alternative pour cerner la compétence culturelle", recuperado del sitio http://www.cairn.info/didactique-des-langues-romanes-le-developpement---page-189.htm

[8] T. Van Dijk, "Racism, Discourse and Textbooks: The coverage of immigration in Spanish textbooks", paper presented at the Symposium on Human Rights in Textbooks, organized by the History Foundation, Istanbul, april 2004.

pero en el mapa, en la superficie del territorio de Francia, sí son franceses sin que se cuestione su pertenencia. Por esta serie de inconsistencias en los libros de texto de *Latitudes*, la francofonía llega a ser ahora un concepto cada vez más cuestionado por muchos intelectuales. Cabe cuestionarse, ¿por qué no revisar los contenidos y presentar otras interpretaciones de ese fenómeno en los libros de texto de FLE? La vaguedad de la definición oficial alimenta los estereotipos e impide al maestro que está mal informado, medir las consecuencias de ese desconocimiento sobre su proceso de enseñanza. Es preciso señalar que para cumplir con el contrato presentado en la portada de parte de los autores o de los editores, es esencial abrir la enseñanza del FLE a la riqueza de la francofonía en su autenticidad, aun si implica cuestionamientos profundos. La segunda reflexión tiene que ver con la subjetividad de los autores de los libros de texto. La francofonía sería más objetiva si fuera presentada, no desde un punto de vista franco francés, sino desde un punto de vista de un belga si se trata de Bélgica, quebequense si se trata de Quebec o burkinés si se trata de Burkina Fasso. En ese sentido, Wieczorek proponía un porcentaje de presencia equivalente al número de francófonos de cada país francófono. "Si los francófonos de Bélgica representan 10% de todos los francófonos, se debería dedicarles 10% de presencia en los libros de textos."[9] Se pudo observar en muchas ocasiones el fenómeno de etnocentrismo, cuando es una francesa que nos habla de Quebec, cuando el pueblo Dogon de Mali festeja Navidad con turistas franceses, cuando a pesar de mostrarla en una foto sin leyenda siquiera, se ignora la historia de unas de la mezquitas más espectaculares y más antiguas de África (Djinga-reyber), pero a cambio, no ahorran detalles sobre la biografía de una actriz francesa menor en la GP. Esas torpezas desvalúan la validez de la presencia de la francofonía en los métodos utilizados para la enseñanza del FLE. Se le da un estatuto de inferioridad en la medida que no está valorada a partir de ella misma. Cambiar las miradas sobre la francofonía no representa ninguna dificultad en sí, puesto que los recursos de los multimedia están disponibles, si bien no todos los maestros del planeta en sus diversos contextos de enseñanza, por lo menos por los autores y editores. De la misma manera que sería incongruente dejar a un madrileño o a un barcelonés presentar México, no se puede seguir presentando a los africanos o canadienses por parisinos o provincianos franceses. La tercera recomendación a los autores sería de tomar distancia con la historia de la francofonía y modernizar su presentación en los volúmenes. Se observó frecuentemente en algunas unidades aflorar la historia colonial de Francia sin reflexión previa y sin sensibilidad, dejando percibir una forma de racismo mal disfrazado: la fotografía de una mujer blanca con un libro en las manos, rodeada de niños congoleses maravillados, como si ella fuera poseedora del conocimiento; los comentarios de un francés que trabaja en Congo y que trata a sus colegas congoleses de "igual a igual", sabiendo que muy probablemente no hubiera hecho ese comentario si se hubiera tratado de colegas canadienses. Hay torpezas también en presentar referencias muy restrictivas en la definición de la

[9] Joseph Wieczorek, "The concept of 'French' in foreign language texts", *Foreign Language Annals*, 27, 1994, p. 487.

francofonía: cuando los autores presentan a Onésime Reclus como único padre de la francofonía –cuando de hecho representa el aspecto más caduco de ese fenómeno–, limitan la francofonía a su primera época e ignoran la nueva, nacida precisamente en "las ruinas del imperio colonial francés"[10], siendo ese hecho muy incongruente en un libro de texto del siglo XXI. Tal omisión es reductora y fuente de cuestionamientos porque es inexplicable para los maestros no o mal informados de esa segunda etapa de la historia de la francofonía. Se recomienda también a los autores de *Latitudes* proponer más pistas de trabajo o más informaciones en la GP cuando la francofonía es mencionada, de manera que los maestros no pierdan tantas oportunidades de explotar más plenamente todas las referencias a la riqueza de las culturas francófonas. Los autores pueden presentar documentos escogidos con más criterios, eventualmente en documentos complementarios en la GP, como lo hacen para tratar un problema de gramática o de expresión oral o escrita. De manera general, se recomienda una sensibilidad más profunda hacia el fenómeno, más prudencia en el uso o manipulación de los documentos propuestos que hablan o reflejan la francofonía. Si la ambición de hacer descubrir "las rea-lidades socioculturales de la francofonía" es claramente enunciada en la misma portada de los tres libros de textos, su definición debe entonces ser clara también, su concepción no debe de ser parasitada por estereotipos engendrados por la historia o la política nacional de Francia, país de los autores.

[10] Leopold Senghor, *loc. cit.*, p. 844.

Bibliografía

Wieczorek, Joseph. A. "The concept of 'French' in foreign language texts". *Foreign Language Annals,* 27, 1994.

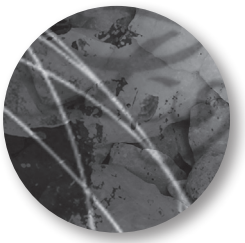
Régine Mérieux, Emmanuel Lainé, Yves Loiseau. *Latitudes,* Méthode de français (livre 1, 2, 3), Didier, Paris, 2008.

Cibergrafía

Auger, Nathalie. *Concevoir l'analyse des manuels de français langue étrangère: les désignants identitaires, une alternative pour cerner la compétence culturelle.* Recuperado del sitio de la revista: http://www.cairn.info/didactique-des-langues-romanes-le-developpement----page-189.htm [2001].

Senghor, L.S. "Le Français langue de culture". *Esprit*, núm. 311. http://agora.qc.ca/francophonie.nsf/Dossiers/Esprit_revue [1962].

Van Dijk, T. "Racism, Discourse and Textbooks: The coverage of immigration in Spanish textbooks". Paper presented at the Symposium on Human Rights in Textbooks, organized by the History Foundation, Istanbul, April 2004. http://www.discourse-in-society.org/Racism%2C%20discourse%2C%20textbooks.htm on April 6, 2006 [1985].



Béatrice Blin / Rodrigo Olmedo Yúdico*

Mirada crítica a la enseñanza de la gramática del francés en México

A critical look at the teaching grammar of French in Mexico

Resumen

¿Qué descripciones gramaticales privilegian la mayoría de los docentes de francés lengua extranjera (FLE) en México para enseñar a aprendientes hispanohablantes? ¿Cuál es el impacto de estas descripciones en el aprendizaje? A través de este artículo, los autores, miembros del grupo de investigación GRAC México, invitan a la reflexión en torno a estas preguntas. Por ello, proponen analizar algunas de las variables que caracterizan el contexto de la enseñanza del FLE en México, haciendo hincapié en el capital lingüístico y metalingüístico de los aprendientes.

Palabras clave: descripción gramatical, francés, México, contextualización

Abstract

Which grammatical descriptions do most french foreign language (FFL) teachers privilege in Mexico to teach Spanish-speaking learners? What is the impact of these descriptions on learning? Through this paper, the authors, members of the research group GRAC Mexico, invite the reader to think over these issues. For that reason, they propose to assess some variables concerning FFL teaching context in Mexico, emphasizing linguistic and metalinguistic capital of learners.

Keywords: grammatical description, French, Mexico, contextualization

Fuentes Humanísticas > Año 28 > Número 54 > I Semestre > enero-junio 2017 > pp. 73-83
Fecha de recepción 30/11/15 > Fecha de aceptación 27/04/16
beatriceblin@yahoo.fr / rodrigo.yudico@gmail.com

* Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Universidad Nacional Autónoma de México.

Introducción

En el marco de la enseñanza y del aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE), ya sea en México o en otra parte del mundo, de todas las competencias que forman la competencia comunicativa de la lengua, la competencia gramatical es la que provoca más discusiones y sentimientos ambivalentes entre los docentes. Por una parte, están los partidarios de una enseñanza explícita de las reglas gramaticales, invocando la importancia de éstas para el buen manejo de la producción escrita y de la interacción oral; por otra parte, sus detractores, quienes consideran que la enseñanza de esta competencia ocupa un lugar demasiado importante en el salón de clase y que es más conveniente presentar las reglas gramaticales de manera inductiva. No cabe duda que estos puntos de vista, opuestos sobre la enseñanza de la gramática, se deben, en parte, al papel variable que ésta ha ocupado a lo largo de la historia de la enseñanza de idiomas. Sin ahondar en detalles, recordamos rápidamente el método gramática-traducción que ponía énfasis en el análisis deductivo de las reglas gramaticales; por el contrario, los métodos directos que, en reacción al método anterior, presentaban las reglas gramaticales de manera inductiva. En fin, el enfoque comunicativo promovió el desarrollo de la competencia de comunicación sin rechazar la competencia gramatical, sino más bien dándole un lugar subordinado al lado de las competencias socio-pragmáticas y culturales.

En este artículo, no se pretende debatir sobre el lugar que debe o no ocupar la enseñanza de la gramática en las prácticas profesionales de los docentes de FLE en México. Más bien, partiremos de un hecho: los docentes otorgan un lugar importante a la gramática en su práctica profesional, como lo mostraron los resultados de la encuesta "La grammaire du français au Mexique" realizada a principios de 2015.[1] Así, lo que nos interesa de sobremanera, como miembros del grupo GRAC México, son ante todo las descripciones gramaticales utilizadas para la enseñanza del FLE en México.

Proyecto de investigación del grupo GRAC México

El grupo GRAC México forma parte de la red internacional "Gramática y contextualizaciones (GRAC) en la enseñanza del francés como lengua extranjera o segunda", grupo que se encuentra adscrito al laboratorio DILTEC (Didáctica de las lenguas, de los textos y de las culturas) de la Universidad Sorbona Nueva París 3.[2] En México, sus integrantes son profesores del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México, miembros de la línea de investigación *Aportes teóricos y reflexiones sobre la didáctica de lenguas*[3] del Departamento de Lingüística Aplicada de dicho centro. El objetivo del grupo GRAC México es realizar estudios sistemáticos sobre las contextualizaciones presentes en los discursos gramaticales descriptivos utilizados en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la gramática del FLE en

[1] Béatrice Blin y Rodrigo Olmedo Yúdico, "Grammaire et contextualisation au Mexique: première étape d'une recherche", *Chemins Actuels* 76, 2015, p. 10.
[2] Véase http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaires-et-contextualisation--155234.kjsp
[3] Véase http://dla.cele.unam.mx/aportes/indice.html

México. De manera particular, se trata de detectar la presencia de marcas de contextualización, de identificarlas y de clasificarlas en dicho contexto. Así, a la manera de Jean-Claude Beacco[4] planteamos que "la problemática central referente a la relación entre las descripciones de las lenguas y la contribución de éstas al aprendizaje ha sido desatendida sin lugar a dudas"[5]. Nuestra intención esencial, en un primer momento, es observar las posibles relaciones existentes entre descripciones gramaticales y aprendizaje. Por eso, a nivel metodológico, se trata de realizar una investigación descriptiva, utilizando estudios de encuestas, estudios de campo y observaciones naturalistas.

Gramática y enseñanza del francés

Antes que nada, es imprescindible preguntarnos cuáles son las diferentes formas que reviste el trabajo sobre gramática en el marco de la enseñanza de lenguas. En este sentido, sin pretender acotar la temática, identificaremos tres aspectos: las descripciones, las explicaciones y las actividades.

En primer lugar, las "descripciones", ya sean formuladas por el docente, por el alumno o por lingüistas, tratan de ofrecer las principales características del objeto de estudio (en nuestro caso, el funcionamiento del sistema gramatical de la lengua meta, el francés). Por ejemplo, una descripción de las marcas del singular y del plural del francés en su forma oral puede ser la siguiente: en francés, la mayoría de los sustantivos tiene la misma forma en singular y en plural.

Singular	Plural
[ɔm]	[ɔm]
[ami]	[ami]

En segundo lugar, con el término "explicaciones", nos situamos en el nivel metodológico, haciendo referencia a la acción de explicar, de dar a entender o dar a conocer algo siguiendo un proceso por etapas. Retomando lo anterior, podemos imaginar la explicación siguiente: el francés y el español son dos lenguas romance, sin embargo los sistemas de escritura son diferentes, pues el español tiene un sistema transparente donde la relación entre grafema y fonema establece casi siempre una correspondencia biunívoca. Sin embargo, el francés tiene un sistema opaco donde las relaciones grafema-fonema no son univocas[6], como se puede apreciar en el siguiente cuadro.

[4] Jean Claude Beacco, "Représentations de la grammaire et enseignements des langues étrangères: quelles marges de manœuvre?" *Babylonia,* p. 16.

[5] Esta traducción y todos las que aparecen más adelante son propias. Sin embargo, para su consulta en la lengua original, estas citas aparecerán a pie de página. "La problématique centrale, qui tourne autour des relations entre les descriptions des langues et la contribution de celles-ci aux apprentissages a sans doute été longtemps délaissée."

[6] Apuntamos que esta diferencia entre los sistemas del francés y del español no es suficientemente considerada en la enseñanza del francés en México y que merece una atención particular tanto a nivel de la didáctica como de la investigación.

	Español		Francés	
	Forma escrita	Forma oral	Forma escrita	Forma oral
Singular	amigo	[amiɣo]	ami	[ami]
Plural	amigos	[amiɣos]	amis	

Cabe precisar que, a nivel metodológico, existen numerosas maneras de dar explicaciones de un mismo fenómeno. De este modo, en lo que se refiere a las descripciones y como lo veremos más adelante, existen también diversas formas de describir el mismo objeto dado que, como lo subrayaba Saussure, "es el punto de vista el que crea el objeto".

En fin, el tercer aspecto, el de las "actividades" gramaticales, se sitúa en el nivel metodológico. Las actividades gramaticales contemplan los ejercicios de conceptualización y de sistematización de puntos gramaticales, las actividades de producción guiada y actividades ubicadas a lo largo de la unidad didáctica.

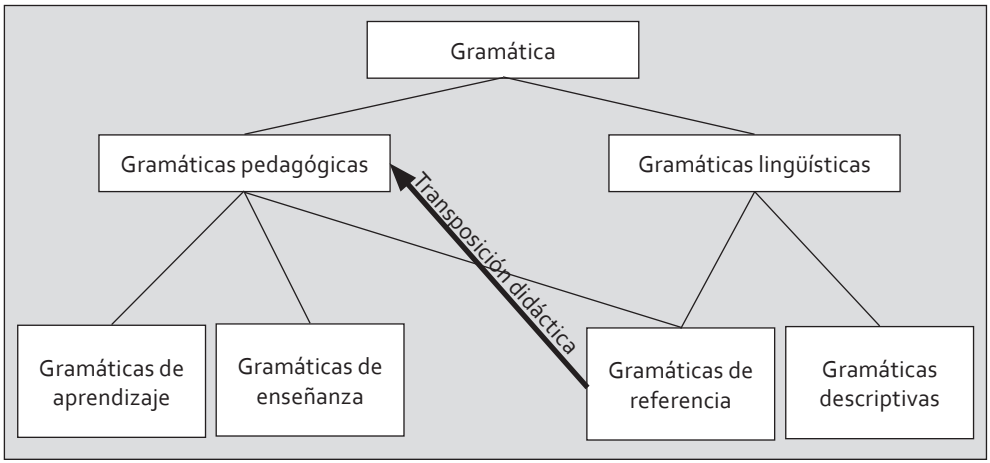
Por lo que respecta a este trabajo, nos interesamos en el primer aspecto: las descripciones gramaticales para la enseñanza del FLE que se encuentran en los libros de gramática utilizados para la enseñanza y para el aprendizaje, en el material elaborado por los docentes y en las interacciones didácticas que se desarrollan en el salón de clase. Estos componentes surgen del fenómeno de transposición didáctica, del saber profesional de los docentes y del capital lingüístico de los aprendientes. Sin embargo, como lo señalaremos más adelante, en México, muchas veces las descripciones utilizadas en el marco de la enseñanza del FLE, no toman en cuenta el capital lingüístico y metalingüístico de los aprendientes. A continuación, ilustramos el fenómeno de transposición didáctica.

Libros de gramática y transposición didáctica

Retomaremos la tipología propuesta por Germain y Séguin[7] para distinguir las diferentes obras dedicadas a la gramática. Los autores proponen una primera división entre gramática lingüística y gramática pedagógica. La gramática lingüística agrupa las gramáticas descriptivas (obras que describen la organización de las unidades de la lengua y proponen modelos abstractos) y las gramáticas de referencia que presentan una lengua de manera descriptiva o prescriptiva. La gramática pedagógica reúne las gramáticas de referencia (conjunto de propuestas pedagógicas seleccionadas y organizadas para el profesor) y la gramática de aprendizaje (un libro o unos capítulos de un libro de texto que presenta el sistema de la lengua para un aprendizaje progresivo).

Regresando a la problemática de las descripciones gramaticales, nos interesa el fenómeno de transposición didáctica entre gramática de referencia y gramática pedagógica.

[7] Claude Germain y Humbert Séguin, *Le Point sur la grammaire*, p. 48.



La Teoría de la Transposición didáctica fue propuesta por Chevallard en el marco de la didáctica de las matemáticas. El autor define este fenómeno así:

> Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre [...] un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El "trabajo" que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica.[8]

De este modo, un contenido de saber, en el caso que nos interesa, un punto gramatical del sistema de la lengua francesa, puede sufrir una transposición didáctica para volverse objeto de enseñanza. Un docente o un autor de gramática pedagógica selecciona, organiza y adapta los contenidos para proponerlos a los aprendientes. Las descripciones gramaticales resultan de esta selección, organización y adaptación. Para un mismo objeto, puede haber descripciones diferentes como lo ilustra el siguiente cuadro.

En la mayoría de los casos, *y al igual que en español*, se forma el plural de los sustantivos añadiendo una "s" al final del singular (la "s" no se pronuncia).	*En la forma oral*, en la mayoría de los casos, *y a diferencia del español*, los sustantivos tienen la misma forma en singular y en plural. *En la forma escrita*, en la mayoría de los casos, se forma el plural de los sustantivos añadiendo una "s" al final del singular.

En la columna de la izquierda, la descripción se opera a partir de la forma escrita del francés. En la columna de la derecha, la descripción se realiza a partir de la forma oral y de la forma escrita. En cualquier caso, se trata entonces de cuestionar las descripciones gramaticales propuestas a

[8] Yves Chevallard, *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, p. 45.

los aprendientes para preguntarse cuáles son las más adaptadas a su contexto de enseñanza y a su capital lingüístico y metalingüístico.

Los libros de gramática más utilizados para enseñar francés en México

Ahora bien, los docentes en México que enseñan puntos gramaticales determinados de la lengua francesa, ¿a qué libros de gramática recurren con más frecuencia? Para responder esta pregunta, nos referiremos a la encuesta "La grammaire du français au Mexique" que el grupo GRAC México llevó a cabo a principios de 2015[9], cuyo objetivo principal era saber qué libros de gramática eran los más utilizados por los docentes para preparar sus cursos y para escoger las actividades y los ejercicios propuestos a los aprendientes. En el marco de este estudio, se consideraron cuatro tipos de libros: gramáticas de enseñanza y de aprendizaje, cuadernos de ejercicios, gramáticas de referencia y libros centrados en las conjugaciones verbales. En este sentido, los libros más citados se indican en el cuadro siguiente.

De un total de 163 docentes de francés activos en la República mexicana que participaron en la encuesta, 107 (68.2%) declararon utilizar con mayor frecuencia la gramática de enseñanza y de aprendizaje citada en el cuadro de abajo; 62 (40%) señalaron el cuaderno de ejercicios; 27 (18.4%) la gramática de referencia, y 115 (73.2%) el libro de conjugación. Por el momento, y en lo que a nuestro propósito respecta, solamente nos interesaremos en el análisis de las descripciones presentadas en la gramática de enseñanza y de aprendizaje para ilustrar la problemática planteada al principio de este artículo.

LIBROS DE GRAMÁTICA MÁS UTILIZADOS

Gramática de enseñanza y de aprendizaje	Cuaderno de ejercicios	Gramática de referencia	Conjugación
Grammaire progressive du français. Niveau intermédiaire[10]	*Exercices communicatifs de la grammaire progressive du français. Niveau intermédiaire*[11]	*Le Bon usage*[12] (Le Grevisse)	*Bescherelle, la conjugaison pour tous*[13]

[9] Béatrice Blin y Rodrigo Olmedo Yúdico, *loc. cit.*

[10] Maïa Grégoire y Odile Thièvenaz, *La grammaire pro-gressive du français. Niveau intermédiaire,* París, CLE INTERNATIONAL, 1995.

[11] Maïa Grégoire y Gracia Merlo, *Exercices communicatifs de la grammaire progressive du français. Niveau intermédiaire,* Paris, CLE INTERNATIONAL, 2004.

[12] Maurice Grevisse y André Goosse, *Le Bon usage.* Louvain-la-Neuve, Éditions Duculot, 1993.

[13] Arrivé, Michel (dir.), *Bescherelle, la conjugaison pour tous*, París, Hatier, 1997.

Análisis de una descripción gramatical: el caso de las conjugaciones verbales en francés

Como lo mencionamos anteriormente, dadas las diferentes formas que las descripciones gramaticales del francés pueden tomar en los libros y a las cuales los aprendientes pueden estar expuestos, nos hacemos las siguientes preguntas: ¿la transposición didáctica en las gramáticas de enseñanza y de aprendizaje a las que recurren los docentes en México tiene consecuencias sobre las descripciones gramaticales propuestas a los aprendientes hispanohablantes? ¿Estas descripciones tienen un impacto en el aprendizaje?

En respuesta a la primera pregunta, tomaremos como ejemplo la gramática de enseñanza y de aprendizaje más utilizada en México, la *Grammaire progressive du français. Niveau intermédiaire*, en particular el capítulo 16 "Les verbes en '-er' au présent" (p. 70). En una sola página, los autores de este libro presentan en general la descripción de la conjugación de los verbos que terminan en *–er* de la siguiente manera:

1. Clasificación de los pronombres personales con función de sujeto en dos categorías: singulares (*je, tu, il, elle, on*) y plurales (*nous, vous, ils, elles*).
2. Descripción de la morfología de la forma escrita de los verbos: radical y terminaciones.
3. Mención de la pronunciación de la forma escrita de los verbos.

En primer lugar, la descripción de la conjugación verbal expuesta en este libro respeta el orden tradicional de presentación de los pronombres personales con función de sujeto (*je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles*)[14]. En segundo lugar, podemos observar que la descripción se basa totalmente en la forma escrita, indicando claramente la terminación que le corresponde a cada persona. Por último, partiendo siempre de la forma escrita, se dan indicaciones sobre la pronunciación de la conjugación para cada persona.

Queda claro que esta descripción gramatical se centra en la ortografía de las conjugaciones verbales así como en la pronunciación de dicha ortografía. Sin embargo, y sin demeritar la labor de los autores, nos preguntamos si dicha transposición didáctica toma en cuenta tanto el contexto mexicano de la enseñanza y del aprendizaje del FLE como el capital lingüístico y metalingüístico de los aprendientes hispanohablantes. O, si adaptamos el problema planteado por Germain y Séguin[15] a nuestro contexto, ¿en qué medida la apropiación de esta descripción por parte de los aprendientes hispanohablantes permitirá interiorizar este conocimiento gramatical, susceptible de facilitarles el uso del francés?

El discurso descriptivo de los aprendientes: el caso de las conjugaciones verbales en francés

En respuesta a la segunda pregunta, relacionada con el impacto de las descripciones gramaticales en el aprendizaje, el grupo GRAC México realizó a finales de 2015

[14] Este orden también aparece en el *Bescherelle, la conjugaison pour tous* (Arrivé, *op. cit.*): *je, tu, il, nous, vous, ils*.
[15] *Op. cit.*, p. 62.

una segunda encuesta. Con ella se buscaba recolectar las descripciones de la conjugación del francés y el metalenguaje que los aprendientes utilizaban para exponerlas. Para ello, se pidió a aprendientes universitarios de nivel B1 y B2 que describieran, a través de una simulación, la conjugación de algunos verbos del francés:

SIMULACIÓN

Imagina que uno(a) de tus amigos se va a Francia para realizar una estancia de verano. A diferencia tuya, tu amigo(a) no habla francés. Cuando te cuenta lo de su estancia, aprovecha para pedirte de favor que le expliques la conjugación de los verbos en francés en presente de indicativo. Elige *dos o tres verbos* de la siguiente lista, aquellos que creas que le serán más útiles, y explícale en español la conjugación de estos verbos: parler, aimer, s'appeler, habiter, vouloir, pouvoir, aller, connaitre.

Para nuestro propósito, decidimos enfocarnos, como se puede observar, en la descripción de las conjugaciones verbales para un nivel A1, en particular en lo referente a la capacidad del aprendiente/usuario para "[…] utilizar, con ciertas personas, verbos como: ir, ver, entender, conocer, deber, ser, haber que (solamente: hay que), hacer, poder, saber, querer… y verbos en –er de uso común"[16]. Por consiguiente, asumimos que los aprendientes de nivel B1 y B2 ya han adquirido los conocimientos correspondientes a las conjugaciones verbales para un nivel A1. Así, con una breve presentación de la encuesta y centrando la atención de los aprendientes en la elección de dos o tres verbos que consideraran más útiles para una estancia en Francia, pretendimos reducir o desaparecer, en la medida de lo posible, el sentimiento de ser el blanco de una evaluación sorpresa.

Habiendo seguido esta metodología y a partir de la lectura de las descripciones de los 33 aprendientes que contestaron nuestra encuesta, saltan a la vista las siguientes regularidades:

- En 100% de las descripciones recolectadas, los aprendientes tomaron como base la forma escrita de las conjugaciones verbales.
- Un número muy reducido de aprendientes hizo referencia a la forma oral.
- La mayoría de los aprendientes hacen referencia a los grupos verbales (1º, 2º, 3º) para desarrollar la descripción de la conjugación. Cabe señalar que esta clasificación es la que estructura la presentación de las conjugaciones verbales en el *Bescherelle, la conjugaison pour tous*[17], libro de conjugaciones declarado como el más utilizado por los docentes de francés en México.
- Algunos aprendientes utilizaron comparaciones entre el español y el inglés. Sin embargo, sólo compararon algunos verbos a nivel de sentido y no a nivel mor-

[16] "[…] utiliser, à certaines personnes, des verbes comme : aller, voir, comprendre, connaître, devoir, être, falloir (uniquement : il faut), faire, pouvoir, savoir, vouloir… et des verbes en –er d'usage courant". Jean-Claude Beacco y Rémy Porquier, *Niveau A1 pour le fran-çais. Un référentiel*, p. 97.

[17] Michel Arrivé, *op. cit*.

fológico. Por ejemplo: "*J'aime* es como *I like* en inglés".

Finalmente, los resultados de las dos encuestas concuerdan y nos muestran que la forma escrita es la forma de referencia para describir la morfología de los verbos en francés. Por otra parte, las clasificaciones utilizadas (como la de los grupos verbales) son recurrentes en las gramáticas de referencia y en las gramáticas de aprendizaje dirigidas a alumnos que tienen el francés como primera lengua de socialización, cuyo objetivo es el aprendizaje de la forma escrita una vez que ya se habla francés. Por consiguiente, no son descripciones que toman en cuenta el capital lingüístico de los aprendientes mexicanos que aprenden a hablar y a escribir en francés al mismo tiempo.

Caminante no hay camino…

De manera general, observamos un fenómeno extraño en el campo de la didáctica del FLE, ya sea que se trate del enfoque comunicativo o del enfoque centrado en la acción. En los dos casos se propone, de un lado, la implementación de programas centrados en los aprendientes y, de otro lado, "activités clés en main"[18], tanto en el mundo comercial de las casas editoriales como en el filantrópico World Wide Web. Esta idea de compartir recursos, gracias a la web 2.0, nos parece muy loable, sin embargo hay que reconocer la existencia de cierta paradoja. ¿Cómo se podría organizar un aprendizaje en función del perfil y de las necesidades de los aprendientes y a la vez utilizar descripciones de la lengua, actividades o tareas listas para ser utilizadas en cualquier contexto? Este tipo de contradicción es recurrente en el mundo de la didáctica del FLE y, sin pretender extendernos en este tema por el momento, recalcamos que este punto nos da pie para ilustrar los problemas que interesan al grupo GRAC México.

Constatamos que las descripciones gramaticales propuestas en las gramáticas de aprendizaje consultadas, al no tomar en cuenta el capital lingüístico y metalingüístico de los aprendientes, no están contextualizadas. Así, como lo verificamos de manera empírica, el hecho de que el francés, a diferencia del español, tenga un sistema opaco y que la relación grafema-fonema no sea unívoca, deriva en que la descripción del sistema morfológico de los verbos en francés a partir de la forma escrita dificulte el aprendizaje de la forma oral. Por ejemplo, para la tercera persona del plural del verbo "parler", muchos aprendientes producen [paʀlɑ̃] o [parlent] en lugar de [paʀl]. Este error es muy conocido entre los profesores de FLE en México. Sin embargo, a pesar de que muchas veces se le considera como un error de tipo fonético, nosotros opinamos que se trata más bien de un problema de descripciones gramaticales inadecuadas al contexto, factor que provoca que el estudiante tome como referencia la forma escrita. Si queremos considerar el capital lingüístico de los aprendientes, creemos más conveniente utilizar una descripción

[18] Al realizar una búsqueda en Google de las palabras "FLE + clé en main", ésta arroja 33100 resultados con sitios de actividades, recursos, unidades pedagógicas, etc. Entre ellos se destacan los sitios más populares en el campo de la didáctica del FLE.

como la que proponemos a continuación[19] para presentar la forma oral.

Para los verbos de una sola base que terminan en [e]

La conjugación del presente del modo indicativo se conforma de una raíz y de una terminación. En la forma oral, para obtener la raíz de un verbo a partir de su infinitivo es necesario quitarle el sonido [e] al final del verbo.

Por ejemplo: Infinitivo [ʃɑ̃te] Raíz [ʃɑ̃t]

Los verbos cuyo infinitivo termina en [e] presentan tres formas diferentes al conjugarlos:

Persona	Realización oral de la terminación
Je, tu, il, elle, ils, elles	Sólo se pronuncia la raíz del verbo
Nous	[ɔ̃]
Vous	[e]

Creemos que detallar la morfología de los verbos en francés en su forma oral y en su forma escrita como dos descripciones distintas, ayuda a los aprendientes mexicanos (cuya primera lengua de socialización es el español[20]) a sistematizar estas formas de manera separada y a evitar los errores mencionados anteriormente que muchas veces son fuentes de fosilización. Por eso, desconfiamos de las "activités clés en main" y reproducimos el verso de Antonio Machado "Caminante, no hay camino, se hace camino al andar" como título de esta sección, ya que creemos que la única manera de lograr un aprendizaje significativo, en el marco del desarrollo de la competencia gramatical, es tomando en cuenta los conocimientos previos de los aprendientes con el fin de desarrollar actividades metalingüísticas en relación con su capital lingüístico y metalingüístico.

Conclusión

Actualmente, a pesar del número importante de investigadores y docentes involucrados en el campo de la didáctica del FLE en México, existen muy pocas publicaciones sobre la gramática del francés en el país. Según nuestras informaciones, se publicó una sola gramática de aprendizaje: *Síntesis gramatical de la lengua francesa* (1958 [1er ed. 1944]) por Juvencio López Vásquez. En este sentido, y como lo vimos anteriormente, las gramáticas utilizadas no toman en cuenta las especificidades de los diferentes contextos de enseñanza y de aprendizaje del país. Por tal motivo, proponemos llevar a cabo una reflexión en torno al tipo de descripciones gramaticales utilizadas en el salón de clase. Esto con el fin de evaluar si las descripciones formuladas favorecen o, por el contrario, dificultan el aprendizaje. Ésta es la labor que el grupo GRAC México seguirá realizando.

[19] Este cuadro es una propuesta elaborada por el grupo GRAC México, en el marco de la investigación sobre la relación entre descripciones gramaticales y aprendizaje. Se elaboró a partir de notas de campo tomadas al realizar actividades de conceptualización contextualizadas con aprendientes de francés en México. Actualmente, el grupo está trabajando en la elaboración de una gramática de aprendizaje. Se espera su publicación en breve.

[20] Estamos conscientes que no todos los estudiantes de francés en México tienen el español como primera lengua de socialización, ya que México es un país multilingüe. Sin embargo, es el caso de la mayoría de los estudiantes con los cuales trabajamos en el CELE de la UNAM.

Bibliografía

Arrivé, Michel (dir.). *Bescherelle, la conjugaison pour tous*. París, Hatier, 1997.

Beacco, Jean-Claude. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues: Savoirs savants, savoirs experts et savoirs ordinaires.* Paris, Didier, 2010.

Beacco, Jean-Claude y Rémy Porquier. *Niveau A1 pour le français. Un référentiel*. París, Editions Didier, 2007.

Chevallard, Yves. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1991.

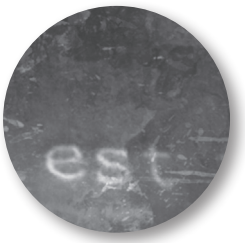
Germain, Claude y Hubert Séguin. *Le Point sur la grammaire*. Paris, CLE International, 1998.

Grégoire, Maïa y Odile Thièvenaz. *La grammaire progressive du français. Niveau inter-médiaire*. París, CLE International, 1995.

Hemerografía

Beacco, Jean-Claude. "Représentations de la grammaire et enseignements des langues étrangères: quelles marges de manœuvre?" *Babylonia* (02/2014).

Blin, Béatrice y Rodrigo Olmedo Yúdico. "Grammaire et contextualisation au Mexique: première étape d'une recherche". *Chemins Actuels* (76/2015).


est

Miguel Tonhatiu Ortega*

La metalepsis y autoficción en dos versiones: ″El grafógrafo″ y ″Futuro imperfecto″ de Salvador Elizondo

Metalepsis and autofiction in two versions: ″El grafógrafo″ and ″Imperfect Future″ by Salvador Elizondo

Resumen

El siguiente artículo trata del análisis de la *metalepsis* y *autoficción* en dos cuentos de Salvador Elizondo. En él, se elabora un análisis de las relaciones *autoficticias* y *metatextuales* que se ven referenciadas en los cuentos de "El grafógrafo" y "Futuro imperfecto"; así como se tiene el propósito de observar, en el caso del segundo cuento, la construcción *metacrónica* del tiempo narrativo.

Palabras clave: Metalepsis, autoficticias, metatextuales, "El grafógrafo", "Futuro imperfecto", tiempo narrativo metacrónico

Abstract

The following article sustains with the analysis and autofiction metalepsis from two Salvador Elizondo's stories. An analysis of the autoficticias and metatextuals relations that are referenced in the tales of "El grafógrafo" and "Future Imperfecto" is also produced; and it intends to observe, in the case of a second story, the construction of narrative time metachronous.

Keywords: metalepsis, autofiction, extratextual, "El grafógrafo", "Futuro imperfecto", narrative time metachronous

Fuentes Humanísticas > Año 28 > Número 54 > I Semestre > enero-junio 2017 > pp. 85-103
Fecha de recepción 28/06/15 > Fecha de aceptación 19/11/15
miguel.tonhatiu@gmail.com

* Centro de Estudios Superiores Juárez, Nezahualcóyotl.

A. Metalepsis y autoficción en "El grafógrafo"

Salvador Elizondo (1932- 2006)[1] escribe el libro *El grafógrafo* (1972) a partir de la experimentación, en un ejercicio arduo de la autorreferencia; si bien, propone dentro del texto un juego entre el lector y el escritor, en el caso del cuento "El grafógrafo", por ejemplo, evoca doblemente esta acción; busca la aparición del lector dentro del enmarañado artificio de la misma escritura.

Como parte de la revisión podemos aproximarnos a la lectura que Dermot Curley prevé con su tesis *En la isla desierta. Una lectura de la obra de Salvador Elizondo,* donde encontramos, en el capítulo V, "Geometrías imposibles", el juego lingüístico que se manifiesta desde la invención del título impuesto al cuento por parte de Elizondo:

> El sufijo "–grafo–" viene del griego – *graphos*– y significa "escrito", "escritura", "escritor". Las diferentes raíces de esas palabras que terminan en ese sufijo tienden a denotar la forma en que una cosa está "escrita". Por ejemplo: en la fotografía la "escritura" se lleva a cabo gracias a la luz (*phos, photos*, en griego). Otras palabras que terminan en –*grafos*– significan instrumentos que se usan para registrar, es decir, heliógrafo, sismógrafo, bolígrafo.[2]

Para Curley, el juego de Elizondo tiende a relacionar la grafía con la posibilidad de guardar el instante en breves fragmentos narrativos.

Se abarcan, dentro de su lectura, también, los conceptos de la percepción creativa temporal (como la perspectiva visual) que funge como un mediador ante la posibilidad de hallar un lector ideal que se encierra en el mismo personaje. La fórmula (emparentada con la manera creativa que emplea el autor) y la técnica del escritor (el hábito y la experiencia narrativa expuesta), son los elementos más destacados que posee este cuento. La articulación de su escritura desde la conciencia creativa resulta el primer enigma que nos demuestra la acción del texto, veamos:

> El grafógrafo
> a Octavio Paz
>
> Escribo. Escribo que escribo. Mentalmente me veo escribir que escribo y también puedo verme que escribo. Me recuerdo escribiendo ya y también viéndome que escribía. Y me veo recordando que me veo escribir y me recuerdo viéndome recordar que escribía y escribo viéndome recordar que escribía y que escribía que escribo que escribía. También puedo imaginarme escribiendo que ya había escrito que imaginaría escribiendo que había

[1] Salvador Elizondo tiene una obra vasta que comienza con *Poemas* (1960), *Luchino Visconti* (1963), *Farabeuf* (1965), más tarde, *Narda o el verano* (1966), *Autobiografía* (1966), *El hipogeo secreto* (1968), *Cuaderno de la escritura* (1969), *El retrato de Zoe y otras mentiras* (1969), *El grafógrafo* (1972), *Contextos* (1973), *Museo poético* (comp.) (1974), *Antología personal* (1974), *Miscast* (1981), *Camera Lucida* (1983), *La luz que regresa* (1985), *Elsinore* (1988), *Teoría del infierno* (1992), *Estanquillo* (1993), *Obras completas* (1994), *Neocosmos* (1999), *Narrativa completa* (1999), *Autobiografía precoz* (2000), *Museo poético* (2002) y culmina con *Pasado anterior* (2007).

[2] Dermot Curley, *En la Isla desierta. Una lectura de la obra de Salvador Elizondo*, p. 172.

> escrito que me imaginaba escribiendo me veo escribir que escribo.[3]

Aunque sabemos que existe un propósito creativo a partir de su relación con otros textos: aquello que se cree auténtico suele ser un acto ingenuo de apreciación, realmente depende de su relación con la obra designar una categoría como escribir sobre escribir, por ejemplo. Quizá este cuento, en realidad, tiene un fin dentro de la estructura del libro y es un prólogo que anuncia lo que vendrá más adelante como parte la secuencia narrativa del autor.

Aquí hay que establecer, como punto de inicio, la idea de *metalepsis* y su articulación en la narrativa como procedimiento de análisis. Según Genette: "La relación entre *diégesis* y *metadiégesis*, casi siempre funciona, en el ámbito de la ficción, como relación entre un (pretendido) nivel real y otro nivel (asumido como) ficcional…"[4] Estos niveles que simulan la realidad aparecen en las primeras frases del cuento: "Escribo. Escribo que escribo. Mentalmente me veo escribir que escribo y también puedo verme que escribo." El juego del *yo* está expuesto como una autoafirmación que nos dirá Genette: el *yo* autobiográfico pertenece al género de *autoficción*[5] ya que su propósito es la auto promoción de la anécdota del mismo yo (*autorreferencialidad*). Con esto comienza un juego de construcción que nos llevará a la metaficción: partir de la *autorreferencialidad* como se afirma en la llamada *metalepsis*.

La autorreferencialidad es el concepto que se acerca a este mentado *yo autobiográfico* de Genette. En el caso del cuento resulta inmediata la relación "Escribo que escribo".

Por otro lado, tenemos dos recursos intrínsecos en este cuento: 1) La autoconsciencia y 2) la metaliteratura como estrategias.

Autorreferencialidad

El principio de *autorreferencialidad*, que explica Paul Patrick Quinn (que trabaja el género de *metaficción* en América Latina) nos sirve como marco para ilustrar la forma en que impera el modelo estratégicamente hablando (*autorreferencialidad*) como procedimiento:

> La autoconsciencia textual, autoral, de parte de los personajes y del lector, y la manipulación del punto de vista, tiempo, espacio y tipografía se expresa en la *autorreferencialidad*: el texto se refiere a sí mismo, a otros textos y/o al género novelístico mismo…[6]

Por su parte, Genette, con otra terminología específica (metalepsis), facilita el tránsito de un concepto a otro, apelando a la constelación de ejemplos que provienen de su *metalepsis* exponiendo el caso de Rousseau en su libro *Las confesiones*:

> Ambas instancias "yo narrador" y "yo personaje" justifican con su identidad biográfica ese uso que hacen habitualmente de un mismo pronombre: pongamos

[3] Salvador Elizondo, *El grafógrafo*, p. 9. En próximas ocasiones cuando aparezca una frase de este párrafo (cuento) no se mencionará la referencia porque ya se indicó en esta nota.

[4] Gerard Genette, *Metalepsis. De la figura a la ficción*, p. 30.

[5] *Ibid.*, p. 122.

[6] Paul Patrick Quinn, *La metaficción en América Latina,* p. 14.

> el caso de ese Jean Jacques que, nacido en Ginebra durante 1712, poco a poco se tornará –sin cambiar de identidad civil ni de código genético el Rousseau que blande la pluma entre 1764 y 1770. Pero Jean-Jacques Rousseau no fue el último en percibir, y en dramatizar en Rousseau juez de Jean-Jacques...[7]

Como un vistazo general a la historia de la *autorreferencialidad*, *Las confesiones* de Rousseau son el ejemplo vivo de esta alteridad naciente entre el relato ficcional y el relato "realista". En el caso de Elizondo aparece como un juego de dualidades expuesto desde el inicio como ficción: "Escribo. Escribo que escribo." El yo narrador que aparece juega con la estrechez entre su referencialidad y la posibilidad de la *diégesis.* Este *yo narrador* va hacia adentro, todo el espacio creativo está en la imaginación narrativa, veamos: "Mentalmente me veo escribir que escribo y también puedo verme que escribo." Esta acción es sólo una proyección hacia ese interior imaginativo del *yo narrador-autor.*

En el caso de Elizondo podemos apreciar la primera acción de narrar como condición facultada desde la realidad. Bien lo escribe en su *Cuaderno de la escritura* para explicarlo:

> La finalidad de la escritura parece enturbiar su predominante condición de instrumento, de instrumento al servicio de la realización de un proyecto; de una investigación acerca de la naturaleza de esa resistencia que la palabra opone a la infatigable corrosión del uso.[8]

Ya que el texto "El grafógrafo" va perdiendo su identidad puntual entre narrador, personaje y autor para ejemplificar una acción reconstructiva a partir de esa escritura. Esta acción va de la mano de la conciencia creadora. En el caso de su factura, no hay una huella de autocrítica de la labor de escribir, sino la evidencia del acto creativo mismo. Los aspectos que podemos resaltar son: reconstrucción y suma como acciones concretas en el cuento, las cuales, finalmente, se convierten en nociones claras que la *metaficción* (*metalepsis*) impone, por lo tanto, el narrador emplea, involuntariamente, el cuento "El grafógrafo" para establecer una línea de origen literario norteamericano (si se puede establecer una genealogía[9]); esta especie la podemos leer en aquello que Zavala escribe acerca del tema:

> La metaficción en la tradición europea y norteamericana es una expresión de la creencia de la no interpretabilidad de la realidad. O al menos esto es así en los casos más radicales y escépticos de la escritura europea, especialmente en la tradición de entreguerras (Becket, Joyce, Faulkner, etc.). [...] Al contar con *el Quijote* de Cervantes como el antecedente moderno en la tradición literaria en la lengua española la metaficción contemporánea en Hispanoamérica surgió como una tradición relativamente autónoma hacia los principios de la década de 1940...[10]

[7] Genette, *op. cit.,* p.123.
[8] Salvador Elizondo, *Cuaderno de la escritura*, p. 10.
[9] Hay que recordar que Salvador Elizondo extrae de la literatura hispanoamericana en sus lecturas sobre Borges, algunos aspectos metafictivos, pero con certeza se reconoce que su principal influencia está en la literatura anglosajona.
[10] Lauro Zavala, *La precisión de la incertidumbre: posmodernidad, vida cotidiana y escritura,* p. 38.

Salvador Elizondo no desconoce el tema, ya que él radicó en Boston durante su niñez y era adicto a la literatura anglosajona. Por otro lado, nos damos cuenta cuando abarcamos algunas líneas del cuento en su infatigable regreso al tema de la escritura, que logramos observar lo que comenta Zavala con respecto a la no inteligibilidad de la realidad en "El grafógrafo":

> Me recuerdo escribiendo ya y también viéndome que escribía. Y me veo recordando que me veo escribir y me recuerdo viéndome recordar que escribía y escribo viéndome recordar que escribía y que escribía que escribo que escribía.

El nivel *ficcional* y el nivel *real*, como los explica Genette, van separándose conforme avanzan en torno a la escritura, dentro del nivel de registro de la memoria del "yo narrador-autor". La memoria dentro de la estructura, aparece como un pretexto para recrear la construcción del instante: la acción de escribir.

En *Cuaderno de la escritura*, Salvador Elizondo explica, "Por ello, todos los libros han sido escritos para ser leídos únicamente por sus autores"[11], como si no importase la interacción con el lector; o finalmente, el lector ideal, sólo podría ser el escritor mismo.

Construcción abisal en El grafógrafo

Al retornar al texto, vemos que todo el tiempo narrativo, en presente, gira en torno de una sola acción del *yo narrador.* Y el recuerdo que funciona como el catalizador de esta acción. El *yo recuerdo* pone en abismo o mirada en espejo la acción del acto creador. Helena Beristáin[12] escribe sobre el término *construcción en abismo* lo siguiente:

> Desarrollo de una acción dentro de los límites de otra acción, es decir metadiégesis (ofrecida por un narrador personaje) dentro del marco de una diégesis o narración primaria. Esto ocurre cuando un personaje de la historia toma a su cargo la narración de otra historia, ocurrida en otro espacio en otro tiempo y, quizá, con otros protagonistas, convirtiéndose así en un personaje-narrador.[13]

En el caso de "El grafógrafo" el único que aparece es el *yo narrador* y éste es, a su vez, el único que reconstruye la creación en la memoria del anterior *yo narrador* que lo enunció al inicio. Los actos de escritura se repiten: "...recordar que escribía y escribo viéndome recordar que escribía y que escribía que escribo que escribía." Esta *construcción en abismo* es el resultado de la reiteración de la *metalepsis* en el ángulo particular de una sola mirada que se refleja ante un espejo. La mirada de la soledad que se multiplica. El acto creador repetido por la memoria del *yo narrador* que a su vez es el personaje-escritor. Aquí sólo la historia va modificando la percepción de la temporalidad, el personaje sigue siendo el mismo. Esto resulta interesante, ya que los juegos de *metalepsis*, planteados por Genette, sólo acuñan ejercicios de narración dentro de la ficción con el sentido de alusión hacia otras historias, no hacia sí mismas. También, el hecho de implementar el ámbito de la *autoficción* como

[11] Salvador Elizondo, *op. cit*., p. 10.

[12] Helena Beristáin, *Diccionario de retórica y poética,* p. 15.

[13] *Idem.*

recurso, no permite con facilidad el juego *metadiegético* y nos resulta imposible discernir entre el *nivel real*, *diégesis* (que Genette explicaba), y el otro nivel, llamado *nivel ficcional* o *metaficcional*. Elizondo se atreve a transgredir este paradigma, proponiendo un juego *metadieg*ético en un texto breve, el cual podemos clasificar como parte del género *minificción*, ya que posee menos de doscientas palabras en su cuerpo.[14] La condensación quizá sea su secreto y la revelación del arte verdadero de Elizondo.

Hacia el final del cuento, encontramos que los tiempos verbales se modifican y tienen una radical diferencia entre ellos: "También puedo imaginarme escribiendo que ya había escrito que imaginaría escribiendo que había escrito que me imaginaba escribiendo me veo escribir que escribo." Como podemos ver, los verbos que surgen en tiempo presente siempre van acompañados de formas compuestas que llamamos perífrasis verbales, éstas incluyen, en todos los casos de la frase final del cuento, un verboide ("escribiendo" o "escrito"). Esto hace más larga la acción y la prolonga; aquello que resultaría inmediato en el acto de escribir: "Escribo que escribo", ahora nos parece más complejo y distante: "También puedo imaginarme escribiendo que ya había escrito..."; se puede vincular a otra oración compuesta a través del nexo preposicional *que*, refiriendo en sí, a una prolongación del primer acto de imaginación y escritura: "...imaginaría escribiendo que había escrito que me imaginaba escribiendo me veo escribir que escribo." El verbo ha pasado del tiempo presente a un tiempo pospretérito de la acción de escribir: ("imaginaría") y se transforma en copretérito ("imaginaba") hasta culminar en presente ("escribo"). Podemos vislumbrar un problema en el análisis de la *metalepsis*, ya que estos trozos de oración, guían al lector por cambios inusitados y exigen de él una mirada atenta para no perderse en la elipse narrativa. La metalepsis aparece gracias a la imaginación en este cuento; ahora, ya no es la memoria la que actúa sino la fantasía como un catalizador principal. El desplazamiento sintáctico (por así referirnos a la complejidad de articulación) es doble: antes escribió el *yo narrador* una acción de *recordar*; en este fragmento, se sustituye por el acto de recreación de la fantasía: *imagino*.

La sustitución, también, da un vuelco espontáneo, ya que la *autoficción* se sostiene en un solo personaje, pero este personaje multiplica sus maneras de actuar (para sustituir el vacío de personajes adicionales que debieran existir, según Helena Beristáin) en la construcción en abismo. La misma Beristáin, en un texto referente a la *Alusión*[15], escribe:

> De este modo, avances e interrupciones acaban por cuajar en el texto, endentadas (como en un engranaje) y configurando una imagen de la realidad real que cuaja en el cuento como realidad ficticia del oficio real de narrador.

Esto sucede en el cuento "El grafógrafo", ya que existe una "realidad ficticia" que impera en el texto y que queda irresoluta

[14] Lauro Zavala especifica este término de *minificción* en función de las doscientas palabras para construir una obra de género ficción:http://www.uam.mx/difusion/revista/feb2003/zavala.html [consulta 12 de abril del 2014].

[15] Helena Beristáin, *Alusión, referencialidad, intertextualidad*, p. 61.

en la construcción del *yo narrador*. Parece que el paso de la memoria (recordar) hacia la fantasía (imaginar) en el cuento, sólo es la experiencia de la metalepsis, que se busca alojar en ese entrecruzamiento entre el *yo narrador* y el *yo personaje* (que se miran escribir mutuamente sin dejar de ser los mismos) en todos los casos.

Lo más interesante radica en la reunión de los dos niveles propuestos por Genette: el nivel ficcional y el nivel real. Esta reunión o fusión de planos es lo que está manifiesto como un logro *metadiegético* o *metaficcional* de este texto tan breve. La contribución de Elizondo a la literatura fue la maduración de un texto confeccionado como una *minificción* y, en su sentido de condensación, realiza el salto hacia la creación en abismo propuesta por Beristáin. Los críticos coinciden en un texto tan breve como una muestra de ejercicio escritural.

Sólo existe un texto antecedente que logra llegar a un fin semejante y es un texto experimental de Julio Cortázar llamado *Teoría del cangrejo* que fue citado por la misma Helena Beristáin como ejemplo de alusión y creación en abismo. Pero al regresar al tema que nos atañe, Elizondo, en la *cuentística* mexicana, logra un efecto semejante con la *autoficción*, simplemente con el ejercicio del *yo narrador* disfrazado de escritor que escribe que escribe en distintos tiempos y que logra quedar abierto hacia el final sólo con la propuesta del verbo *escribo*, el mismo verbo que aparece al inicio creando una totalidad circular en un cuento que propone una mirada en abismo y cierra con la misma frase que comienza el texto: escribo. El cuento se vuelve una unidad total, finalmente sujeto al acto de regreso: "Escribo que escribo".

Para terminar, habría que rescatar las palabras con las cuales se explican los motivos de algunos cuentos *metaficcionales* que aparecen en *El grafógrafo* y resultan comunes dentro de los procedimientos creativos de Elizondo; los escribe de la siguiente forma:

> Media un interminable abismo de significados entre la página y la mirada del lector; un abismo tan vasto como el que se abre entre el escritor y la cuartilla; las más de las veces la estructura, el andamiaje que sustenta al discurso, se queda en el tintero.[16]

B. Autoficción, intertextualidad y el tiempo (paradojas de "Futuro imperfecto")

Para cambiar al siguiente texto, comenzaré con un parágrafo de Roland Barthes al respecto de la intertextualidad:

> Tout texte est un *intertexte*; d'autres textes sont présents en lui, à des niveaux variables, sous des formes plus ou moins reconnaissables; les textes de la culture antérieure et ceux de la culture environnante; tout texte est un tissu nouveau de citations révolues. Passent dans le texte, redistribués en lui, des morceaux de codes, des formules, des modèles rythmiques, des fragments de langage de lui. L'intertextualité, condition de tout texte, quel qu'il soit, ne se réduit évidemment pas à un problème de sources ou d'influences; l'intertexte est un champ général de formules anonymes, dont l'origine est rarement répérable, de

[16] Salvador Elizondo, *op. cit.*, p. 10.

> citations inconscientes ou automatiques, données sans guillemets.[17]
> [Todo texto es un *intertexto*; otros textos están presentes en él, en varios niveles, en formas más o menos reconocibles; los textos de la cosecha anterior y los de la cultura que nos rodea; cualquier texto es un tejido nuevo de citas pasadas. Pasar a través del texto, los textos redistribuidos en trozos de códigos, fórmulas, modelos rítmicos, fragmentos de la lengua que perviven en él. La intertextualidad, la condición de todo texto que posee, obviamente, no se reduce a un problema de fuentes o influencias; *el intertexto* es un campo general de fórmulas anónimas cuyo origen es raramente visto, ya que se cita los datos inconscientes o automáticos sin comillas.]

En el extracto anterior podemos encontrar segmentos precisos de significación para este capítulo. El principio: "Todo texto es un *intertexto*; de otros textos que están presentes en él." En el caso de Elizondo, como otros autores latinoamericanos, no sólo se reconoce este acto en la construcción de su narrativa breve, sino que se descubre como una provocación ante el ejercicio de intertextualidad voluntaria. La forma de sus cuentos es algo que busca una provocación en el lector. Un registro podría ser la insinuación del primer texto (el cuento "El grafógrafo") como un prólogo a todo el libro *El grafógrafo*: procura dejarnos indicios para esa interpretación posterior terminando el cuento con el verbo indicativo en presente de primera persona "escribo". De allí, sólo faltarían los dos puntos para indicarnos que todos los cuentos posteriores del libro dependen de esta acción concreta.

Por ejemplo, el caso del cuento "Futuro imperfecto", que contiene un doble juego de significación. Primero, este cuento se publica en la revista *Diálogos*[18] dirigida por Ramón Xirau, la cual se extinguió hacia 1985. Como propuesta dentro del texto, como muestra de un segundo juego con el lector, está la dedicatoria, que aparece al inicio, a la maestra María del Carmen Millán catedrática reconocida por su especialización en la Literatura Mexicana del siglo XX. La importancia que tuvo la maestra María del Carmen fue elemental ya que fue la primera mujer en pertenecer a la Academia Mexicana de la Lengua, como marco de referencia dentro del aspecto real.

Esta inclusión en el cuento parece inadvertida, pero la alusión, punto de encuentro entre su texto y otros textos, tendrá incidencia en el desarrollo de la trama, ya que aparecen continuamente estas citas a acciones literarias concretas, como sucedió en "El grafógrafo". Poco a poco se verán dentro del análisis.

La temática del cuento está dirigida a la construcción literaria, en el primer punto. En esto tiene relación con la revista *Diálogos:*

> Cuando aparezca el asterisco:... (*) hará exactamente 3 semanas 4 días 17 horas

[17] Roland Barthes, *Theorie du texte*, http://www.universalis.fr/encyclopedie/theorie-du-texte/ [consulta 10 de abril de 2014]. La traducción es mía.

[18] En el mismo cuento se hace la llamada a pie de página y se indica: "Este texto se publicó por primera vez en la revista *Diálogos,* núm. 36. nov-dic. 1970", Salvador Elizondo, *op. cit.* p. 81. La revista existió entre los años 1964 y 1985 y fue dirigida, en efecto, por Ramón Xirau. Cfr. Nota: Arturo García Hernández, "Circula edición digital de la revista *Diálogos* fundada por Ramón Xirau", sección Cultural de *La jornada,* 26 de mayo de 2009.

> 15 minutos 12 segundos desde que Ramón Xirau me pidió estas notas sobre el futuro para el número 36 de su revista que estaría dedicado a este asunto apasionante (p. 82).

La aparición de las relaciones internas de la obra con otras obras de Elizondo tiene una presencia directa en este libro y se aproxima a la formulación del texto mismo, como lo señalaba en el primer parágrafo con respecto a la intertextualidad.[19]

Intertextualidad

Este tejido nuevo de citas puede ser implícito y pertenece al vínculo entre el texto ("Futuro imperfecto") con la revista *Diálogos*, que en su tiempo cumplió una función crítica del ámbito literario y filosófico. Según el artículo de *La jornada* publicaban en ella: Octavio Paz, Eugene Ionesco y Elena Poniatoska[20].

En este cuento, las relaciones ficcionales se complican dentro de su urdimbre. Para aclararlas, tenemos que recapitular los términos en que Julia Kristeva escribe sobre el término intertextualidad:

> Así como el dialogismo bajtiniano designa la escritura a la vez como subjetividad y como comunicatividad o, para expresarlo mejor, como intertextualidad; frente a este dialogismo, la noción de "persona-sujeto de la escritura" comienza a borrarse para ceder su lugar a otra, la de ambivalencia de la escritura.[21]

Según Kristeva, partimos del principio de subjetividad y comunicatividad reunidas en un mismo espacio narrativo. El cuento de Elizondo contiene esta relación cuando nos habla en una ficción de un texto real revista *Diálogos*, incluido dentro una relación ficticia (*metalepsis*): "el viaje en el tiempo". Para Kristeva, la ambivalencia de la escritura es: "la inserción de la historia (de la sociedad) en el texto, y del texto en la historia; para el escritor son una sola y única cosa."[22] La inserción que provoca el narrador Elizondo, que después sabremos es homónimo del escritor, es con un propósito estético explícito (se va construyendo el marco de la metalepsis para operar: Elizondo, personaje que es narrador, resulta el mismo caso que en "El grafógrafo"). Colocar el texto ("Futuro imperfecto") en función de un ámbito de existencia directa de la revista *Diálogos* tiene el objetivo de reafirmar la verosimilitud del texto, como es común en la *autoficción* y la *metaficción*; en espera, claro, de los hechos asombrosos que puedan encontrarse dentro de su trama inicial. El narrador antepone la línea ficcional del "tiempo narrado" al mismo nivel que la línea histórica del "tiempo real". Recuperamos el texto de Beristáin, citado en el apartado anterior, *Alusión*[23], escribe:

> De este modo, avances e interrupciones acaban por cuajar en el texto, endentadas (como en un engranaje) y configurando una imagen de la realidad real que cuaja en el cuento como realidad ficticia del oficio real de narrador.

[19] Roland Barthes, art. cit., par. 1.
[20] Arturo García Hernández, *art. cit.*
[21] Julia Kristeva, *Semiótica 1,* p. 185.
[22] *Ibid.*
[23] Helena Beristáin, *op. cit.,* p. 61.

Se repite el efecto de *metaficción* (o *metalepsis*) dentro del texto, a partir de la figura de la alusión como recurso afín entre el cuento "El grafógrafo" y "Futuro imperfecto". Vemos que los dos tiempos: "realidad real" o "realidad ficcional" conviven en un mismo desarrollo temporal narrativo.



Esquema 1

También podemos ver que esto se lleva a cabo a través de un procedimiento de exageración, ya que el tiempo y su dominio en el texto son construcciones, ya en el tiempo ficcional proveniente de la realidad ficcional, que se construyen, a su vez, a manera de saltos volitivos temporales por parte del narrador en el momento de proceder a la elaboración del texto. Y finalmente, esta hipérbole la encontramos de forma descriptiva en la aparición que se hace de la máquina del tiempo en el texto:

> Basta correr la palanquita situada frente al asiento de la bicicleta, hasta que el indicador quede colocado en *P* si se quiere visitar el pasado o en *F* si se quiere visitar cualquiera de las consecuencias de nuestra estupidez presente en el porvenir. Con sólo hacer girar la perilla reguladora hasta que la aguja señale la fecha de nuestro destino para que zarpemos y el viaje se inicie. El gobernador automático de la máquina se encarga del resto. (p. 81)

El juego del tiempo sirve para una interpretación del asunto complejo de la escritura-lectura. Es el caso de Lauro Zavala que lo explica, ya que escribe sobre la problemática de los cuentos *metaficcionales*:

> En muchos de ellos se trata el problema de la creación literaria de manera metafórica, y se pueden observar distintas formas de ironía. En ellos son ironizadas no sólo las convenciones de la escritura y la lectura, sino también la existencia misma de las personajes, los límites del texto, la distinción entre la realidad y la ficción, la posible pertinencia moral de narrar historias, las posibles estructuras que puede adoptar una narración y la autonomía última de la realidad ficcional.[24]

El tiempo y la metatextualidad

En este cuento, vemos ironizadas e hiperbolizadas las concepciones del tiempo, en la supuesta imposibilidad de la escritura, hecho insólito en la disposición temporal; existe, también, una reiteración del tiempo como un método para proceder a la compresión del texto. Un texto convertido en tiempo[25] como proposición de la llamada "realidad ficcional". Pero este tipo de intertextualidad tiene una clasificación específica según Genette en su libro *Palimpsestos,* ya que pertenece al tercer género que llama *metatextualidad* y se identifica porque es la relación llamada también comentario, que une a un texto y a otro porque uno habla del otro

[24] Lauro Zavala, *Cuento sobre cuento. Teorías del cuento IV,* p. 17.

[25] En esta circunstancia podemos abordar la problemática de las palabras como una manifestación temporal. Cada avance en la lectura corresponde a un tiempo de lectura, según el lector, aproximándose también a la concepción de tiempo + palabra = vida ficcional de un personaje. La historia contada sería semejante a la historia vivida. Es parte del juego *metaficcional.*

sin citarlo, e incluso, en el límite, sin nombrarlo. La *metatextualidad* es por excelencia la facultad crítica del texto.[26] Es importante aludir que para Helena Beristáin, este tipo de relación también tiene que ver con la crítica a secas. Lo vemos en su frase: "La crítica es un metatexto y es un género."[27] Esto último nos abre el panorama del juego de la *metatextualidad* que propone Salvador Elizondo como inicio del cuento en "Futuro imperfecto". No sólo es la ficción sobre una acción crítica del tiempo, la escritura de unos apuntes, que permitan al lector reconocer en la pluma del narrador (Salvador Elizondo, personaje) la acción de la construcción del tiempo. El preludio está asentado.

Por su parte, Julia Kristeva, en su texto sobre semiótica, nos explica la operación que se lleva a cabo dentro del plano de la intertextualidad:

> Así, el estatuto de la palabra como unidad mínima del texto resulta ser *el mediador* que vincula el modelo estructural al modelo estructural del entorno cultural (histórico), así como el regulador de la mutación de la diacronía en sincronía (en estructura literaria).[28]

Esta mutación narrativa (convertir la diacronía en sincronía) sería la categoría de *metaliteratura* propuesta por Kristeva, específicamente. La postura ante el texto es invariable en el autor. No sé puede distinguir con facilidad, dónde esa realidad ficcional diacrónica se reúne con la realidad histórica (aquí mi esquema 1 corresponde con la visión de Kristeva), si no es a partir de esta *mutación* de la estructura literaria misma. Lo vemos cuando en el mismo desarrollo de la trama del cuento, la *mutación* llamada *estructura literaria* emerge como un recurso intertextual. Para hacer la comparación debemos mirar hacia aquellos ensayos donde el autor, Salvador Elizondo, configura, a manera de autocrítica, su percepción sobre la escritura: "Hay [...] textos sin vacíos; que sólo son susceptibles de ser leídos por el lector sin que éste pueda agregarles nada; textos en los que la escritura misma agota las posibilidades de la lectura." [29] El fragmento que hace un preámbulo a la concepción de escritor-lector y que naturalmente surge en el texto de "Futuro imperfecto":

> [...] como en esta ocasión, en el centro absoluto del presente indicativo que el escritor ocupa entre el pretérito remoto de los orígenes, por el encargo del editor, de la escritura que el lector tiene en *estos* (¿estos?) momentos ante los ojos, y el futuro conjetural dentro del que el escritor, en estos (¿estos?) momentos, ahora que esto escribe, concibe al lector que ahora (¿entonces?) está (¿estará?) leyendo estas líneas. (pp. 82-83)

Como ya desciframos en el análisis de "El grafógrafo", la *autoficción* es una de las condiciones semejantes entre los relatos de Salvador Elizondo. "Futuro imperfecto" no es la excepción, ya que pertenece al mismo género de *autoficción* (donde el personaje aborda su misma biografía como recurso), pero corresponde a otros aspectos en su relación *metatextual*, por ejemplo,

[26] Gérard Genette, *Palimpsestos. Literatura en segundo grado,* p. 13.
[27] Helena Beristáin, *Alusión, referencialidad, intertextualidad, op. cit.*, p. 34.
[28] Julia Kristeva, *op. cit.*, p. 190.
[29] Salvador Elizondo, *Cuaderno de la escritura*, *op. cit*, p. 13.

en la aparición del narrador que atiende a la necesidad de *autoficción* como ya se dijo, pero también, a las alusiones externas a la condición narrativa del texto. Aquellas apreciaciones temporales que aparecen en el texto, *catáforas* ("estos momentos ante los ojos [...]" o aquello que "[...] en estos momentos, ahora que esto escribe...") son parte de la conciencia de la escritura manifiesta a partir del instante. La llamada metalepsis que Genette propone. No sólo es la inclusión de estos fragmentos lo que aporta una idea del tiempo, sino que existen aspectos de la conciencia de la escritura en la simple expresión de duda: "¿estos?", "¿estos?", "¿entonces?" y "¿o estará?" Como se deja entrever, en las dos primeras palabras aparece una breve duda de duración, en las otras dos, que tienen correlación con la temporalidad, rechazan la naturaleza del texto a partir de la escritura y la suplantan por el relativo tiempo de lectura. Esta *hiper-conciencia* de la misma temporalidad lectora, del gran proceso de comunicación, es sumamente sorprendente como recurso literario, ya que en el contexto del escritor se encuentra la ponderación del lector. El escritor que vive en el lector. Y no sólo lo incluye como testigo, como habitualmente se hace en el proceso de escritura.

De vuelta a Julia Kristeva, podemos explicarnos algunos aspectos:

> La palabra situada en el espacio funciona en tres dimensiones (sujeto-destinatario-contexto) como un conjunto de elementos sémicos en *diálogo* o como un conjunto de elementos *ambivalentes*.[30]

Justamente, los elementos ambivalentes que pueden ser la *autoficción*, como recurso *metaléptico* indispensable, y la clasificación de esta *metatextualidad*, aparecida en un mismo tiempo-espacio narrativo. Es un caso complejo, ya que Elizondo pone a prueba al lector continuamente a partir de las interacciones con el yo narrativo y lo que aparentemente es externo al texto.

Genette nos explica un primer caso del *yo narrativo*, cercano al narrador del cuento, en el diseño de la *autoficción*:

> Por el contrario, el *yo* de enunciación autobiográfica –sea real (Rousseau), ficcional (Meursault), semificcional (Giono) o indeterminado (el Lazarillo, Mariana Alcofrado, la Suzanne de La Religiosa, por cuanto se ignora o se soslaya su estatuto)– siempre es identificado, idéntico numéricamente, con el "yo" de su enunciado: la revelación posterior del carácter ficcional de los tres últimos puede introducir sin inconvenientes una nueva instancia (por su parte, autoral) ignorada hasta ese momento –por lo demás, la del Lazarillo queda, como muchas otras, en el anonimato–, pero no modifica en aspecto alguno la relación de identidad numérica entre las del yo-narrador y del yo-narrado, que en todos los estadios de la cuestión permanecen numéricamente indisociables, a la vez que funcionalmente irreductibles.[31]

Las cuestiones de separación o disociación perviven como muestras del proceso de metalepsis donde se reúnen, también, el "yo narrador" con el "yo narrado" en este esquema de Julia Kristeva (sujeto-destinatario-contexto). Esto es el princi-

[30] Julia Kristeva, *op. cit.*, p. 191.

[31] Gerad Genette, *Metalepsis, op. cit.*, p. 127.

pal indicio de *autoficción* representativa de "Futuro imperfecto". Lo narrado puede partir de la realidad histórica del narrador (para reforzar la *diégesis*) y la generación posterior, como ya lo decía, de la *metatextualidad* la formaliza a manera de crítica de la misma literatura.

En el mismo cuento se explica la problemática del tiempo bajo los siguientes argumentos:

> Nada ilustra más paradójicamente la naturaleza de otro modo unívoca del tiempo histórico que la relación que existe entre nosotros tres: entre usted, lector de estas líneas, Ramón Xirau que me las encargó entonces para que usted las leyera algún día en el futuro, y yo que ahora las estoy escribiendo en un pasado que para usted, lector, en este momento que las está leyendo, es el presente. (pp. 83-84)

Como tal, el relato aún no ha iniciado en su trama central, pero el escritor, ha puesto en alerta el lector. El juego que Julia Kristeva aludía, cuando habla de sus tres dimensiones (sujeto-destinatario-contexto), se cumple en plenitud con esta otra triada que propone el narrador: "Entre usted, lector de estas líneas, Ramón Xirau que me las encargó entonces para que usted las leyera algún día en el futuro, y yo que ahora las estoy escribiendo."[32] La relación es similar con respecto al tiempo; el tiempo se vuelve indiscernible en la misma estructura narrativa, pero hemos de recordar lo siguiente: el cuento está escrito en presente indicativo, en la mayoría de los casos que preceden a la anécdota. La anécdota se encuentra narrada en pasado "me las encargó". Y al final, concluye en un tiempo compuesto el ante presente: "he guardado". La transición temporal coexiste entre la narración y su trama. Como aquella relación entre continente y contenido.[33]

Tiempo metacrónico

No entraremos en honduras y encaminaremos el análisis sólo del tiempo. Lauro Zavala dedica un capítulo completo a la visión del tiempo en un texto señero *La precisión de la incertidumbre* que denomina "Una taxonomía transdisciplinaria del tiempo. Mapa cognitivo de las estrategias de construcción del tiempo"[34]. Su formidable estudio divide los tiempos narrativos en seis clases: A. Tiempo circular; B. Tiempos lineales (Flechas del tiempo); C. Tiempos *arbóreos* (Simultaneidad Ramificada); D. Tiempos sincrónicos; E. Tiempos *rizomáticos* (Simultaneidad Reversible) y F. Tiempos *metacrónicos*. De estas seis clases, sólo estaremos interesados en la clasificación C. Tiempos *arbóreos*[35] y F. Tiempos *metacrónicos* (Tiempo

[32] Esta trinidad, lector, la petición de Ramón Xirau y el escritor, podría ser superflua si no damos los valores correctos a cada elemento. Genette nos exponía que el yo narrador y el yo narrado suelen cohesionarse en la metalepsis, esto nos permite generar las siguientes equivalencias: el escritor sería el sujeto; el destinatario sería el lector; y el contexto, sería la petición de Ramón Xirau.

[33] Existe un ensayo de Luz Aurora Pimentel que abarca la llamada "Narración metafórica" y alude a las relaciones metonímicas de la prosa. Cfr. Helena Beristáin, Gerardo Ramírez (comp), *Los ejes de la retórica*, México, UNAM, 2005.

[34] Lauro Zavala, *La precisión de la incertidumbre, op. cit.*, pp. 52-59.

[35] *Ibid.* Los tiempos *arbóreos* en esta taxonomía se dividen, a su vez, en diez: 1) Alternos: tiempo paralelo existente; 2) Anacrónicos: simultaneidad de contextos históricos diferentes sin disonancia

de los textos acerca del tiempo), quizá el que más se acerca a nuestro cuento "Futuro imperfecto".

El discurso sobre el tiempo se mantiene a lo largo de la constelación narrativa del cuento. Leemos a continuación:

> [...] trataba de imaginar no solamente el tono de esa meditación, sino también la forma exacta que esa escritura todavía irrealizada tendría, tanto en su extensión y hasta su ordenación tipográfica y color de los forros de ese número futuro de *Diálogos* que el lector tiene ahora en sus manos; llegué, incluso, a imaginar al lector leyendo esta línea del texto. Fui más lejos todavía: elevé este orden de ensoñación a una potencia más alta, un nivel en que la imaginación se convertía en memoria y el futuro en el pasado: cuando imaginé el destino cumplido de estas letras, su lectura consumada por ese lector futuro que después de haberlas leído las olvidaría. (p. 84)

Aquí, la apreciación de los tiempos resulta de la siguiente manera: futuro, presente y pasado. Podemos decir que encontramos una clara muestra del llamado discurso narrativo *metacrónico* donde el texto afirma el principio de alusión a todos los tiempos. Acción que se repite de la inicial consideración de Kristeva: sujeto-destinatario-contexto y la inicial, escritor, lector y la propuesta de Ramón Xirau. En ella, vemos transcurrir los tres tiempos indispensables gramaticalmente: presente, pasado y futuro. Los tiempos están latentes como contenido del cuento y se manifiestan en continuo movimiento dentro de la historia de "Futuro imperfecto".

Más adelante, Elizondo escribió:

> Buscaba yo al Demonio connatural de eso que se llama el futuro, cómo hacerlo presente retrotrayéndolo de ese instante que nunca habrá llegado todavía jamás en el que medra eternamente y fuera del cual no puede existir... (p. 85)

El ejercicio de la transición temporal se va desarrollando a lo largo de la trama. Aquí podemos, todavía, considerar que pertenece, este fragmento, a la clase de tiempo *metacrónico* exclusivamente. Después de aquí, la asociación temporal va cambiando dentro del desarrollo de la mencionada trama. Más adelante, cuando se encuentra con el personaje Enoch Soames, crítico de literatura; y luego, cuando éste, le responde al personaje Salvador Elizondo:

> Si yo le dijera que ya vi el número 36 de *Diálogos* en el que aparece un artículo suyo sobre el futuro en el que me llama, entre otras cosas "hombrecillo de facciones pajarescas" y en el que emplea términos tan inusitados como "retrocesivos" y "preteritantes". (p. 85)

Funciona dentro del texto como un tiem. po diegético vertido, ahora, por el crítico

cognitiva; 3) Biológicos: filogénesis/ ontogénesis/ evolución; 4) *Diegéticos*: duración/ frecuencia/ orden: prolepsis, *analepsis*, elipsis, anáfora, *catáfora*; 5) Fluidos: memoria, imaginación o flujo de conciencia; 6) Fractales: tiempos aleatorios, lúdicos, refractarios, imaginarios y, otros, tiempos discretos; 7) *Policrónicos*: realizar diversas actividades a la vez siguiendo una dinámica espontánea y afectiva; 8) Proyectivos: ciencia ficción, mundos aditivos o mundos sustractivos; 8) Psicológicos: percepción interna superpuesta al transcurso externo; 9) Sinuosos: Positrón como electrón que retrograda en el tiempo; 10) Textuales: simultaneidad de tiempos: gramatical, referencial, psicológico, diegético, de la enunciación, de la lectura.

Soames. Una metaficción metida en otra denotada como intertextualidad. Debo hacer una digresión para aclararlo.

El texto de Max Beerbohm existe y trata de un crítico literario, como reaparece en "Futuro imperfecto", que le vende su alma al Diablo por ver el futuro; en ambos casos, en el texto de Max Beerbohm y el de Salvador Elizondo, se busca la permanencia en el tiempo con el auxilio de la historia. El caso del personaje-escritor, será la aparición de su texto en la revista *Diálogos* y en el caso de "Enoch Soames"[36] (que es un préstamo[37]) la permanencia en la historia de la literatura depende de su transcripción de un artículo proveniente del futuro. Si nos damos cuenta, todos los tiempos confluyen en un solo punto. Llegan como líneas de aparición simultánea en un espacio en blanco: Soames viene del pasado pero se instala en el futuro por un instante, a su paso deja la revista *Diálogos* en manos del protagonista (escritor); la revista proviene del futuro. El escritor se apropia del futuro cuando transcribe su artículo de la revista *Diálogos.* Ni siquiera lo hace de propia mano, sino como una simple transcripción para enviárselo a Ramón Xirau y éste lo publique en la revista *Diálogos* que está por salir. El tiempo se hace paradójico. Y se explica como un tiempo a la vez mítico y anacrónico, o proyectivo y reflexivo, *policrónico* y *monocrónico*; lo llaman también: tiempo virtual[38].

Acá podemos afirmar que hay una intertextualidad distinta, la alusión como variable; apreciada por Helena Beristáin y citada con antelación.

Existe, en la consideración del cuento, un avance significativo en cuanto a la prolepsis (tiempo narrativo). También una *mutación* que logra llevar la propuesta diacrónica de Kristeva en la estructura literaria fija del cuento.[39] A su vez, podemos leer entre líneas la transgresión provista de símbolos de la memoria:

> Me sentía avergonzado. Se había suscitado nuevamente esa situación terrible en la que la memoria trata denodadamente de hacer coincidir un nombre con un nombrado, una palabra con una cosa. (pp. 85-86)

Este tiempo aparece como anacrónico, porque pertenece a la narrativa y a su vez a la simultaneidad de contextos históricos. El tiempo deja de ser lo más importante, en algún momento del cuento, ya que la escritura sólo se vuelve un hábito en el escritor, que a su vez puede ser progresiva, lineal y, también, crear la confusión semántica de la "memoria" (cercanía con "El grafógrafo"), hacer coincidir esa "apariencia con una localidad geográfica y con una fecha". Todo este conjunto se encuentra desarticulado caóticamente en un inicio, es en ese instante narrativo, de *metatextualidad*, en que coinciden la anagnórisis literaria y la *diégesis* del texto: Enoch Soames es parte de un texto leído

[36] Cfr. Max Beerbohm, *Enoch Soames*, http://www.lamaquinadeltiempo.com/prosas/beerbohm.html [consulta 18 de abril de 2014].

[37] En este caso, nos encontramos ante la exposición de la intertextualidad, relacionada a la metalepsis. Elizondo en lugar de simplificar la trama parece regocijarse de esta creación tan compleja que en lugar de permitir accesos fáciles al lector, lo reta a elaborar una serie de pensamientos complejos. El cuento de Enoch Soames es aludido también por la Antología de Literatura fantástica elaborada por Jorge Luis Borges y Adolfo Bioy Casares.

[38] Lauro Zavala, *op. cit.*, p. 53.

[39] Julia Kristeva, *op. cit.* p. 190.

por el escritor, una influencia no especifica, en términos de Gérard Genette; es un *metatexto* como referencia a la actividad crítica del creador[40], percibida como un recurso no manifiesto.

Ya que el personaje/protagonista sólo nos facilita información del personaje que aparece, todo debe coincidir y lo reafirmamos cuando leemos, más adelante, en voz del personaje: "¡Usted es Enoch Soames!, ¡el más grande investigador literario que jamás haya existido!" (p. 88), y explica luego:

> Enoch Soames, poeta maldito, había perdido su alma inmortal en las garras del Diablo a cambio de poder visitar, durante un rato del año 1893, el salón de la lectura del Museo Británico de 1997, con el fin de consultar en el catálogo la ficha dedicada a su persona. (p. 89)

Éste es el caso que Genette especifica como *metatextualidad* del rango, "que une un texto a otro texto que habla de él sin citarlo"[41]. Ya que ahora sabemos que el texto de Max Beerbohm (escritor y caricaturista) "Enoch Soames" es el texto que da origen a la anécdota de "Futuro imperfecto". La influencia externa es evidente. Lo que permanece como parte intrínseca de este cuento: lo caracterizamos con otra relación de intertextualidad en la cual se transforma: *hipertextualidad*; que según Genette es una clase de *transtextualidad*[42] que tiene como objetivo la noción de texto en segundo grado, puede ser también, el texto derivado de otro texto (un hipertexto A que tiene relación con otro llamado *hipotexto* B). Aunque las relaciones con otros textos sean múltiples, en este caso, los *hipotextos* pueden ser la revista *Diálogos* y el texto de Max Beerbohn "Enoch Soames". Lo indicado sería dar un parámetro más cercano, algo más próximo a nuestro percepción argumentativa en palabras de la misma Helena Beristáin y que desarrolla en su libro *Alusión, referencialidad, intertextualidad*:

> Tanto el concepto de alusión como el de *intertextualidad* (que con frecuencia coinciden), pueden ser descritos como dilataciones semánticas en cuanto funcionan como disparaderos de nuevos y distintos espacios de significación a partir de unas palabras, una frase, una entonación en un texto dado. Donde tales estructuras se ubican, se expande una burbuja que es un pozo de significados y sentidos provenientes de otros mundos, es decir de otros textos, de otros géneros orales o escritos que vienen a invadir, a traslaparse, a entretejerse, a enriquecerse la urdimbre discursiva, y que pueden aportar nuevos universos, promesas y misterios, aunque no todo lector será capaz de desentrañarlos.[43]

La urdimbre discursiva se reelabora a partir del texto anterior (la influencia o hipertexto), de su argumento inicial. En este caso el texto "Enoch Soames" es parte de una de las que denomina H. Beristáin como dilataciones semánticas. El tiempo, otra de sus dilataciones, ha surgido a partir de la consideración del tiempo narrativo que tiene origen en un primer texto "Enoch Soames".

[40]Gerard Genette, *Palimpsestos, op. cit.,* p. 13.
[41]*Ibid.*
[42]*Ibid.*, p. 14.
[43]Helena Beristáin, *op. cit.*, p. 62.

En el argumento de ignición del texto ("Enoch Soames" de Max Beerbohm) aparece una promesa de lograr dar un paso en el tiempo, de 1897 hacia 1997. Todo esto ya transcrito por el escritor Elizondo en nuestro cuento "Futuro imperfecto", escribir sobre escribir, lo ya escrito. En una acción más clara, por la gran explicación en su texto "La palabra, el diálogo y la novela", Kristeva logra darnos la ubicación precisa de la dichosa acción dialógica del encuentro de estas dos historias internas. La cita proviene de la conceptualización de la acción de intertextualidad: "El interlocutor del escritor es pues el propio escritor en tanto que el lector de otro texto. El que escribe es el mismo que el que lee. Siendo su interlocutor un texto, él no es más que un texto que se lee reescribiéndose. La estructura dialógica no aparece así más que la luz del texto que se construye con relación a otro texto como una ambivalencia."[44]

Lo vemos como una acción probada hacia el final del cuento de Elizondo, el personaje Soames le hace entrega de la revista *Diálogos*, producto de su visita al futuro en 1997, veintisiete años después de la publicación del cuento del narrador-escritor. De allí se provee del texto necesario para la publicación en la revista del personaje Ramón Xirau, la misma revista *Diálogos* que existió en el tiempo real. Aquí el tiempo se alimenta del mismo tiempo y el viaje que se lleva a cabo está inclinado a la conformación de la construcción en abismo[45] en función del tiempo. El final del cuento nos sirve como conclusión de esta mirada *metacrónica* (tiempo de los textos que tratan acerca del tiempo): "Cuando terminé, arrojé la revista al fuego. Se consumió alegremente en pocos segundos.

En la transcripción he guardado absoluta fidelidad al 'original'" (p. 91).

La transcripción del cuento en la revista *Diálogos* proviene de la entrega de la otra revista *Diálogos* ficticia (paradoja). El juego postula una eterna entrega del pasado hacia el futuro y la lectura que ahora tiene el espectador, o sea yo, o sea usted o cualquiera, propone este gran ejemplo de *metatextualidad* o también llamado hipertexto, según Genette.

Y no hay que olvidar que el cuento termina haciendo una recuperación del tiempo narrativo *metacrónico*, donde todos los tiempos son aludidos y se reúnen en un instante *diegético*, haciendo en algunas ocasiones juegos paradójicos de ruptura temporal que hasta aquí nos permite el análisis.

Para finalizar, volvamos al inicio y leamos las últimas palabras del primer *paratexto* que se ha citado en este trabajo:

> La intertextualidad, la condición de todo texto que sea, obviamente, no se reduce a un problema de fuentes o influencias; *intertexto* es un campo general de fórmulas anónimas cuyo origen es raramente visto, se citan los datos inconscientes o automáticos sin emplear comillas.[46]

Salvador Elizondo en "Futuro imperfecto" nos obliga como lectores a recurrir a una serie de análisis *diegéticos* sobre el cuento "Futuro imperfecto" y todas las palabras resultan nítidas en la última frase

[44] Julia Kristeva, *op. cit.*, p. 221.

[45] Retomamos el concepto de Helena Beristáin que habla de creación en abismo a partir de la metadiégesis producto de la diégesis de la diégesis (contar que se escribe que se está escribiendo) del *Diccionario de retórica y poética, op. cit.*, p. 15.

[46] Roland Barthes, *op. cit., par. 1*

intertexto ya que es un campo general de fórmulas anónimas cuyo origen es raramente descubierto o visto. En el caso del cuento, las pistas resultan suficientes para detectar el origen del cuento en ese otro que es "Enoch Soames". Lo que nos hizo afortunados en la lectura fue el hecho de detectar parte de esas fórmulas anónimas en los textos que Elizondo se entrevén y recrean para jugar con el tiempo narrativo que cita a partir de los datos inconscientes o automáticos. La inteligencia sin interpretación, sólo lectura sobre el mismo acto lúdico de la lectura.

Bibliografía

Dermot F., Curley. *En la isla desierta. Una lectura de la obra de Salvador Elizondo*. México, Fondo de Cultura Económica, 1989.

Elizondo, Salvador. *Cuaderno de la escritura.* México, Fondo de Cultura Económica, 2000. (Col. Letras mexicanas, 126)

_____. *El grafógrafo.* México, Joaquín Mortiz, 1972. (Nueva narrativa hispánica)

_____. *El grafógrafo.* México, Fondo de Cultura Económica, 2013. (Col. Letras mexicanas, 127)

_____. *La escritura obsesiva de Salvador Elizondo*. Daniel Sada (prol.). Barcelona, R.M. Verlag, 2008.

_____. *Pasado anterior*. México, Fondo de Cultura Económica, 2006. (Letras mexicanas, 141)

Genette, Gerard. *Metalepsis. De la figura a la ficción.* Luciano Padilla López (trad.). Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004. (Serie breves)

_____. *Palimpsestos. Literatura en segundo grado.* Celia Fernández Prieto (trad.). Madrid, Taurus, 1989.

Kristeva, Julia. *Semiótica 1*. José Martín Arancibia (trad.). Madrid, Fundamentos, 1981.

Leal, Luis. *Breve historia del cuento mexicano*. México, Uiversidad Nacional Autónoma de México, 2010.

Orizoga Doguim, Daniel (comp.). *Cámara nocturna. Ensayos sobre Salvador Elizondo*. México, Fondo Editorial Tierra Adentro, 2011.

Patrick Quinn, Paul. *La metaficción en México y Estados Unidos.* Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1995.

Rousseau, Jean Jacques. *Las confesiones.* Ricardo Viñas (trad.). Madrid, Alianza, 1997.

Zavala, Lauro. *La precisión de la incertidumbre: posmodernidad, vida cotidiana y escritura*. México, Universidad Autónoma del Estado de México, 1998.

_____. *Cuento sobre cuento. Teorías del cuento IV*. México, Dirección de Literatura Universidad Nacional Autónoma de México, 1998.

Hemerografía

Rufinelli, Jorge y Salvador Elizondo. "Entrevista", *Hispamérica*. Maryland, año 6, núm. 16 (Apr., 1977).

Cibergrafía

Barthes, Roland. *Theorie du texte,* http://www.universalis.fr/encyclopedie/

theorie-du-texte/ [consulta 10 de abril de 2014].

García Hernández, Arturo. "Circula edición digital de la revista *Diálogos* fundada por Ramón Xirau", http://www.jornada.unam.mx/2009/05/26/cultura/a05n1cul [consulta 14 de abril de 2014].

Glantz, Margo. "Farabeuf: escritura barroca y novela mexicana", http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/farabeuf-escritura-barroca-y-novela-mexicana [consulta 2 de febrero de 2014].

Max Beerbohm. *Enoch Soames*, http://www.lamaquinadeltiempo.com/prosas/beerbohm.html. [consulta 18 de abril de 2014].



Luis Antonio Vásquez Heredia*

Los motivos y las formas en *Río* de José Luis Rivas

Motives and poetic forms in *Río* of José Luis Rivas

Resumen

La vida cotidiana y el paisaje del lugar de nacimiento dejan en José Luis Rivas un cúmulo vivencias y recuerdos que se convierten años más tarde en los materiales de sus propuestas poéticas. En este ensayo se analiza cómo los motivos principales de *Río* –la madre, la infancia-adolescencia y el río– tejen redes significativas a través de variadas formas poéticas para conformar una obra con gran unidad de sentido.

Palabras clave: motivos, forma poéticas, madre, río, infancia-adolescencia

Abstract

Cotidian life and the landscape of the birth´s place of José Luis Rivas leaves in his memory an accumulation of experiences and regards that later became in materials of his poetic proposals. In this essay it is analyzed how *Rio*´s principal motives –his mother-his childhood and the river– hatches meaningful nets trough many poetic structures to build a poetic work with a strong sense of meaning.

Keywords: motives, poetic forms, mother, river, childhood-adolescence

Fuentes Humanísticas > Año 28 > Número 54 > I Semestre > enero-junio 2017 > pp. 105-129
Fecha de recepción 30/11/15 > Fecha de aceptación 24/04/16
lavasquezh@gmail.com

* Universidad Veracruzana.

Para Martha

Una de las grandes manías de mi infancia consistía en seguir todos los caminos posibles para cumplir un mandado, hacerlos de una manera paralela al río, así lo tenía a la vista. En ocasiones la atracción era tal que entraba al río a sacar ostiones o acamayas, y el río pasó a ser una obsesión…

J.L.R.[1]

Nacido en Tuxpan, Veracruz, José Luis Rivas vivió en su pequeño pueblo hasta los diecisiete años aproximadamente. La vida cotidiana de su ciudad natal, la familia, las cuitas de los amigos, los personajes del pueblo, los juegos infantiles, el paisaje ribereño y de la costa centronorte del Golfo de México y los inicios de la sexualidad, dejan en la memoria de Rivas un cúmulo vivencias y recuerdos que se convierten años más tarde en los materiales de sus propuestas poéticas. El poeta las reelabora a través de los cuarenta y siete poemas de *Río*, noveno poemario del tuxpeño por el que se le otorgó el Premio Ramón López Velarde por obra inédita en 1996. La primera edición de *Río* fue publicada en 1998 por el Fondo de Cultura Económica. En 2006, Rivas lo incluye con algunas variantes en la recopilación *Ante un cálido norte*. Este estudio se basa en la versión publicada en esa recopilación.[2] En este ensayo me propongo examinar cómo los motivos principales del poemario –la madre, la infancia-adolescencia y el río– tejen redes significativas a través de variadas formas poéticas para conformar una obra con gran unidad de sentido.

Río se divide en dos partes: la primera contiene los poemas I al XLIV; la segunda, los poemas XLV al XLVII. Ninguno tiene título y se numeran en romanos. Dedicado a Octavio Paz, *Río* da inicio con dos epígrafes. El primero es un fragmento largo de "El descenso" (*The descent*) de William Carlos Williams. El segundo epígrafe es un fragmento de "Ensueño" (*Songe*) de Pierre Jean Jouve, poema que inicia la serie de *Las bodas (Les No-ces),* escrita entre 1925 y 1931. El fragmento de Williams hace referencia a la memoria y la recreación de los recuerdos, mientras que el de Jean Jouve tiene que ver con la sensualidad femenina y la sexualidad; con ambos epígrafes y el título del poemario, el poeta anuncia ya al lector los motivos de su obra.

Los motivos[3]

El *río.* Provoca el recuerdo en el yo poético y genera narraciones de la niñez y del

[1] R. Mendoza, *Una temporada de paraíso. En la compañía de José Luis Rivas*, p. 175.

[2] A la fecha José Luis Rivas ha escrito doce poemarios; en *Raz de marea* (1993) recopila los poemas y obras publicados en el periodo 1975-1992, en *Ante un cálido norte* (2006) los del periodo 1992-2002. En 2004 publica *Un navío un amor*, y en 2005, *Pájaros.*

[3] Parto de las definiciones de tema y motivo propuestas por Miguel A. Márquez: *tema:* "Propongo que reservemos tema como el término menos determinado y lo utilicemos para designar cualquier materia literaria más o menos amplia, y más o menos general." *Motivo*: "…debemos considerar el motivo literario como materia que se repite o está presente en el desarrollo de una obra literaria. A este rasgo cuantitativo podemos añadir otro cualitativo: el motivo sería el tema que, repetido a lo largo de un *corpus* literario, resulta decisivo para su comprensión." Miguel A. Márquez, "Tema, motivo y tópico. Una propuesta terminológica", *Exemplaria* 6, pp. 251 y 255.

pueblo. Da título al poemario y recorre toda la obra.

La *madre.* Aunque el motivo se presenta solamente en seis ocasiones (poemas I, IX, X, XIII, XV Y XLVII), posee suma importancia al ser una de las tres voces principales en *Río.* Portadora de memoria, trae al poeta recuerdos de muerte, de la familia, de los días de fiesta, entre otros.

La *infancia-adolescencia.* El motivo más recurrente. También transita toda la obra y se identifica claramente en treinta y tres poemas. A partir de él se desprenden otros motivos secundarios: a) el niño que emprende un viaje imaginario; b) los juegos infantiles; c) el despertar a la sexualidad.

Las formas

En entrevista publicada en mayo de 2013, José Luis Rivas responde a Ana Franco Ortuño: "Antes de escribir algo no sé qué forma va tomar"[4]. Sobre el ritmo del poema y el orden de los elementos del poema le contesta: "Una de las condiciones indispensables es, después de leer en voz alta y encontrar cuánta fluidez hay o no en el poema, darle la disposición que les corresponde en la página. [...]". Más adelante responde que el ritmo forma parte muy importante de la significación al grado que si se modifica el orden de sus elementos, el poema también cambia su sentido. Rivas hace hincapié en la importancia de los silencios y las pausas dentro de un contexto poético: "[...] para mí, el ritmo tiene un papel fundamental dentro de la significación del poema; por lo mismo, los silencios y las pausas crean también, a su manera, un remate del ritmo."

En relación con los problemas de la métrica, Paredes afirma que el ritmo puede ser la clave que permita esclarecer los problemas de la forma de la nueva poesía:

> [...] es claro que hay ritmo dentro del verso libre; ese ritmo ya no puede nombrarse de acuerdo a pies métricos, frecuencia de sílabas tónicas o elementos afines. [...] La causa parece ser que no se ejecutan patrones fijos sino que hay tendencias y frecuencias hacia tal o cual tipo de sonoridad semiesquematizable. Pues no hay ritmo sino ritmos en el verso libre contemporáneo [...].[5]

Más adelante el crítico afirma sobre la relación sintaxis-ritmo: "La sintaxis parece tomar la batuta del ritmo, en contra de los pies métricos y su rigurosa alternancia de sílabas fuertes y débiles. ¿Ritmo sintáctico?, así parece".[6] Consideraciones semejantes expresa con referencia a la organización estrófica.

> Estos autores disponen sus versos en estrofas dúctiles, a veces con extensiones relativamente semejantes, a veces en contraste corto-largo, a veces en vaivenes, escalas crecientes o decrecientes. ¿Ritmo de estrofa?[7]

Para este estudio los poemas de *Río* se dividieron en dos grupos: en el primero se agrupan aquellos con una forma cercana a los formatos tradicionales de la poesía.

[4] Ana Franco Ortuño, "El mar es mí como presencia más vasta, pero el río, los esteros, los estuarios...", *Periódico de Poesía*, mayo de 2013, p. 19.

[5] Alberto Paredes, *Una temporada de poesía. Nueve poetas mexicanos recientes (1966-2000)*, pp. 29-30.

[6] *Ibid.*, p. 30.

[7] *Ibid.*

El otro grupo se conforma de los poemas en prosa. Asumo la definición de Quilis para generar esta división:

> La métrica, como estudio de la versificación, es la parte de la ciencia literaria que se ocupa de la especial conformación rítmica de un contexto lingüístico estructurado en forma de poema. El estudio métrico comprende tres partes fundamentales: el poema, la estrofa y el verso.[8]

Los poemas en verso

En esta clasificación ubiqué diecisiete poemas. (*Véase* Anexo). Como escribe Paredes: "Los poemas varían formalmente entre sí, tanto en la cantidad de versos, el promedio silábico por línea e incluso la idea o patrón estrófico."[9]

La relación entre el número de versos de un poema y el número de estrofas del mismo es arbitraria; así, encontramos una sola estrofa en los poemas de menor número de versos como el XII y el XXVII de cuatro versos, pero los poemas XIX, XXXIX y XLI se componen de una sola estrofa con un número de versos mucho mayor: once, dieciocho y doce versos, respectivamente. Hay también poemas compuestos de tres estrofas que pueden contener dieciocho (II), veintidós (XVII) y hasta cincuenta (X) versos.

En lo que respecta a los metros, sí es posible encontrar ciertas tendencias: hay un grupo de nueve poemas que tienden al metro corto, prevalecen los versos de cinco, seis y siete sílabas; esta estructura produce poemas rápidos muy parecidos a las canciones infantiles, (véanse los poemas XII, XXXVII y XLI). En el grupo de seis poemas con versos de más de ocho sílabas, con una excepción (poema II), se presenta mucha diversidad en los metros advirtiéndose la convivencia de versos de diferentes metros sin que prevalezca alguno en específico.

De los diecisiete poemas, cinco de ellos, de metros cortos, presentan rima asonante; mientras que los poemas con versos mayores de ocho sílabas y con diversidad de metros están escritos en verso libre. Se aprecia también la importancia de la disposición tipográfica de los elementos del poema como un recurso del escritor para generar propuestas de sentido. Los poemas de metro corto se relacionan con la infancia-adolescencia, mientras que los de más de ocho sílabas y fuerte variación métrica, con el río y la madre.

> *He tratado de escribir una poesía a veces de marcado corte narrativo, simulo una narración sin llegar a completarla, voy dando trozos alternos; también, me ha interesado tratar de captar mediante una visión súbita algún fenómeno, sobre todo de carácter natural. Se trata de dos vertientes a las que acudo con frecuencia.*
>
> J.L.R.[10]

Los poemas en prosa

Grupo de treinta poemas. Con base en la respuesta que Rivas diera a Ana María Jaramillo[11] en torno de la importancia de la narración en su obra, se puede afirmar que

[8] A. Quilis, *Métrica española*, p. 15.
[9] Alberto Paredes, *op. cit*., p. 56.
[10] R. Mendoza, *op. cit*., p. 174.
[11] *Ibid*.

en todos los poemas en prosa se cuenta una historia. Así, en cada poema la voz del yo poético relata algún acontecimiento de la pasada infancia; en estas narraciones también aparecen otras voces como la de la madre, de las tías Chagüita y Tila, del río y de la abuela.

La disposición tipográfica de los elementos "fragmenta" las estructuras sintácticas con lo que el poeta genera el ritmo de su prosa y relaciona los sonidos y silencios del lenguaje agregando significación del poema.

En un poema puede aparecer un solo motivo, o bien, pueden presentarse los tres. Se observa también que de un motivo principal, pueden desarrollarse otros motivos secundarios. Se advierte relación entre el número de motivos de un poema y su extensión.

Análisis de los motivos y las formas en catorce poemas de *Río*

> [...] en cierta época [mi madre] sembraba plantas de mostaza en el patio de la casa. Lo hacía en la idea de que si ella las plantaba año con año [...] traería tiempo de bonanza, [...] las plantas crecían y eran el hogar de ciertas mariposas atigradas que ponían ahí sus larvas. [...] Era una superstición generadora de vida, un poco lo que yo he querido hacer en mis textos...
>
> J.L.R.[12]

La madre inicia el desarrollo de *Río*. En el poema I, la madre aparece junto con el río como la voz generadora del recuerdo. El poema se organiza en cinco secciones.[13] En ellas se perciben tres voces: la del yo poético, la de la tía Chagüita y la voz de la madre, que aparece únicamente en la sección 1; todas estas voces se destacan tipográficamente en cursivas:

No digas que olvidaste
esto y aun aquello.
No hagas como que nadie te conoce.
Estás prendido aquí
en lo hondo de mis ojos
por fieles alfileres.
No podrías negarlo
Además, ¿qué podrías tú ocultarme?
[...]

En la sección 3, aparece, también por única ocasión, la voz de la tía Chagüita:

[...]
Ya no tiene remedio
Eso dice el doctor
–siseaba muy quedo tía Chagüita–
Sólo nos queda esta esperanza.
[...]

Aunque el yo poético escucha la voz del río, su voz no se manifiesta sino hasta el poema VII;

[...]
porque los dos me hablaban a la vez

[12] A. M. Jaramillo, "Memoria del paraíso. Entrevista con José Luis Rivas", *Tierra Adentro* 68, p. 21.

[13] Con base en lo comentado sobre la conformación de estrofas en la poesía contemporánea que genera problemas conceptuales y de nomenclatura para su análisis, decidí utilizar la palabra "sección" entendida como una unidad que puede contener uno o más frases u oraciones gramaticales con unidad significativa que involucra ritmo, disposición tipográfica, segmentación de estructuras gramaticales y significado.

porque los dos me halaban en sentido
[contrario:

madre y río
[...]

El poema tiene dos planos narrativos: el del yo poético que se ubica en un tiempo presente y que por supuesto permea todas las secciones, es el tiempo en el que se elabora el recuerdo, el del proceso de recuperación de la memoria. El segundo plano narrativo se expresa en copretérito del indicativo. Dentro de este plano se relata la agonía y muerte de Regina provocada por la mordedura de serpiente. Con excepción de la sección 1, este plano narrativo permanece en todas las demás secciones del poema.

Una vez comentado estos puntos generales, procederé a analizar cada una de las secciones.

Sección 1. Se inicia con la voz del yo poético en un momento de perplejidad al escuchar las voces del río y la madre. Esta perplejidad se genera pues madre y río hablan a través del recuerdo al yo poético pero en sentidos opuestos. La madre lo increpa a no olvidar, le recuerda que no es posible ocultarle algo, mientras que el yo poético rememora sus primeros años mediante el trompo, juguete de la infancia. En la parte final, el poeta manifiesta la imposibilidad de recordar, o de evitar que el recuerdo sea muy diferente a la vivencia pasada:

[...]
(Mi madre terminaba acordándome
[conmigo:
Soy un trompo zumbador
madera de naranjo
llevada al torbellino primero por un torno)
Y aunque yo comprendía
que nada iba a quedar de
[aquello
(o, que en caso remoto,
si pasaba,
sería del todo
[diferente)
también era muy claro
que ya nadie podía
tomar aquel sitio.
Y eran mudas en tanto
esas palabras
que ahora escribo
[aquí.

Este sentimiento se hace evidente en la sección 2, como lo indica el mismo yo poético al hacer un "aparte"[14], que en la representación escénica es un espacio para la reflexión. Mediante la imagen "la parvada de papanes" se hilan los dos planos narrativos del poema: por un lado la sombra provocada por los papanes nubla el recuerdo del yo poético, implica lo ralo de la memoria, el esfuerzo casi inútil por reconstruir lo recordado; por otro, esta sombra y los pájaros de color oscuro, son el primer indicio, el mal presagio de lo que va a acontecer, lo que se refuerza aún más con "el silencio expectante" del ambiente,

[...]
Mi madre apretaba más el paso
y las parvadas de papanes
que aquella tarde vi
nublar el sol a ratos

[14] "*Aparte*. Palabras que en la representación escénica dice cualquiera de los personajes de la obra representada, como hablando para sí o con aquel o aquellos a quienes se dirige y suponiendo que no lo oyen los demás." *Diccionario de la lengua española*, 2014.

vuelan ahora en una bandada
tan rala
que el silencio expectante
les cede su rincón
en este aparte.
[...]

En la sección 3 el río aparece con extremada fuerza al manifestarse con el verbo transitivo "clavar" que afecta al yo poético. El yo poético ubica en el crepúsculo los acontecimientos con la imagen [la ribera] "...pardeaba como un gato". Nuevamente aparecen los malos augurios: el curandero negro, la luz agonizante del crepúsculo, los sollozos, la víbora de agua, la lluvia prieta, la voz de tía Chagüita presagiando el mal fin. También mediante la descripción del anochecer ("La tarde se entregaba") se describe la agonía de Regina ("al igual que Regina").

Lo oscuro acentúa la proximidad de la muerte: "celos negros", "curandero negro", "víbora de prieta lluvia":

[...]
Y pronto la ribera con sus chozas
y sus palos de humo
pardeaba como un gato.
Mi prima agonizaba
sobre un catre de
[lona.
Un curandero negro
le chupaba un tobillo.
[...]
Y el hechicero
[negro
lavaba aquella herida
y luego la sorbía con delicia
lo mismo que un ostión hendido.
Yo me moría de celos muy negros.
La tarde se entregaba
al igual que Regina.
[...]
Por la ventana
reptaba el lento ofidio de las aguas
(y lo odié entonces porque
también era una víbora
de prieta lluvia
tirada de la cola
desde lo alto del monte).
[...]

Sorprende el contraste inmediato que construye el yo poético: en medio de la agonía y de la muerte anunciada con los colores oscuros y olores de hierbas curativas ("sufridas hierbas"), en el ambiente se percibe el fuerte perfume del hueledenoche que entra por la ventana y llama la atención hacia las flores amarillas de la madreselva que parecieran ser el manto de una virgen. Surge nuevamente el recuerdo difuso ("De antiguo /de muy antiguo"): el dibujo en el vidrio opacado por el aliento, no se sabe qué trae a la memoria aunque puede pensarse que se recuerda a Regina, quien provoca el despertar del niño a la sensualidad ("tenue bocanada/del mundo en sus albores"). Esta idea se refuerza en la siguiente escena altamente dramática cuando el niño suplanta al brujo en la curación de la moribunda ("rosada cauri") y es retirado violentamente por la madre. Es de hacerse notar que la herida se succiona y se menciona por medio de moluscos: ostión hendido –sorbido con delicia– y rosada cauri. Nuevamente aparece el olor del hueledenoche –mencionado ahora como galán de noche– que apacigua los ánimos y anuncia la muerte:

[...]
Entre sufridas hierbas
el hueledenoche
abría con la brisa

un postigo a su aroma
con vista al otro lado de la tapia
tapizada de madreselvas
copas de oro
y un manto de la virgen.
De antiguo
de muy antiguo
vino un trazo en el polvo.
Vino un dibujo
en un vidrio opacado por el vaho.
Vino algo que rehizo la tenue bocanada
del mundo en sus albores.
[...]
Y cuando abrí los ojos
(ocupando el lugar del curandero
que tuvo que apartarse de mi prima
un momento)
me hallaba yo
de hinojos junto al catre.
Sentí la mano presta de mi madre
asiéndome
de la pretina
levantándome en vilo
ante la herida de Regina:
rosada cauri.
El olor de un galán de noche
(viejo chocho)
barría con escoba de palmas
el corredor en sombras.
Música apaciguante
se adueñó de la casa
[...]

La sección 4 es un descanso a la intensidad dramática del poema; el yo poético describe cómo la luz de la luna recorre el cuarto en el que está postrada la difunta. Sin embargo, este descanso se corta abruptamente cuando la muerte se hace presente mediante un gato que, al cruzar la habitación con rapidez, tira el cortinero. Nuevamente el yo poético hace un movimiento inesperado, del interior de la habitación luctuosa vuelve la mirada al exterior para describir dos horquetas vacías por la ausencia del pez que se ahumaba; con este vacío ¿querrá el poeta simbolizar la muerte?

[...]
Luego de un rato
por el óvalo gris de la ventana
la luna escuálida
se fue engastando al marco
sesgada por su sombra.
(Su luz amarilló la luna del chinero
barnizó la repisa con su búcaro
y luego se posó en el nácar de un dije.)

Cruzó la pieza
la ráfaga de un gato
y cayó el cortinero
como telón de luto.
[...]
En la ribera
quedaban las orejas aguzadas
de dos horquetas
sin el tiznado alambre
que antes vimos dar vueltas
ahumando un robalo.
[...]

La sección 5 marca el desenlace. La muerte se ha consumado y solamente queda realizar los ritos religiosos. El tiempo se marca con una comparación: la Peñita –pequeña embarcación pluvial– se inclina hacia un lado por el efecto de la marea baja mientras que las rezanderas inician las plegarias; la marea baja señala la noche oscura. Ya en otro plano temporal –el tiempo presente del yo poético–, por medio de la imagen "salpicante manjúa=acordeón de plata" que describe el movimiento del cardumen y el color de los peces que lo conforman, el río provoca en el yo poético tanto el recuerdo de Regina y de

su tobillo con la mordida de la víbora como el dolor de aquellos días.

[...]
Como las rezanderas
La Peñita empezaba
su vela en escorada
[bajamar
con el primer sereno.

Por acordeón de plata
salpicante manjúa
acordonaba aquel río obcecado
que me hala
[todavía
con escamosas aguas
cerca de aquel tobillo
picado de
[culebra.

La segmentación de las oraciones –que se advierte mediante la disposición tipográfica–, el uso frecuente de imágenes que permiten al poeta describir paisajes y momentos altamente emocionales (la muerte, el pesar), el uso de voces diferentes al yo poético, son los recursos con los que el escritor logra construir este poema fundamental para el desarrollo del poemario pues el yo poético se enfrenta ya al permanente dilema de recordar hechos pasados sin la certeza de lograr la recuperación de ese mundo evocado.

La madre vuelve a ser el motivo en el poema IX. Este poema narra una escena de la vida familiar. Es una estampa del quehacer diario que se ve interrumpido por los preparativos de Todos Santos. Se relaciona con el poema VIII en el que se recuerda la infancia en la víspera de las celebraciones de los Santos Difuntos y se describe una danza de la región y el ambiente festivo del pueblo.

Es posible dividir el poema IX en seis secciones. En la primera el yo poético presenta la estampa de la madre ocupada en la confección de ropa para los hijos. A partir de metáforas se construye la imagen de la madre en su labor de costura: "prieta cigarra que aserraba/un bosque entero", "mirando alzarse en espumosa espiral/largas tiras que ornaban/de encaje/los lienzos de una infancia". También a partir de abundantes imágenes que remiten al ambiente marino se ubica al pueblo costero: "mirando alzarse en espumosa espiral", "de pasamanería rizada por la brisa", "Y la mar surcada en lontananza", "como a un mástil solitario", "la *r* de una gaviota", entre otras:

Mamá sentada a su Singer
(prieta cigarra que aserraba
un bosque entero)
mirando alzarse en espumosa espiral
largas tiras que ornaban
de encaje
los lienzos de una
[infancia
olorosa a lejía
y terso añil
de pasamanería rizada por
[la brisa.
Y la mar surcada en lontananza
a donde iba a
[prenderse
como a un mástil solitario
la *r* de una gaviota.
Con una de sus manos,
junto al repiqueteo de la
[aguja
(correlimos que fija
un pespunte de almejas
al recogerse la
[marea),

lleva por buen camino sus hilvanes
hasta el remate exacto
antes de presentarse
la siguiente oleada.
[...]

En la sección 2, a partir de la confección de las prendas de vestir para los niños de la familia –"mameluco de cabezadeindio", "el vestido de holanes de mi hermana/su blanca crinolina"–, se hace hincapié en la labor de la madre; de estas prendas surge el recuerdo de la niñez acompañado del monótono sonido de la máquina de coser:

[...]
Esta camisa
y el mameluco de cabezadeindio
(de cuyos verdes o azules tirantes
tira ahora el
[recuerdo)
el vestido de holanes de mi hermana
su blanca
[crinolina;
toda esa ropa
ha surtido los ganchos de madera

del ropero
por obra y gracia
del sonsonete
de su pedaleo
[intenso
[...]

Esta labor se interrumpe por los preparativos culinarios de Todos Santos y de la fiesta que se extienden durante toda una jornada nocturna, es cuando salen a relucir los guisos de muertos acompañados por la música y el canto tradicionales:

[...]
En cierta temporada
sin embargo
la Singer detenía su trajín
Y al largo de una noche
mamá y tía Felipa
batían el nixtamal
pelaban el frijol más tierno
(cosechado en su vaina)
guisaban calabazas
y camarones secos
y preparaban en rodajas
el cuahuayote.
Tocaba la VICTROLA del perrito
un huapango tras otro:
"Hasta que amanezca, compadre".
[...]

En la sección 3, esta descripción se prolonga con alusiones a las costumbres de la región en las que con el uso de varios localismos se logra generar la atmósfera de la festividad y del pueblo. Por primera vez el yo poético advierte la llegada del progreso al mencionar la "bombilla ambarina" que anuncia "la llegada de la luz eléctrica/y su legión de postes/barnizados de chapo" y que desplaza objetos hasta ese entonces cotidianos (quinqué/del candil ahumado").

[...]
Todos Santos:
un niño ve a su madre
batir el nixtamal
moler en el metate
el chile colorado.
Y advierte por primera vez
la bombilla ambarina
que tomó (con la llegada de la luz
[eléctrica
y su legión de postes
barnizados de chapo)
el lugar del quinqué
[...]

En la última sección del poema, ya dormido el niño, regresa la recurrente imagen del trompo referida a la niñez que aparece ya en el poema I. Lo negro del terciopelo reitera la festividad, el envoltorio es comparado con el cordel del trompo, el retazo de terciopelo, simbolizando al sueño, provoca el descanso y la preparación para una nueva jornada: "trompo/que se apronta/ para nueva zumba".

> [...]
> Papalotas aletean
> en un ciego circuito
> hasta que acabo
> durmiendo como un bendito
> afelpado
> en negro terciopelo
> que me envuelve
> con su cordel:
> trompo
> que se apronta
> para nueva
> [zumba.

En este poema se destaca el nivel fonético. Así, mediante el fonema fricativo /s/ y el vibrante /r/ se conforma el ambiente de trabajo de la escena descrita (la máquina de coser y la operadora, "prieta cigarra"). Fonemas que pueden advertirse también en el bloque final al describir el zumbar del trompo.

Se advierte también el uso de objetos muy específicos de la vida cotidiana como referentes para construir imágenes con un fuerte impacto visual: la Singer, marca de la máquina de coser de la madre, la grafía *r* manuscrita que ilustra el vuelo de una gaviota sobre el mar y "la VICtrola del perrito" que se refiere al logotipo de la RCA Víctor, compañía constructora de aparatos de radio.

En el poema inmediato vuelve a aparecer la madre. El poema X se refiere la agonía de la progenitora. En verso libre, el poema está compuesto por ochenta y seis versos repartidos en tres estrofas notablemente asimétricas: La primera consta de treinta versos; la segunda, de cuarenta y nueve; la tercera, de seis. Termina con un verso suelto. La medida de los versos también es irregular: aunque la mayor parte son endecasílabos y heptasílabos; encontramos también bisílabos, hexasílabos, heptasílabos, octosílabos, tridecasílabos, tetradecasílabos. Es difícil hallar una lógica a la disposición de los metros. Por la abundancia de versos mayores a once sílabas este poema "suena" muy cercano a los rezos que los fieles evocan para el descanso de los moribundos.

La estrofa inicia con el pesar de los dolientes (la carraspera, los llantos, las caras descompuestas). La enfermedad y el mal se aluden mediante las radiaciones y las metástasis; la muerte, mediante el ruido de las palas. La agonía es evidente, todos esperan el momento de la muerte que el poeta anuncia mediante adjetivos y sustantivos tales como "caras descompuestas", "palada brutal", "explosiva metástasis", "silencio", "hendiduras", "pasos silentes", "cien rezos de llovizna":

> Carraspera de palas, largos llantos
> como las caras descompuestas, blancas
> y prietas, de mis tías;
> la palada brutal
> que planta su invisible
> follaje sin cantáridas:
> relámpagos del radio esparcido
> por todos los rincones,
> explosiva metástasis
> que se extiende en silencio como el pasto
> [...]

sangre o suero vertidos desde un frasco
y aparejados de pasos silentes,
de hondas excavaciones que acompañan
cien rezos de llovizna, como cuando
se queda entre nosotros, muchos días,
el temporal del norte.
[...]

La palabra "Madre" aparece por primera ocasión, en la primera estrofa, el yo poético ubica las acciones en el amanecer;

[...]
Madre,
el arrebol en alto
acicala los pómulos del cerro.
[...]

Sorpresivamente aparece la voz de la madre (en cursivas) que en su discurso alude a la palidez de otra enferma

[...]
Está tan pálida
que sólo con *mercurio cromo*
daría un poco de color a su semblante...
[...]

Para dar paso a los lamentos del yo poético por la propia palidez de su progenitora:

[...]
¿De quién decías eso?
¿Quién te traerá –el día de ahora,
sábado–
una mota de afeite
para tus pómulos exangües?
[...]

En la estrofa 2, que es la más larga, aparece dos veces la palabra "madre". En esta estrofa hay una descripción del sufrimiento, del cuarto de la enferma así como de la precaria salud que obliga a la progenitora a la reclusión en casa. La luna rota del ropero provoca que emerja el recuerdo de la travesura infantil:

[...]
Miras a veces hacia el patio:
de tu casa tan grande
te queda ahora
sólo el mezquino cuadro de ventana
[...]
y el cuarto de su alcoba,
donde el viejo ropero
luce su medialuna cuarteada:
telaraña en la palma de la mano
del niño que guardó
rotunda piedra en ella
cierto día distante.
[...]

A partir del espejo, roto como la salud de la madre, el yo poético se lamenta de que ella ya no pueda verse en él ni que no haya alguien que le preste alguno. Para acentuar el deterioro de la progenitora, el yo poético se lamenta por el tiempo que la madre ha estado postrada y termina evocando, con el color de sus vestidos de calle, el último recuerdo de su vitalidad, con este contraste se incrementa el tono dramático de la escena:

[...]
Ya no tienes en dónde mirarte; el espejo
está cascado, y nadie
te arrima, caritativa,
el de su bolso de mano.
Madre, eras como
el paso de un velero
sobre una mancha de peces...¿Ha cuánto
que no vas a la calle
toda punta de blanco?

¿O vestida de guinda, de paseo,
conmigo al lado?
[...]

La última estrofa es corta, solo seis versos que describen el paisaje del río frente al rastro del pueblo, otro recuerdo recurrente del poemario: las toninas, las lagunas llenas de ranas, el recaudo que evoca la cocina familiar,

[...]
Madre,
hay toninas muy cerca
patrullando el estuario,
albuferas de ranas
croando a mares
y un olor a recaudo.
[...]

El poema termina con un verso suelto: una sola línea final (¿lo abrupto y terrible de la muerte?), que rompe con el largo andar de las estrofas anteriores. Esta última línea es un ruego a la madre para que le vuelva a contar al yo poético historias del río y le relate su agonía, por lo que el poema termina en suspensivos en espera de las historias pedidas

[...]
Madre de un río, cuéntame de tu lecho...

> *De repente estuvieron en la casa seis niñas. [...] [Mi madre] Las bañaba en el patio, todo se llenaba de elementos copiosamente sensuales, de experiencias entre tangibles y alucinatorias.*
>
> *J.L.R.*[15]

El proceso de la infancia con sus múltiples cambios hasta la adolescencia es el segundo motivo de *Río*. El motivo aparece múltiples veces en el poemario siempre generando otros motivos secundarios y concatenando a los otros motivos principales.

El poema XII toma el formato de una ronda infantil. Compuesto por una sola estrofa de cuatro versos muy regulares (dos heptasílabos, dos pentasílabos), es uno de los escasos ejemplos de rima en *Río*, en este caso asonante (a,a,b,a). Se advierte la inocencia de la niñez al analizar las connotaciones de "campana": la campana es la que llama a la escuela ("encarcelas"); o aparece con una súplica para que sueñe y a través del sueño toque la hora del recreo, la libertad del juego. Con la abundancia de fonemas vocálicos fuertes (/a/, /e/, /o/) se reproduce el repicar de la campana escolar:

XII
Campana que encarcelas...
¡vuelve a soñar!
Ya no es hora de encierro:
¡llama a jugar!

El poema XVIII describe el paisaje fluvial, sus alrededores y la algarabía de los niños, los peces, el río en calma, la pesca de acamayas, los cangrejos, el muelle y al pequeño pueblo después de una inundación. Compuesto de cuarenta y un versos libres, éstos se organizan en cuatro estrofas de doce, trece, seis y diez versos. Se trata de versos de metro largo pues pueden medir desde diez hasta dieciséis sílabas, por lo que el ritmo del verso se acerca mucho al del habla cotidiana. Una cantidad menor de ellos oscila entre seis y ocho sílabas.

[15] A. M. Jaramillo, *loc. cit.*, p. 20.

XVIII
Desde lo alto de La Peñita
los niños vierten su simiente.
Al pie de la ribera,
pejelunas de azogues se persiguen
a la sombra de un casco adormilado:
[...]

Atrapar acamayas ocultas bajo piedras
entretiene a los niños más pequeños
que se arrodillan con cautela en el limo
verde.
En los caños de asbesto del desagüe
cangrejos presurosos
amontonan sus propias deyecciones.
[...]

La estrofa 2 termina con un recuerdo reciente: el yo poético al subir al puente de madera evoca la última crecida del río. El rechinido del puente enlaza el paisaje con la nostalgia del yo poético que se hace evidente en la última estrofa:

[...]
Tú te arrimas al muelle,
subes al viejo puente de madera
que rechina,
y recuerdas la riada de hace un año
cuando hasta la bodega de la cervecería
aquella tan alta
se vio cubierta por el fango.
[...]

Sin embargo, el recuerdo no es grato, éste lleva a la nostalgia pero el poeta la evita al darse cuenta que se evaporará al igual que las gotas de su sudor:

[...]
Es tu pueblo el de siempre,
a la margen izquierda del anchuroso río.
Una gota de sudor resbala por tu frente
y se evapora antes de tocar el agua.
Tú, desde el parapeto,
sabes que igual destino
correría una lágrima, y la evitas,
[...]

En el poema XXIII el yo poético también realiza la descripción de un paisaje pero mientras que en el poema anterior se liga a la nostalgia por el pueblo, en éste el paisaje remite directamente a la sexualidad. Poema de cuarenta versos en su mayoría heptasílabos repartidos en cuatro estrofas; el metro de los versos da agilidad al poema en congruencia con la velocidad de las ráfagas abruptas del viento del norte ("el Norte") que permite al yo poético relatar sus primeras experiencias sexuales de la infancia:

XXIII
Mes loco de febrero
cuando al grito de ¡leva!
el viento aprovechado
arrebata los techos
de lámina de zinc
(o cartón recubierto
con prieto chapopote)
[...]

Las ráfagas del viento vuelven a ser aludidas en los versos en los que el niño levanta la blusa a María Rosario, también se aluden al describir la energía con que este succiona los senos de la chica –energía con la que el Norte sacude las ropas tendidas–. En la última estrofa, el yo poético confiesa que el recuerdo de María del Rosario perdura por toda la vida:

[...]
Un buen día
María del Rosario
dejó que levantara
su blusa
[vaporosa,
y, atacando de frente,
chupé dos tersos
abalorios de pulpa
[...]
(eso fue en el tapanco de mi casa
un buen día de Norte)
María del Rosario
se fue. Y todas las noches
sigo adorando aún
las cuentas de sus pechos
¡mientras el Norte brusco
arrebata las blusas
de tantos tendederos!

La campana aparece nuevamente en el poema XXII pero con connotaciones muy diferentes. En la estrofa 1 da aviso en las primeras horas de la mañana para iniciar los rezos. La campana y las niñas son tan inocentes que no necesitan vestirse. En este caso el bronce es rubio, claro, brillante. En la estrofa 4, la connotación de la campana es de deseo sexual. Ahora el bronce es turbio. La campana se transforma en una cordera que no ha pastado, en evidente alusión a una joven con el apetito sexual despierto. Las estrofas 7 y 8 son las más audaces, las más subversivas. En este caso se le denomina falo al badajo con el que el sacerdote tañe la campana, connotación abiertamente sexual, además el cura toca a rebato[16] alarmado por el despertar sexual del joven que se manifiesta con la erección matinal.

Con un epígrafe de Rimbaud –pequeño fragmento del poema *Les pauvres a lal'eglise* ("Los pobres en la iglesia",)–, el poema de Rivas parte del tañido de la campana de la iglesia que es el llamado para asistir al primer rito religioso, lo que lo liga al epígrafe. Otro rasgo que también lo liga con el poema es el tratamiento antisolemne pues la campana y la figura del sacerdote son abordadas con bastante audacia.

El poema está compuesto, en su mayoría, por ocho estrofas de cuatro versos pentasílabos lo que permite que el ritmo sea muy rápido y ágil, como las letras de las canciones para niños. De hecho es una canción infantil, aunque jocosa y picante. También es de los escasos poemas rimados de *Río*: abab, bbbb, bbbbb, abba, bbbb, baba, ababa. Como en el poema XII, también destaca la abundancia de vocales fuertes (*/a/*, */e/*, */o/*) sobre las débiles, que generan un ritmo enérgico y refuerzan la idea del sonido de la campana. La disposición tipográfica de los versos también juega un rol fundamental pues da idea del movimiento de la campana al repicar, lo que se refuerza a su vez con el estribillo del poema:

Poema XXII
Parqués entre bancs de chéne, auxd'eglise...
Rimbaud

Me ha despertado
ya en la mañana
el bronce rubio
de la campana

que estrena día,
torre de iglesia,

[16] "*Rebato* (tocar a) 1. m. Convocación de los vecinos de uno o más pueblos, hecha por medio de campana, tambor, almenara u otra señal, con el fin de defenderse cuando sobreviene un peligro." *Diccionario de la lengua española,* 2014.

altar con cura,
niñas que rezan.

Don dina daina
¡Ya mis paisanas
no llevan falda!
pues son tan puras
don dina daina
que no les falta.
Son todas alma.

Me ha despertado
de madrugada
el bronce turbio
de la campana.

Con su llamada
de tenue esquila,
moza ternasca
torna su risa:

don dina daina

coge el cura
erguido falo
y con gran prisa
toca a rebato...

Me ha despertado
bajo las sábanas,
tieso, moreno,
con su campana:

don dina daina

Otro poema de formato de una canción tradicional es el XXX. Es la narración de una chica joven que al bañarse en el río distrae a los cazadores y provoca que la presa escape:

XXX
Por la tejería
La niña nadaba
por la tejería
Cazadores atentos
del blanco se olvidaron
Y así la pieza en vuelo
–sombra sobre el pantano—
se fue listando cerros
y lagunas de fango
Por la tejería
La niña flotaba
al caer el día
Cazadores con tiento
a las aguas se arriman
siguiendo el son que esboza
con su aliento la niña
Por la tejería
Sumida la garza
abre expectativas
Por la tejería
Emerge la garza
y se alarga el día

Poema compuesto por cuatro estrofas de tres versos, una de seis y otra de cuatro versos. Los versos de la segunda y cuarta estrofas son heptasílabos, mientras el primero y tercer versos de la primera, tercera, quinta y sexta estrofas son pentasílabos, el intermedio es un hexasílabo. Estas estrofas trabajan como estribillos y se destacan visualmente al cargarse hacia la derecha, para atraer las miradas de los cazadores. Aunque todos los estribillos presentan una estructura fonética similar, y el verso "en la tejería" permanece constante, su sentido es diferente al haber cambios en los verbos y sus tiempos de conjugación ("nadaba", "flotaba", "emerge", "caer", "abre", "alarga") y los adjetivos y sustantivos ("día", "sumida", "expectativas", "garza"). En los versos 4-9 hay

rima asonante (fonema vocálico /o/). En la segunda estrofa (versos 13-16), con excepción del verso 13, también hay rima asonante (fonema /*a*/). La rima de los estribillos (versos 1 y 3) es asonante, mientras que el verso intermedio es suelto. Como en los anteriores poemas de medida corta, el ritmo es muy ágil.

Así como hay un ritmo rápido, también los cambios de sentido lo son: en la primera estrofa la niña "nadaba", en la segunda, "flota" y en la cuarta "emerge". Asimismo el sujeto se transforma: de niña a garza. Las estrofas 2 y 4 narran la expectación que causa en los cazadores al ver a la niña-garza al grado que, embelesados, dejan ir a la presa terminando como simples espectadores. La comparación es impecable: al principio del poema la niña nada en el río, al final esa niña es una garza (grácil y de piel clara) que abre el deseo a los cazadores alargando el día por el efecto de la contemplación; como la primera presa, esta también vuela.

El poema XXXI es altamente erótico. A partir de metáforas tales como "estrella del alba", "lumbrarada de caoba", "paraísos de mi despertar primero", "mamblas coronadas", "mancha de mariscos", el yo poético elabora un poema de fuerte carga erótica, se refiere a los primeros encuentros sexuales:

> XXXI
> Moza, estrella del alba, ven a anudarte
> con tu sombra que en sueños
> te sigue como un podenco
> Vuélvete, ya desnuda, lumbrarada de caoba.
> Y así surgía de los paraísos de mi despertar primero
> hasta que veía apartarse dos magníficas mamblas coronadas
> de crueles y equidistantes pezones
> singlados a lo largo de la noche en mi cama de niño
> [...]
> Y aguijado al oído por un tábano de raudas irisaciones espiradas,
> mi lengua se arrebataba entre un [magma
> de viscosas delicias,
> triplicaba la fiebre de la malaria [hasta el delirio
> de una temprana adolescencia,
> puntuaba los verduguillos del deseo, [obcecado en la piel
> sin tatuajes de una espalda en horizontal entrega
> y de dos turgentes nalgas escanciadas, vueltas como
> un henchido escudo contra mi implacable carga de cosaco.
> [...]
> Vuélvete, lumbrarada de caoba, moza, estrella del alba morena
> que se pierde...

Hay que hacer notar cómo el poeta construye fuertes imágenes que transmiten el interminable deseo sexual del adolescente: "aguijado al oído por un tábano de raudas irisaciones espiradas", "puntuaba los verduguillos del deseo, obcecado en la piel", "un henchido escudo contra mi implacable carga de cosaco". En este caso los suspensivos no implican un poema abierto, sino un recuerdo que se pierde en el tiempo... el olvido.

Este motivo se retoma en el poema XLIII. En una primera lectura da la impresión de ser una versión del poema XXXI pues aparecen frases equivalentes tal como podrá apreciarse en la lectura del poema:

XLIII
Vuélvete, le decía, moza. Luego partía de
la mano de mi desnuda
compañera, rumbo a campos que
[con sus briznas pinchaban
claros de la piel oreada a la carrera,
[calándonos de un húmedo
sentimiento compartido...
Y allí, con la espuela de un tábano asiduo
alojado en mi oreja, multiplicaba
[hasta el arrebato
la ascensión de las mareas y el puntuar
del verduguillo del deseo
en la piel de una espalda vuelta
a mi implacable carga de guerrero...

Aunque hay similitud en las imágenes, se trata de poemas muy diferentes. En el poema XLII el punto de vista del yo poético ha cambiado: de una gran cantidad de imágenes del poema XXI que tiene que ver con la efusividad de la adolescencia por la sexualidad recién descubierta y la llana satisfacción del deseo adolescente, el escritor genera un poema en el que las imágenes re-creadas proponen el deseo sexual (la espuela de un tábano asiduo/ el puntuar del verduguillo del deseo/ a mi implacable carga de guerrero...) pero ahora acompañado por el entendimiento de la pareja a través del enamoramiento ("sentimiento compartido..."). En este caso los dos puntos sí proponen un poema abierto: el regreso al placer, al amor.

> *En esa época, el río Pantepec –el río Tuxpan ahora– era impresionante: [...] Su exuberancia vital se manifestaba en cosas como ésta: en un recodo estaba instalado un rastro [...] los restos de las reses sacrificadas eran lavados y barridos por una rampa hacia el río, la corriente llevaba la sangre hacia el mar, [...] el olor atraía a los tiburones que entraban hasta ese recodo y mordisqueaban los restos de las reses. [...] Esto ocurría con bastante frecuencia.*
> *J.L.R.*[17]

El motivo del río se estudia en los cuatro poemas que terminan el poemario. El poema XLIV cierra la primera parte; los poemas XLV, XLVI y XLVII, conforman una unidad.

El poema XLIV presenta dos planos: en el primero se ubica el yo poético frente al río en "El atorón", cantina cotidiana de los jóvenes lugareños. Este plano es la reflexión del poeta en torno de la pronta partida del pueblo:

[...]
En la orilla de enfrente
Santiago de la Peña
fluye invertido
chispeando con el río
y enfilado en lanchones a la mar que no
alcanza.
Como todas las tardes nos reunimos
en la misma cantina: *El*
[Atorón.
Vamos a ser botados
pronto, flamantes barcos,
con nuestro propio
[ascenso.
[...]

El yo poético reflexiona sobre lo que se desprende de la partida: las recomendaciones de los familiares, las promesas a las novias, los temores por la partida y al final la "dicha sola":

[...]
Bebo de cara al río,
mi indescriptible amor, tan
[terso para siempre,

[17] A. M. Jaramillo, *loc. cit.*, pp. 19-20.

Bebo de espaldas
al tráfago de mesas
[atestadas.
Bebo y escucho a veces:
el mar de tierradentro me
[hace un guiño.
Amé mi tierra,
pero ahora, ya suelto,
la abandono.
[...]

Marcado con un asterisco, se da entrada en forma abrupta –de acuerdo con la tendencia del poemario– al segundo plano narrativo: el recuerdo de un incendio provocado en plenas fiestas de carnaval:

[...]
Contemplo el carnaval negro de otro tiempo;
la turba revestida
–brea y plumas
criminalmente encendidas
[por un loco–
arrojándose al río con zozobra...
[...]
Un murciélago vuela rasando el agua como un pato buzo.
Pido otra copa:
En principio, toda
ebriedad es divina, dionisiaca.
(Ya avisto en lontananza la ciudad de palacios
y grandes cataclismos
que mi primera juventud ansía.)

El plano narrativo es roto con la descripción del murciélago en su vuelo rasante sobre el río con lo que vuelve al primer plano narrativo; ahora el joven se encuentra con la mirada puesta en su pronto destino. Con el anuncio de la inmediata partida, este poema cierra la primera parte de la obra.

Del poema I al XLV el yo poético ha hecho un recorrido por los recuerdos que más acuden a su memoria: la madre, el río, siempre el río, la niñez y la adolescencia y sus implicaciones –los juegos, la sexualidad, los recuerdos, la nostalgia.

En la segunda parte se hace una reconsideración de todo lo antes poetizado. Es la síntesis de todo lo recordado, de todo lo evocado, de todo el extrañamiento que el yo poético muestra a lo largo de *Río*. Incluye los tres últimos poemas de la obra y se titula "Epodo"[18]. Antes de continuar con el análisis de la segunda parte de *Río*, es conveniente realizar algunos comentarios generales sobre el epodo y sus influencias en la lírica castellana.[19]

Las definiciones de los diccionarios proporcionan la siguiente información: el *Diccionario enciclopédico Espasa*[20] explica que es una parte del canto lírico griego compuesto por estrofa, antistrofa y menciona también que alguna vez se usó en la poesía castellana, sin abundar en

[18] En lo relacionado con la escritura y la pronunciación del término, Rivas lo consigna como una palabra grave lo que coincide con el *Diccionario de la lengua* de la Real Academia Española y los demás diccionarios consultados. En el texto de Gilbert Highet se consigna como "épodo". En este ensayo se respeta la propuesta del poeta.

[19] Es de hacer notar que el poeta titule de esta manera la segunda parte de su poemario. Esta circunstancia permite pensar que Rivas lleva de alguna manera en su idea poética a los poetas clásicos griegos y latinos con lo que se agrega, como se verá, a una tradición seguida por varios poetas de lengua española. Esta idea se enuncia como una posible cala de investigación de la poesía de Rivas que exige un estudio concienzudo y sistemático para ser demostrada, lo que sobrepasa los límites de este ensayo.

[20] Espasa-Calpe, *Diccionario enciclopédico Espasa*, p. 628.

este aspecto. Martín Alonso por su parte[21] coincide con los datos aportados por el *Diccionario Espasa* y además consigna que Herrera (*Comento* a la Égloga 1 de Garcilaso) lo menciona, y Quevedo (*Musa*) hace uso de esta forma. El *Diccionario enciclopédico Salvat* afirma que los autores griegos (Píndaro, Baquilides y los trágicos griegos) lo utilizaban en sus obras sin ofrecer más explicaciones y lo destaca como parte de los cantos corales. Además agrega que "difiere de la estrofa y antistrofa en cuanto a la forma métrica." y que "forma parte de la composición que sigue a la estrofa y la antistrofa y completa la llamada *triada epódica*"[22].

Gilbert Highet realiza una valiosa reconsideración sobre el epodo y sus influencias en la literatura occidental. Este autor comenta que Píndaro y Horacio son los modelos líricos clásicos para las literaturas occidentales posteriores. Asimismo explica que las composiciones líricas clásicas eran parte de un gran coro que a su vez formaban parte de una coreografía[23].

Más adelante explica:

> Puesto que eran cantos hechos para la danza, deben estar construidos a base de unidades rítmicas que se repiten y se varían. Pero ¿cuáles son esas unidades?
>
> ¿Cómo se hacen las repeticiones y variaciones?

A continuación añade:

> La mayor parte de las odas están escritas en forma que podemos designar como *A-Z-P,* donde *A* y *Z* son dos coplas casi exactamente iguales, y una copla más breve, más reposada, dispuesta de manera distinta pero sobre base rítmica semejante. El mismo esquema *A-Z-P* se sigue repitiendo después a lo largo del poema. En estos casos los danzantes ejecutaban evidentemente una figura (*A*), después la volvía a trazar (*Z*), y enseguida ejecutaban un movimiento final (*P*), completando así esa sección del poema. O, si no, después de danzar *A* y *Z*, suspendían quizá el baile, cantando sin embargo el grupo final de versos (*P*). Estas unidades se llaman en griego, estrofa (*A*), antistrofa (*Z*) y épodo [*sic*] (*P*). Los poemas construidos sobre un esquema estrófico se llaman monoestróficos; los que siguen el esquema *A-Z-P* se llaman tríadicos.[24]

En relación con la influencia del esquema triádico en la poesía española, Highet se refiere a fray Luis de León[25]. De sus influencias consigna a Horacio, Virgilio y Píndaro, de quien tradujo la primera oda olímpica. De la *Profecía del Tajo* y de varios de sus poemas el crítico afirma que "están modelados sobre Horacio y Virgilio, principalmente, inspirada en la profecía del Tíber en la *Eneida* y el vaticinio de Nereo en las *Odas*." Sobre Horacio agrega que tanto como para fray Luis como para Garcilaso la idílica descripción de la vida campirana que éste realiza en sus *Epodos* "significaba algo más que la cruda desviación satírica del final; y uno y otro incorporaron en poemas originales su encanto pas-

[21] Martín Alonso, *Enciclopedia del idioma*, p. 1779.
[22] Salvat, *Diccionario enciclopédico Salvat universal.*
[23] Gilbert Highet, *La tradición clásica. Influencias griegas y latinas en la literatura occidental*, pp. 351-352.
[24] *Ibid*., pp. 351-352.
[25] *Ibid*., p. 387.

toril [...]"[26]. En la cita 76 del mismo texto, Highet agrega datos muy sobresalientes relacionados con la influencia de estos autores latinos y del epodo afirmando que "la oda de fray Luis 'Que descansada vida' y las estancias que siguen al prólogo de la Égloga II de Garcilaso (versos 38-76) provienen del segundo de los Épodos [*sic*] de Horacio". Además indica que "El poema había tenido ya una remota imitación en el Marqués de Santillana, y fue adaptado más tarde varias veces por Lope De Vega."[27]

De acuerdo con lo expuesto líneas arriba, se encuentran paralelismos entre la triada epódica y la propuesta de *Río* lo que justifica el título de la segunda parte: una unidad poética –compuesta por estrofa, antistrofa y epodo– que cierra una composición más larga. El epodo presenta una variante al esquema métrico de la estrofa y antistrofa que aunque no son similares presentan una estructura análoga. Así en *Río* podemos identificar al poema XLV como la estrofa, el XLVI, como la antistrofa y el XLVII, como el epodo, cuya estructura es evidentemente diferente los poemas previos, tal como se verá al final del ensayo.

Retomemos entonces nuestro análisis. El Epodo inicia con un epígrafe, fragmento de un poema de Alberto Caeiro, que remite directamente al río con lo que el yo poético hace patente una vez más su apego al río de su infancia, al río más bello pues es el río del pueblo:

> *El Tajo es más bello que el río que corre por mi pueblo,*
> *Pero el Tajo no es más bello que el río que corre por mi pueblo*
>
> *Porque el Tajo no es el río que corre por mi pueblo.*
>
> *Alberto Caeiro*
> [Traducción de Octavio Paz]

Una vez hecha esta declaración, el poeta desarrolla el Epodo. Los poemas XLV y XLVI se encuentran ligados íntimamente (al fin y al cabo son la estrofa y la antistrofa). En el primero el poeta rememora el omnipresente río de la infancia, sus colores y el marco de referencia de sus sentidos:

> Me acuerdo
> oh maravilla
> del río de mi infancia
> Si fijo bien los ojos
> Si los aprieto
> puedo mirarlo como entonces
> Si pienso un poco en él
> está siempre a la vista
> por delante de todo
> como siempre
>
> Ah el río era azul verde o dorado...
> Era el oriente el norte de mis ojos
> Y hacía que lo viera
> en directo a los ojos
> sin bizquear
> [...]

Un segundo elemento se hace presente cuando el poeta alude a la memoria que tiene que ver con la sorpresa, con el descubrimiento del mundo natural realizado por un niño:

> [...]
> Memoria sin raíces es la mía
> Salvo aquella surgida del asombro
> porque nada tenía

[26] *Ibid*.
[27] *Ibid*., pp. 387-388.

un sitio aún
ni olor alguno
se había fabricado
un fluente pasadizo en el recuerdo

Prodigio natural
tenía siempre un olor nuevo
[...]

La fuerza que el río tiene dentro de la memoria del poeta se hace patente al ser comparado con una locomotora que acarrea abruptamente los recuerdos y los sueños. Con ello reconoce nuevamente la permanencia del río en su vida al grado que compara su vivencia con su cauce,

[...]
Todo eso es para mí
el río que se embala
como una locomotora
por el túnel de vidrio de los sueños
al cabo del cual sopla otro niño
sus cuentas de confite
[...]
Ha estado vivo
bulle
y
serpeo por la vida
a su manera.

Hasta aquí la estrofa del epodo. La antistrofa (el poema XLVI) da continuidad a lo expresado por el yo poético previamente. El poeta reitera la permanente presencia del río, el recuerdo de los sueños de su infancia, el recuerdo del muelle de madera, de las lanchas, los colores, la fauna y los pueblos ribereños:

Y todavía salta por tu sueño
igual que una tonina
el río de tu infancia caudalosa
y un pez aguja de cristal hilvana con su hocico
el musgo terciopelo de la margen
[...]

[...]
Ah el río era azul verde o dorado
y al caer la tarde
a los pétalos del crepúsculo
mezclaba flores de framboyán
[...]

En XLVI aparece nuevamente la balsa de mangle y de bejuco que abordarán solamente los elegidos por amor: es el sueño de niño que el poeta relata en los poemas iniciales:[28]

[...]
Y cuando a su llamada
tú presto acudías
en vez del mágico tapete
ponía a tus pies
aquella arca construida
con varas de mangle y con bejuco
Y noche a noche
el sueño
antes de zarpar
recitaba el listado de Noé
[...]

[28] "Cada noche, al conciliar el sueño imaginaba una barca construida con varas de mangle que se volvía una especie de Arca de Noé, porque antes de zarpar yo empezaba a llevar a esa balsa los animales queridos, las cosas que en un largo viaje me gustaría comer, después subían mis amigos, las niñas que me gustaban. [...] En algunos textos he tratado de dar la relación entre la ensoñación que me provocaba el río y el principio de un viaje interior e inconsciente al dormir." R. Mendoza, *op. cit.*, p. 175.

El río se afianza una vez más al poeta y al poemario. Gracias a él la imaginación, los recuerdos y la felicidad de la infancia perduran a través de los años. Varios son los fragmentos en que el poeta reconoce esta circunstancia:

> [...]
> Te hablaba siempre de ti
> de lo que has olvidado de tus sueños
> Te hablaba siempre de tú
> y su rumor subía hasta los cerros
> a buscarte
> [...]
>
> Y el río que creías perdido
> estero adentro
> cual tiburón varado
> soñaba llevándote de la mano
> susurrándote al oído
> como una tepa a mediodía
> como un travieso duende a medianoche
> [...]
> Y aquel río no acaba
> porque es afluente de tu dicha
> y trepó por una madreselva
> hasta el cielo
> hasta la tierra de promisión
> que florece
> [...]

El final llega: el escritor termina su obra con un poema de apenas un enunciado en la que aparecen los tres protagonistas –el epodo propiamente dicho– y cuya estructura difiere de los dos poemas anteriores. Madre y río se destacan tipográficamente en el mismo nivel, en la misma jerarquía para confirmar el peso que tienen ambos en la poesía del escritor. Río y madre ya no hablan, ni halan (véase poema I), ambos son amados, siempre lo han sido.

El yo poético aparece en medio de ambos sin mayor incomodidad: "nadando porque sí...", esperando el recuerdo, la memoria, la felicidad, por ello los suspensivos:

> XLVII
> Y así quedamos
> amantes de por vida
> mi madre el río
> y yo en su medio
> nadando porque sí...

Con los puntos suspensivos la estructura no se cierra, se enlaza al principio del poemario, pero ésta no es circular, sigue el ciclo de un río que fluye, del recuerdo que fluye abruptamente e interrumpe otros recuerdos. El epígrafe inicial de William Carlos Williams se vuelve altamente significativo:

> Un mundo perdido es un mundo
> que nos llama a lugares inéditos:
> ninguna blancura
> (perdida) es tan blanca
> como la memoria de la blancura.

Bibliografía

Alonso, M. *Enciclopedia del idioma*. T. II. México, Aguilar, 1998.

Diccionario enciclopédico Grijalbo. Barcelona, Grijalbo, 1995.

Diccionario enciclopédico Espasa. T. 10. Madrid, Espasa Calpe, 1979.

Diccionario enciclopédico Salvat Universal. T. 10. Barcelona, Salvat, 1980.

Jouve, P. J. *Pierre Jean Jouve. Antología.* México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2013.

Highet, G. *La tradición clásica. Influencias griegas y latinas en la literatura occidental*. T. 1, México, Fondo de Cultura Económica, 1954.

Mendoza, R. *Una temporada de paraíso. En la compañía de José Luis Rivas*. Xalapa, México, Universidad Veracruzana, 2012.

Paredes, A. *Una temporada de poesía (Nueve poetas mexicanos recientes (1966-2000)*. México, Conaculta, 2004.

Paz, O. "Versiones y diversiones". *Obras completas de Octavio Paz*. T. 12, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.

Quilis, A. *Métrica española*. (15ª ed.). Barcelona, Ariel, 2003.

Rivas, J. L. *Raz de marea. Obra poética (1975-1992)*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.

_____. *Un navío un amor*, México, Era/Conaculta, 2004.

_____. *Pájaros*, México, Trilce ediciones/Universidad Autónoma de Nuevo León, 2005.

_____. *Ante un cálido norte*, México, Fondo de Cultura Económica, 2006.

Hemerografía

Jaramillo, A. M. "Memoria del paraíso. Entrevista con José Luis Rivas". *Tierra adentro*. Núm. 68, 1993.

Márquez, Miguel A. "Tema, motivo y tópico. Una propuesta terminológica". *Exemplaria*. 6/2002.

Franco Ortuño, A. "El mar en mí como presencia más vasta, pero el río, los esteros, los estuarios..." *Periódico de Poesía*. Mayo de 2013.

Cibergrafía

Real Academia de la Lengua. *Diccionario de la lengua española*. http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae [consulta 2014].

Anexo

Cuadro. Características métricas de los poemas en verso*

poema	*versos*	*estrofas*	*Metros*	*Rima*	motivo
Hasta de 12 versos					
XII	4	**1**:4*	7 y 4 sílabas	Asonante	Infancia
XXXVII	4	**1**:4	6 y 5 sílabas	Asonante	Infancia
XIV	9	**1**:6 **2**: 3	No hay metro que prevalezca; el metro menor es de 4 sílabas, el mayor de 10	Verso libre	Río
XIX	11	**1** :11	4 y 7 sílabas	Verso libre	Infancia
XLI	12	**1**:12	No hay metro que prevalezca, el metro menor es 3, el mayor 7	Verso libre	Río

De 16 a 24 versos					
XXX	16	**1**:3, **2**:6, **3**:3, **4**:4, **5**:3, **6**:3	5, 7 y 6 sílabas	Asonante	Infancia
XXIX	18	**1**:18	Prevalecen los versos de 7 sílabas, hay tres versos mayores de 11, y dos menores de 7	Verso libre	Río
II	18	**1**:9, **2**:5, **3**:4	No hay metro que prevalezca, el metro menor es 7, el mayor 14	Verso libre	Infancia
XI	18	**1**:2, **2**:2, **3**:2, **4**:2, **5**:2, **6**:2, **7**:2, **8**:2, **9**:2	Prevalecen los versos de 6 y 7 sílabas	Asonante	Infancia
XVII	22	**1**:8, **2**:7, **3**:7	No hay metro que prevalezca, el metro menor es 5, el mayor 11	Verso libre	Río
XXXVI	24	**1**:9, **2**:6, **3**:2, **4**:2, **5**:5	No hay metro que prevalezca, el metro menor es 6, el mayor 12	Asonante	Infancia
De 25 versos en adelante					
XXII	32	**1**:4, **2**:4, **3**:4, **4**:4, **5**:4, **6**:4, **7**:4, **8**:4	Versos de 5 y 6 sílabas	Asonante	Infancia
XXIII	40	**1**:10, **2**:10, **3**:13, **4**: 7	Prevalecen los versos de 7 sílabas	Verso libre	Infancia
III	40	**1**:4, **2**:6, **3**:6, **4**:7, **5**:11, **6**:6	Versos de 8 sílabas	Verso libre	Río
XVIII	41	**1**:12, **2**:13, **3**:6, **4**:10	No hay metro que prevalezca; versos de 6 y hasta 17 sílabas	Verso libre	Río
XXXVIII	57	**1**: 11, **2**:7, **3**:13, **4**:5, **5**:6, **6**:15	Prevalecen los versos de 5 y 6 sílabas	Verso libre	Infancia
X	86	**1**:30, **2**:49, **3**:6, verso final suelto	Prevalecen los mayores de 10 aunque es muy irregular con versos de 6 hasta 17 sílabas	Verso libre	Madre

* El primer número en negritas indica la estrofa, el segundo indica el número de versos de la misma.
Fuente: Elaboración propia.



María Luna Argudín*

La épica de la derrota: *Apuntes para la historia de la guerra entre México y los Estados Unidos*

Epic of defeat: *Apuntes para la historia de la guerra entre México y los Estados Unidos*

Resumen

Mediante el análisis de algunos episodios de *Apuntes para la historia de la guerra entre México y los Estados Unidos*, este ensayo explora la confluencia entre las estrategias narrativas del costumbrismo y la tradicional historia ejemplar. Así, propone que esta confluencia actualizó los principios ciceronianos que guiaban la escritura de la historia en el siglo XIX.

Palabras clave: historiografía, narrativa histórica, retórica, Guerra México Estados Unidos

Abstract

Through the analysis of some episodes of *Apuntes para la historia de la Guerra entre México y los Estados Unidos* this essay explores the confluence between Mexican Costumbrismo narrative strategies and traditional exemplary history. This confluence updated Ciceronian principles that guided the writing of history during the nineteenth century.

Keywords: historiography, historic narrative, rhetoric, Mexico United States War

Fuentes Humanísticas > Año 28 > Número 54 > I Semestre > enero-junio 2017 > pp. 131-145
Fecha de recepción 01/07/13 > Fecha de aceptación 21/04/16
lunita_1981@yahoo.com

* Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.

Para Ale, aguda crítica
de la narrativa contemporánea

> *Los hombres siempre han buscado afinidad con los troyanos derrotados, y no con los griegos victoriosos. Quizá sea porque hay una dignidad en la derrota que a duras penas le corresponde a la victoria.*
>
> Jorge Luis Borges

Guillermo Prieto, uno de los autores de *Apuntes para la historia de la guerra entre México y los Estados Unidos*, hubiera querido escribir la epopeya del pueblo mexicano, como lo fue la *Ilíada* que guardó la memoria de los troyanos[1]. *Apuntes* –como Homero– canta los infinitos males que sufrieron los mexicanos y recuerda la guerra que "precipitó al Hades muchas almas valerosas de héroes, a quienes hizo presa de perros y pasto de aves" (*Ilíada*, Canto 1, vr. 1), pero no es una epopeya moderna en la que los dioses han muerto. Escrita unos cuantos meses después de que sucedieran los acontecimientos que relata, es una historia singular porque en sus mejores episodios sus autores lograron hacer confluir innovadoras estrategias narrativas con los principios de la historia ejemplar. Por eso, este ensayo antes que aportar al conocimiento histórico con nuevas evidencias, pretende explorar la narrativa histórica del siglo XIX mexicano mediante el análisis historiográfico.

Una tertulia queretana

En el invierno de 1847, mientras la capital mexicana estaba ocupada por las fuerzas estadounidenses, en la ciudad de Querétaro un grupo de amigos, todos ellos militares y funcionarios del precario gobierno liberal, esperaban los resultados de las negociaciones de paz que fraguarían en el Tratado Guadalupe-Hidalgo[2]. En la espera se reunieron en una tertulia para discutir los acontecimientos nacionales y empezaron a describir sus experiencias. Cada uno escribió desde su individualidad –profesión, edad, carácter–, pero sobre todo desde "el punto en que lo habían colocado los sucesos"[3]. En conjunto debatieron los episodios y pronto decidieron publicarlos. Una comisión ordenó y corrigió los textos. Josefina Vázquez[4] ha identificado a los miembros de la comisión: los literatos Manuel Payno, Guillermo Prieto y el abogado José María Iglesias. Fue entonces natural que sus voces terminaran por imponerse sobre las de los otros redactores.

Payno se encargó de editar la obra, aunque todos sufragaron los gastos de imprenta. Los *Apuntes* se publicaron por entregas en el diario *El Siglo XIX,* entre el 1º de septiembre de 1848 y el 10 de mayo de 1849. Poco después, se editó la obra completa en la tipografía de Payno[5].

Los redactores fueron Ramón Alcaraz, Alejo Barreiro, José María del Castillo

[1] Guillermo Prieto, "El Peñón", Ramón Alcaraz *et al*, *Apuntes para la historia de la guerra entre México y Estados Unidos*, p. 270.

[2] Josefina Zoraida Vázquez, "La historiografía sobre la guerra entre México y los Estados Unidos", *Historia Mexicana* 23, núm. 2, 1999, p. 477.

[3] Guillermo Prieto, *loc. cit.*, p. 31.

[4] "Prólogo a la presente edición", en Ramón Alcaraz *et al.*, *op. cit.*

[5] Ernesto de la Torre Villar, "Prólogo", Guillermo Prieto, *Apuntes históricos. Obras completas, XXIX*, p. 12.

Velasco, Félix María Escalante, José María Iglesias, Manuel Muñoz, Ramón Ortiz, Manuel Payno, Guillermo Prieto, Ignacio Ramírez, Napoleón Saborio, Francisco Schiafino, Francisco Segura, Pablo María Torrescano y Francisco Urquidi. De los que se cuentan con menos noticias, son los que entonces tenían mayor experiencia política: Urquidi, diputado en su natal Chihuahua, y en el congreso nacional, se había desempeñado como secretario de Santa Anna. Iglesias y Torrescano fueron electos como regidores en el Ayuntamiento de México en 1846; Schiafino, "calavera", oficial y ayudante de Santa Anna; Segura, Barriero y Saborio, oficiales del ejército; Muñoz, Ortiz y Prieto se desempeñaban como diputados en 1846[6].

Este heterogéneo grupo se cohesionó por su afinidad política como miembros del llamado "partido moderado", pero fundamentalmente por su lealtad a Manuel Gómez Pedraza, quien presidió la tertulia queretana y se desempeñó como secretario de Relaciones Exteriores en 1847, tiempo atrás fue presidente de la república (1832-1833). En el arte de la escritura los redactores reconocían a Manuel Payno como maestro por su labor en la prensa y en particular como editor de *El Siglo xix,* aunque como novelista apenas había publicado una sola obra, *El fistol del diablo* (1845-1846).

Dos particularidades caracterizan a los *Apuntes:* primera, una autoría que quiso ser colectiva y, en efecto, hoy conocemos el nombre del autor principal de algunos capítulos gracias al testimonio que, varias décadas después, brindó Prieto en *Memorias de mis tiempos*; segunda, su estructura. Con excepción del primer capítulo, dedicado a los conflictos que condujeron a la guerra, la obra se organiza en episodios autónomos, que se configuran por el lugar de observación del redactor, sitio en el que lo sorprendieron los acontecimientos.

Cada episodio presenta una estrategia narrativa diferenciada y un arco propio de la intriga, para engarzarse en una doble trama que desarrolla tanto la política nacional como la defensa mexicana a la invasión militar estadounidense. Leídos en conjunto, los episodios se eslabonan sobre un eje temporal, bajo una laxa sucesión cronológica.

Narrativa e historia en la matriz retórica

Hayden White señaló que la narrativa histórica organiza los hechos para establecer relaciones de causalidad. Sin embargo, para que los acontecimientos adquieran el carácter de relato (*story*) los historiadores utilizan las mismas estrategias narrativas que el literato y el dramaturgo usan para trazar la trama de un relato o de una obra dramática. Los principales recursos narrativos que usa la historia son suprimir o subordinar ciertos hechos y enfatizar otros. Pero, los historiadores como los literatos también caracterizan a los personajes, alternan estrategias descriptivas, varían el tono y el punto de vista narrativo[7]. Más aún, para hacer inteligible al lector la representación del pasado, el historiador configura

[6] Josefina Zoraida Vázquez, "Prólogo a la presente edición", *loc. cit.*, p. 21.

[7] Hyden White, "The Historical Text as Artifact", *Tropics of Discourse Essays in Cultural Criticism*, p. 84.

los eventos en géneros, formatos y estructuras narrativas que el público al que se dirige pueda reconocer.

Estas observaciones son especialmente sugerentes para la historiografía mexicana decimonónica. Al mediar el siglo XIX la historia se concebía como un arte liberal o como una rama de la literatura. Los manuales que establecían las reglas de la escritura –preceptivas– retomaron las enseñanzas de la *Retórica* de Aristóteles, de la *Invención retórica* de Cicerón y de los *Anales* de Tácito, entre otros, para exigir que las historias fueran imparciales, pero también debían persuadir al lector con razonamientos argumentativos y conmoverlo apelando a sus emociones, por eso los polígrafos no tuvieron reparo en utilizar los recursos del orador y los del poeta.

El título *Apuntes para la historia de la guerra entre México y los Estados Unidos* indica la intención de sus redactores por historiar el presente, campo en el que incursionaban por primera vez. Para esta tarea echaron mano de los principios y preceptos que difundían las asociaciones literarias desde 1836. Así, Guillermo Prieto, Ignacio Ramírez y Francisco Schafino participaron en la Academia de Letrán, entre otras sociedades de conocimiento[8].

En términos generales, las preceptivas y las sociedades de conocimiento coincidieron en que la literatura, en un sentido amplio, debía contribuir a la formación moral de los ciudadanos mediante la historia ejemplar. Acudieron a dos antiguos principios ciceronianos: la historia como Maestra de la Vida y como tribunal último.

Estos principios son palpables en el "Capítulo I. Origen de la guerra", escrito por José María Iglesias. Su propósito reitera la tópica de las historias de la época: ofrecer los hechos al examen del mundo civilizado. Un segundo propósito dota de sentido a los *Apuntes*: investigar las causas que condujeron al "estado de abatimiento y ruina a la que la funesta guerra con los Estados Unidos del Norte ha reducido a la República"[9]. El autor señala como principal motivo el expansionismo norteamericano, que en menos de 75 años absorbió los territorios que pertenecían a Gran Bretaña, Francia, España y México, ya fuera mediante la compra o la usurpación. Con una relación pormenorizada de las representaciones diplomáticas intercambiadas entre México y los Estados Unidos, busca demostrar que nuestro país estaba obligado a defender su soberanía nacional.

La historia concebida como un fecundo campo del que los gobernantes y los pueblos obtienen enseñanzas para encauzar el presente, no era una mera rutina retórica. El abogado se afanó por advertir que la expansión territorial del país vecino no se detendría al concluir la guerra, sino que tarde o temprano estallarían nuevas hostilidades hasta que los Estados Unidos obtuvieran el terreno codiciado, de ahí la urgente necesidad de aprender de "los errores que hemos cometido, y prepararnos a parar con tiempo los golpes que amagan la ambición y la perfidia"[10].

El redactor invoca un segundo elemento del paradigma ciceroniano: la his-

[8] María Luna Argudín, "La cultura y sus tendencias", María Luna Argudín (coord.), *Historia de México contemporáneo. Vol. II. La construcción nacional. 1830-1880,* pp. 291-303.

[9] José María Iglesias, "Capítulo I. Origen de la guerra", Ramón Alcaraz *et al., op. cit.*, p. 39.

[10] *Ibid.*

toria como el tribunal último que juzgará "la conducta observada por una república contra todas las leyes divinas y humanas"[11]. Este antiguo principio, como se verá más adelante, es uno de los hilos conductores del texto que se analiza.

Los siguientes episodios narran tanto la mexicana lucha de facciones como el avance de la invasión, que consistió en un ataque simultáneo por todos los flancos: las flotas norteamericanas bloquearon los principales puertos del Golfo y del Pacífico, por tierra las tropas cruzaron la frontera y marcharon hacia el sur.

Payno, el polko

Manuel Payno ofrece un episodio singular, "Capítulo VIII. Polkos y puros", que interrumpe el relato de la guerra para ofrecer una fina defensa del partido moderado. De hecho, los *Apuntes* yuxtaponen varios géneros discursivos: Iglesias escribió una historia diplomática; Francisco Urquidi y Manuel Muñoz ofrecen en el "Capítulo IX. La batalla de Sacramento" una crónica militar y aprovecharon su experiencia en el campo de batalla para discutir las ventajas y desventajas del terreno, el armamento y las estrategias bélicas. En contraste, para brindar el punto de vista de la población civil, Prieto ensayó en todos sus episodios los elementos que poco después configurarían el relato costumbrista.

A este abigarrado conjunto de géneros se suma la vindicación. Grajeda Bustamante[12] ha señalado que ésta es una antigua forma discursiva de origen romano, que se distingue porque el autor, para recuperar su honra, hace una defensa pública de sus actos. No es poca cosa lo que justifican los redactores, es su participación en la rebelión de la Guardia Nacional en contra de Valentín Gómez Farías.

Payno con su característica prosa directa establece las causas del pronunciamiento: "El disgusto fue casi universal" cuando el Congreso nombró como vicepresidente a Gómez Farías, quien se había pronunciado en la Ciudadela en agosto de 1846 y llamado para hacerse cargo de la presidencia al imprescindible Antonio López de Santa Anna, entonces exiliado en la Habana.

El periodista afirma que los vecinos de la ciudad de México temían que las armas y la defensa de la capital habían quedado en manos de "la chusma", pues quien sostenía al vicepresidente no era la tropa organizada conforme a "la rigurosa Ordenanza Española ni la Guardia Nacional compuesta de ciudadanos inteligentes, laboriosos y honrados"[13]. Al redactor no le falta razón. Para combatir a las fuerzas invasoras, los puros reclutaron como guardias nacionales a todo mexicano entre 18 y 50 años, entre ellos a desempleados y etnias: indios y mulatos. A cambio de defender a la patria adquirieron derechos políticos y la promesa de recibir tierras de labranza[14].

El disenso se extendió a la Iglesia. El clero temió la nacionalización de sus

[11] *Ibid.*, p. 67.

[12] Aarón Grajeda Bustamante, *Vindicación. Análisis historiográfico de un género para el desagravio, la identidad y la muerte.*

[13] Manuel Payno, "Capítulo VIII. Polkos y puros", Ramón Alcaraz *et al., op. cit.*, p. 173.

[14] Alicia Hernández Chávez, "La Guardia Nacional en la construcción del orden republicano", *Las Fuerzas Armadas mexicanas: su función en el montaje de la República. Antología*, p. 35.

riquezas y el partido moderado se sumó a la oposición, y aunque Payno no especifica quienes fueron sus aliados políticos, señala que no estaban del todo de acuerdo con sus ideas.

El conflicto entre los moderados y los puros se incrementó con el intento de Gómez Farías por promulgar una ley para vender los bienes de la Iglesia y así obtener los indispensables recursos con que enfrentar la invasión. Pero, en el Congreso el partido moderado, encabezado por Mariano Otero, logró impedirla. Los puros sólo pudieron promulgar una legislación que "no fue la ley franca y terminante de abolir los fueros y de declarar los bienes de manos muertas propiedad de la República", como la que había promulgado Gómez Farías en 1833[15]. En cambio, sus alcances fueron cortos. Aunque buscaba reunir quince millones de pesos, únicamente exhortó a los inquilinos para que pagaran el arrendamiento de los bienes eclesiásticos a funcionarios civiles en lugar de a frailes y mayordomos de convento[16]. En respuesta, "el clero apeló a los rayos que la Iglesia tiene reservados para los casos extremos": fulminó excomuniones, amenazó con penas en la otra vida y –según el periodista– comenzó a conspirar con el partido monárquico para derrocar al gobierno. El vicepresidente no cejó y continuó dictando medidas para ejecutar la ley[17].

Tras describir este conflictivo escenario, el novelista denuncia la ineptitud del gobierno de los puros, que sin dinero ni crédito y sin estrategia para enfrentar la invasión, "se ocupaba de sostener la lucha que había establecido entre las clases poderosas de la capital, y la parte del pueblo que llamaba democracia"[18].

La noche del 22 de febrero de 1847 el toque de la Diana y el repique de campanas anunciaron que la Guardia Nacional se había pronunciado con las consignas "Mueran los puros. Muera Gómez Farías". Los cuerpos rebeldes pronto fueron conocidos con el mote de *polkos* que tenía un doble sentido: les gustaba bailar *la polka,* que estaba de moda entre los sectores aristocratizantes y los puros los acusaban de estar aliados con el presidente norteamericano James K. Polk, quien autorizó la invasión a México.

El redactor condena la improvisada rebelión porque faltó a "los sagrados deberes que exigía la patria, inundada casi por todas partes de enemigos extranjeros"[19]. El novelista afirma que en medio de la confusión que causó el pronunciamiento, circuló un plan que suprimía el federalismo –reimplantado en agosto de 1846 por Santa Anna y Gómez Farías–, garantizaba los bienes del clero y apoyaba las ideas monárquicas del gobierno del general Mariano Paredes y Arrillaga. El redactor no duda en calificar al plan como "monstruoso". Los pronunciados pronto se dividieron al sentirse "víctimas de una traición dirigida por el clero y sus agentes, con el único y exclusivo fin de salvar sus bienes"[20]. Los diputados moderados, que antes habían "azuzado" a los polkos, se ocultaron y los estados no los secundaron. Los guardias nacionales rebeldes quedaron solos y divididos.

[15] Manuel Payno, *loc. cit*., p. 173.
[16] José Luis Soberanes Fernández, *Los bienes eclesiásticos en la historia* constitucional *de México,* p. 51.
[17] Manuel Payno, *loc. cit*., p. 175.
[18] *Ibid*., p. 177.
[19] *Ibid*., p. 179.
[20] *Ibid*., p. 181.

El redactor resuelve de manera apresurada el desenlace del episodio. Un "suceso providencial" favoreció que concluyera el conflicto: la prisión de Gómez Pedraza en la Ciudadela. Los moderados temieron que fuera asesinado y para evitarlo se reagruparan en torno a su líder político. Desde la prisión, Pedraza logró un acuerdo firmado por cuarenta diputados del partido moderado, que llamó a Santa Anna a que ocupara la presidencia.

El general, que se encontraba en San Luis Potosí reorganizando al Ejército del Norte, regresó a la ciudad de México. En su camino a la capital, primero en Querétaro y después en la Villa de Guadalupe, se entrevistó con los generales que apoyaban a Gómez Farías y con Payno, éste en representación de los polkos. El triunfo del partido moderado fue rotundo: los guardias rebeldes obtuvieron una amplia amnistía, Santa Anna ordenó al vicepresidente el cese de hostilidades y exigió su renuncia[21]. El Congreso derogó las leyes del 11 de enero y 4 de febrero de 1847 sobre la ocupación de los bienes de manos muertas. El poder ejecutivo fue depositado en el también moderado general Pedro María Anaya, electo por el Congreso. El Viernes Santo, 2 de abril de 1847, el General en Jefe pudo salir con su cuartel general a enfrentar a las fuerzas invasoras en Cerro Gordo –cerca de Jalapa.

La defensa que hace Payno del partido moderado es interesante porque reconoce que los moderados dieron la dirección política y los hombres para el pronunciamiento[22]. Aunque el novelista reprueba que los polkos desconocieran las instituciones, justifica la rebelión como una acción improvisada en la que participó la ingenua gente de buena fe. Enfatiza que los rebeldes actuaron en defensa propia, porque los puros, tras hostigarlos, quisieron dejarlos indefensos quitándoles las pocas armas que tenían[23].

El novelista finca la verosimilitud de su justificación en varios elementos: asume el punto de vista de los polkos y aunque es un relato autobiográfico recurre al narrador impersonal omnisciente. Como todo *vindicante* declara que los hechos son verídicos, pero paradójicamente esta afirmación se hace aún más creíble al señalar que tras la rebelión había secretos poderosos "y mencionaremos sólo aquellos cuya revelación nos es posible"[24]. El lector confirma así que queda una dimensión obscura y oculta a la que no le es posible acceder.

Para presentar al moderantismo como una solución equilibrada, al centro de dos polos opuestos, Payno hace hincapié en el descontento de los capitalinos por el gobierno de los puros y alude a las aspiraciones monárquicas del general Paredes y Arrillaga, incluso altera el contenido del "monstruoso" plan señalando erróneamente que suprimía el federalismo. Es que al periodista le interesaba desmarcar a Manuel Gómez Pedraza de toda participación en la rebelión.

El relato ha cobrado nuevo sentido con los hallazgos de la investigación histórica, pues ratifican lo que Payno intentó callar: el pronunciamiento no fue un acto desesperado de ciudadanos ingenuos, sino una gran conspiración que inició a fines

[21] *Ibid*., p. 187.
[22] Reynaldo Sordo Celeño, "México en armas, 1846-1848", Josefina Zoraida Vázquez y Reynaldo Sordo Cedeño, *En defensa de la patria*, p. 56
[23] Manuel Payno, *loc. cit*., p. 188.
[24] *Ibid*., p. 176.

de enero de 1847 con el acuerdo al que llegaron Santa Anna y Gómez Pedraza y en ella estuvieron implicados la Iglesia, que aportó los recursos[25], y todos los órganos de gobierno[26]. Los polkos fueron el brazo armado de la conspiración.

Castillo Velasco y la narrativa de la derrota

El 8 de febrero de 1847 se avistaron buques de guerra en la costa veracruzana. No había municiones suficientes para la defensa ni siquiera vendas para atender a los que cayeran heridos. Bajo esa circunstancia se supo en el puerto que en la capital había estallado la rebelión de los polkos y que por ese motivo el gobierno no podía enviar hombres ni armas.

"Veracruz" quizá es el episodio que mejor logra recrear el ambiente sicológico que privaba entre la población. Su autor planteó un problema fundamental que atraviesa a los *Apuntes*: cómo describir las escenas de horror y sangre sin caer en la monotonía que las presente "sin colorido y sin interés"[27]. El redactor se guarda el dolor para el clímax: el ataque a la plaza.

El 9 de marzo el enemigo comenzó a desembarcar. Cuatro días después se había concretado el asedio a la ciudad por mar y tierra. El 22 de marzo una bomba estalló en la Plaza de Armas, el fuego ya no se detendría. La descripción de la ciudad sirve para representar la atmósfera emocional: "Lo material de la ciudad causa espantó: desde la puerta de La Merced hasta la parroquia no hay una sola casa que no haya sufrido, y la mayor parte de ellas están derrumbadas, y las calles intransitables por los escombros"[28].

El jurista detiene la descripción dando un giro a su relato para fortalecer el argumento que se reitera en varios episodios de los *Apuntes*: los oficiales norteamericanos desconocieron todo derecho humanitario e internacional. El 26 de marzo de 1847, según señala, los cónsules de Inglaterra, Francia, España, Prusia y ciudades hanseáticas solicitaron al ejército invasor que permitiera la salida a los neutrales y a los ancianos, niños y mujeres. El general Winfield Scott no recibió la comisión, pero hizo saber que no permitiría que salieran de la ciudad hasta que la plaza se rindiese.

El hilo narrativo vuelve a virar para transmitir el terror que experimentó la población civil al conocer la noticia:

> Se veían entonces grupos de señoras de todas clases que, cargando pequeños líos de ropa, recorrían las calles, despavoridas y sin alimento: su angustia se retrataba en el rostro; reinaba ese pavor que nace de la contemplación del peligro pasado, cuando se espera otro nuevo. La madre llevando a sus tiernos hijos, los arrastraba buscando un asilo seguro, que la triste realidad le negaba; la joven guiando los pasos del trémulo anciano, alzaba al cielo sus ojos llenos de lágrimas, implorando un refugio para salvar al autor de sus días; el niño aterrorizado con el espanto de su madre, la seguía apenas en su carrera. El peligro con todos sus horrores; esa muer-

[25] Michel P. Costeloe, "The Mexican Church and the Rebelion of the Polkos", *The Hispanic American Historical Review* 46, núm. 2, 1966, pp. 170-178.
[26] Pedro Santoni, *Mexicans at Arms: Puro Federalists and the Politics of War, 1845-1848*, pp. 182-195.
[27] José María del Castillo Velasco, "Veracruz", Ramón Alcaraz *et al., op. cit.*, p. 201.
[28] *Ibid.*, p. 203.

> te segura y sin defensas, engalanada con sus arreos de sangre, era el triste porvenir de una población inerme.[29]

La narración de "la agonía pavorosa" de una "multitud aterrorizada" es la clave con la que justifica la capitulación del Puerto de Veracruz, el 27 de marzo de 1847.

Prieto y la reivindicación de la Guardia Nacional

"¿Buscáis en este artículo la relación de los combates, el interés político, algo, en fin, que satisfaga la curiosidad, que interprete de alguna manera las pasiones palpitantes de la época? Os engañáis"[30].

"El Peñón" es un episodio peculiar porque no desarrolla conflicto alguno, sino que interrumpe la crónica militar para recordar "los días ¡ay! demasiados fugaces, en que soñamos con la vindicación de la patria y con su gloria"[31]. El capítulo es especialmente interesante porque marca una triple transición en el entramado narrativo de los *Apuntes*: traslada la mirada de "los sufrimientos inauditos del Ejército del Norte" a los guardias capitalinos; deja atrás el relato de la lucha de facciones para enfatizar la unión patriótica de los mexicanos; y comienza la reivindicación de los polkos. Es que el literato sostiene que esos batallones en la defensa de Churubusco y de Molino de Rey en la Ciudad de México "lavaron la mancha que empañaba su patriotismo y su tersa reputación como guardias nacionales"[32].

Tras el exordio, esa parte inicial del texto que busca captar la atención y benevolencia del público, el episodio recrea la atmósfera emocional que prevalecía:

> En la gran plaza de México hierve el gentío; los balcones, las azoteas de palacio están coronadas por el pueblo ansioso. La música del 11º de infantería rompe los aires con ecos de júbilo marcial: mil vivas responden; la Guardia Nacional marcha entre las simpatías universales.[33]

Inmediatamente después caracteriza a los batallones que serán los protagonistas en la defensa de la capital, que son los mismos actores colectivos que se habían pronunciado en contra de Gómez Farías. "*Victoria*, representaba inmensas fortunas, con sus uniformes lujosos, con sus donceles apuestos", *Hidalgo,* estaba formado por "jóvenes ardientes", ancianos y padres de familia; "*Independencia* y *Bravos*, compuestos de artesanos laboriosos, con sus trajes modestos, con sus rostros llenos de orgullo".[34]

El escritor acompañó al batallón Victoria a El Peñón, donde se situó para esperar el ataque del ejército norteamericano. El testigo privilegiado describe el campamento convertido en un elegante *sarao*, donde se sentía esa "fe indescriptible y no razonada, precursora de la victoria, y este sentimiento cundía en todas las clases sociales haciendo naturales y debidos los sufrimientos"[35].

El ejército invasor se retiró. "La vuelta a la ciudad el día 18 tenía un no sé qué de lúgubre: multitud de familias habían

[29] *Ibid*.
[30] Guillermo Prieto, "El Peñón", Ramón Alcaraz *et al., op. cit*., p. 264.
[31] *Ibid*., p. 265.
[32] *Ibid*., p. 169.
[33] *Ibid*., p. 265.
[34] *Ibid*.
[35] *Ibid*., p. 269.

emigrado; las puertas y balcones estaban cerrados: se oía el eco de los pasos de la tropa a gran distancia..." En una sola oración anticipa el desenlace de la guerra: "México queda silenciosa como una gran casa mortuoria"[36].

Los redactores de los *Apuntes* –como toda historia– escriben desde el futuro del pasado, pues el lector conoce el desenlace del relato. "El Peñón" de Prieto y "Veracruz" de Castillo Velasco ilustran que ambos polígrafos aprovechan esta particularidad del relato histórico para estructurar sus textos en un contrapunto entre la confianza por la victoria y la sórdida descripción del horror de la guerra, ambos polos fortalecidos por la fuerza evocadora que seguramente despertaba en el lector ante la proximidad de los hechos que narran. Así, ambos escritores crean el suspenso como una sucesión de oportunidades, que pudieron conducir a un desenlace distinto, pero todas quedaron canceladas.

La población civil, la gran protagonista

Por encima de las eficaces estrategias narrativas señaladas, es probable que tanto para el público al que se dirigieron los redactores como para el lector contemporáneo, el principal elemento apelativo de los *Apuntes* sea su personaje protagónico: la población civil y, como parte de ella, la Guardia Nacional. Marcello Carmagnani y Alicia Hernández Chávez[37] han enfatizado que esta fuerza armada era una organización laica, nacional y republicana que se organizaba con los vecinos de las localidades, sin distingo de clases. Las diferencias que presentan los batallones se debían a la conformación de las sociedades locales. Así los *Apuntes* indican que en Chihuahua estaba formada por "artesanos y gente de campo"[38], mientras que en la capital participaban todos los sectores incluso "la rosa de oro y el ciprés de la plata de la población de México"[39]. A diferencia del Ejército del Norte, que estaba formado fundamentalmente con el combatiente obligado por la leva, los guardias nacionales eran los ciudadanos en armas que se enlistaban en el municipio, elegían a sus jefes y comandantes por voto directo y secreto[40].

La figura de la Guardia Nacional se magnifica en el relato de las batallas en los pueblos y villas aledaños a la capital de la República, batallas que los redactores describen minuciosamente como muestras de patriótico heroísmo. Quizá el episodio más conocidos por el público contemporáneo es "Convento de Churubusco", que fue defendido por jóvenes guardias sin instrucción militar hasta quedar sin parque.

La gratitud carga las páginas de los *Apuntes*. Los redactores, al concebir a la historia como el tribunal desde el que se juzga e imparte justicia, honran las acciones de esta multitud de héroes desconocidos que son los ciudadanos en armas y sus jefes electos. Por los mismos motivos guardan la memoria del batallón de San Patricio, formado por los "mártires

[36] *Ibid*., p. 272.
[37] "La ciudadanía orgánica mexicana, 1850-1910", Hilda Sabato (coord.), *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*, pp. 371-404.
[38] Francisco Urquidi y Manuel Muñoz, *Apuntes para la historia de la guerra entre México y los Estados Unidos,* Ramón Alcaraz *et al., op. cit.*, p. 200.
[39] Guillermo Prieto, *loc. cit.*, p. 268.
[40] Alicia Hernández Chávez, *loc. cit.*, p. 33.

irlandeses", que por luchar del lado mexicano fueron torturados y muchos de ellos ejecutados.

Payno, la derrota

Con la caída de la Ciudad de México las autoridades políticas y el ejército abandonaron la capital, una sección marchó hacia Querétaro para proteger la retirada del gobierno mexicano, otra sección se dirigió a Puebla, comandada por Santa Anna, quien todavía esperaba sorprender al general Winfield Scott y obligar al enemigo a rendirse.

El breve episodio "México en los días 14, 15 y 16 de septiembre de 1847" narra la resistencia que opuso la población capitalina:

> En todas las calles que había ocupado el ejército enemigo se peleaba con arrojo y entusiasmo. La parte del pueblo que combatía, lo hacía en su mayoría sin armas de guerra, a excepción de unos cuantos, que más dichosos que los demás, contaban con una carabina o un fusil, sirviéndose el resto para ofender con piedras y palos...[41]

El ejército norteamericano respondió con la artillería a una población desarmada. El Ayuntamiento logró establecer la tranquilidad pública con una proclama que advirtió que el alto mando estadounidense no respetaría las garantías del derecho natural y de gentes mientras no cesaran las hostilidades. Explicó también que había ordenado a sus tropas, que la casa de donde se le disparase un tiro, fuera derribada por la artillería y ejecutadas las personas que se encontraran en ella.

El redactor en este episodio –a diferencia de otros– se limita a describir los hechos, sólo a manera de conclusión se permite un juicio de corte romántico-moral: el Ayuntamiento detuvo la resistencia sin tener en cuenta que "cuando un pueblo combate por su libertad, es un deber dejarlo obrar según su intento, sin atender a los intereses ni a la efusión de sangre", pues es un testimonio de honor ante el mundo[42].

El "Capítulo XXXVI. Residencia de los americanos en México" describe la vida cotidiana en la capital durante la ocupación. El redactor, seguramente Payno, recurre a un tono mesurado para estructurar el episodio con base en la comparación.

Primer contraste. El general Scott entró a la Ciudad de México con sólo siete u ocho mil hombres. Día tras día llegaron a la capital cuerpos de voluntarios y una multitud de aventureros. Los voluntarios –asegura el redactor– exhibían su glotonería, su intemperancia, su extrema suciedad y "sus manera bruscas enteramente opuestas a las de la raza de los países meridionales". Extraña al periodista que estos viciosos e indisciplinados voluntarios "hubieran vencido a nuestros batallones instruidos, subordinados, sufridos y por más que se diga, valientes"[43].

Segundo contraste. Una altanera y victoriosa oficialía norteamericana para celebrar su triunfo y la creciente tranquilidad en la ciudad, organizó un extenso repertorio de diversiones: teatro y canto; salones de baile a la moda estadounidense, billares y cantinas en los que abundaban

[41] Manuel Payno, *loc. cit.*, p. 377.

[42] *Ibid.*, p. 383.
[43] *Ibid.*, p. 413.

las prostitutas mexicanas y las muchachas "obligadas por la miseria a cambiar su honor por un pedazo de pan para sus familias"[44]. El estado moral de los capitalinos era otro:

> Los ricos recluidos en sus haciendas o casas veían con indiferencia lo que pasaba, los comerciantes avarientos especulaban, y los que pertenecían a la clase media, tenían a veces que pedir limosna [...] el populacho, heroico al principio, continuó algunos días ejerciendo la venganza y haciendo desaparecer todos los días con el puñal a los soldados americanos; pero concluyeron por dejarse humillar por los altaneros conquistadores.[45]

El tercer y último contraste proyecta al futuro inmediato. El gobierno norteamericano abrió una investigación al general Scott, "el conquistador de México" –como el general se hacía llamar–. Fue privado del mando y enfrentó a un juzgado militar. Con una conjetura Payno explica la importancia del juicio: el gabinete americano quiso que el pueblo de los Estados Unidos olvidara al caudillo "y no prevaleciera nunca el principio militar, tan perjudicial en los países regidos por el sistema federal"[46].

El periodista deja abierto el segundo miembro de la comparación, que el lector debe completar. ¿Y el general Santa Anna? ¿El recién restaurado federalismo podría soportar el peso del caudillo militar por excelencia? La moraleja queda implícita.

Conclusiones

Los *Apuntes* en buena medida son una historia del partido moderado, que se aglutinó por su oposición a la política popular y anticlerical de Valentín Gómez Farías. Los redactores coincidieron en las causas que condujeron a la derrota militar: las pugnas entre las facciones –que se ilustran plenamente con la rebelión de los polkos–, la falta de recursos materiales, la ausencia de estrategia y la irresponsabilidad de los sucesivos presidentes y del alto mando.

La afinidad política de los redactores se expresa en que a lo largo de los episodios todos hilvanan un mismo contraste: los actos patrióticos de los mexicanos frente a la ineptitud del alto mando que dirigió la guerra. En palabras de Francisco Urquidi y Manuel Muñoz[47]: "¡Cómo al describir tan dolorosos sucesos, no lanzar un anatema de abominación sobre los responsables de tanto infortunio!" La introducción de los *Apuntes* advierte que la comisión que corrigió la obra para darla a la imprenta buscó moderar la "dura severidad" con la que algunos juzgaban al general Santa Anna y a "los vicios del ejército"[48]. Pese a los esfuerzos para atemperar las críticas al general en Jefe, éste aparece como el responsable directo de la derrota. Por eso, pocos años después su Alteza Serenísima, con la Orden Suprema del 1º de febrero de 1854, mandó que los ejemplares de los *Apuntes* fueran recogidos de la circulación y "entregados al fuego, que es el destino que merecen los escritos difamatorios"[49].

[44] *Ibid*., p. 412.
[45] *Ibid*., p. 414.
[46] *Ibid*., p. 416.
[47] Francisco Urquidi y Manuel Muñoz, *loc. cit*., p. 200.
[48] Guillermo Prieto, *loc. cit*., p. 33.
[49] Boris Rosen Jélomer, "Presentación", Guillermo Prieto, *Apuntes históricos. Obras completas xxix*, p. 10.

Al mediar 1848 afloraron las diferencias entre los redactores. Prieto abandonó el proyecto, que concluyeron Manuel Payno y José María Iglesias. Éste escribió los últimos episodios relativos a las negociaciones de paz y Payno, que se incorporó a la guerrilla en Puebla, narró la resistencia convencido de que esas partidas habrían dado el triunfo a los mexicanos[50].

Aunque se desconocen los motivos de la ruptura, acaso influyeron las fracturas en el seno del "partido moderado" porque alguno –como Prieto– prefirió continuar la guerra y otros –como Payno, Gómez Pedraza e Ignacio Ramírez– estaban en favor de la paz y, por lo mismo votaron en el Congreso en favor del Tratado Guadalupe-Hidalgo[51].

La pluralidad de voces, es quizá la mayor riqueza de los *Apuntes* y una de sus mayores debilidades. Al escribir cada redactor desde el lugar en que lo colocaron los acontecimientos, la obra ofrece un calidoscopio de puntos de vista que fortalecen el eje sincrónico del relato con la narración de acontecimientos simultáneos. Así, mientras que Castillo Velasco describe la caída del puerto de Veracruz desde el punto de vista de la población civil, Payno da su voz a los polkos, y Prieto, como el testigo privilegiado que acompañó al general Santa Anna, relata en el "Capítulo VII. Retirada del Ejército a San Luis y Marcha a Cerro Gordo" los temores del General en Jefe para ofrecer una amplia amnistía a la Guardia Nacional pronunciada y estrechar su alianza con su antiguo rival político, Gómez Pedraza.

Siendo una obra colectiva que se escribió sin un plan predefinido y que originalmente se publicó por entregas, muestra debilidades similares a la novela de folletín: calidades narrativas desiguales, la reiteración de algunos hechos y juicios de valor y, en ocasiones, una gran intensidad melodramática. En contraste, Prieto, Payno y Castillo Velasco lograron que en sus episodios confluyera la experimentación e innovación narrativa con una exigencia de las preceptivas de la escritura de la historia de la época: conmover al lector para lograr que el mensaje fuera penetrante.

Castillo Velasco planteó bien el reto que enfrentaron: cómo describir las escenas de horror sin caer en la monotonía. En cada episodio dieron una respuesta distinta, aunque en todos despuntan elementos que hoy son considerados típicos del costumbrismo mexicano: la amalgama de la crónica político-militar con imágenes literarias y el ejemplo heroico que moraliza. Su sentido experimental debe enfatizarse, pues *Apuntes* se publicó seis años antes que *Los mexicanos pintados por sí mismos*, obra que canónicamente inaugura el costumbrismo nacional.

Elemento clave que dota de unidad a los *Apuntes* es el tono de impotencia que domina en los episodios. Castillo Velasco en "Veracruz" recrea el terror que vivió la población civil durante el asedio y bombardeo al puerto. Pero sin duda, el campeón que mejor logra trasmitir la desolación tanto de los combatientes como de la población civil es Prieto. En uno de los episodios el literato relata que después de la derrota de Angostura el Ejército del Norte recibió la orden de retirase a Aguanieve. Ochocientos heridos quedaron tirados en el campo de batalla.

[50] Manuel Payno, *loc. cit.*, p. 438.
[51] José María Iglesias, "Capítulo VI", Ramón Alcaraz *et al., op. cit.*, p. 446.

El siguiente fragmento ilustra la maestría del escritor para mover las emociones de su público.

> Esos hombres abandonados en medio del desierto, revolcándose en su sangre, titiritando de frío, con una sed devoradora, y sin medicinas, sin abrigo, sin alimento, veían desaparecer a sus compañeros, llevándose consigo su vida, su esperanza, y manifestaban en su rostro lívido la horrible calma de la desesperación. A su vista se presentaban ya los coyotes y los perros, que esperaban el momento en que podrían empezar su espantoso banquete.[52]

Prieto también se singulariza por dar un rostro a la siempre anónima población civil intercalando anécdotas menudas como el gesto caritativo de la "vieja asquerosa" que arranca jirones a su camisa para vendar las heridas de los soldados[53]. El escritor describe también a las tropas que aprovecharon la ocasión para desertar, tras robar y asesinar a sus oficiales. "En suma las acciones más humanas y generosas formaban un notable contraste con las más perversas, que no podían evitarse en aquel tumulto y confusión universal"[54]. Es que para el literato resultaba fundamental –como se decía en la época– "pintar el estado moral" de los mexicanos para iniciar desde y con la ciudadanía la reconstrucción que se imponía tras la derrota.

La necesidad de reconstituir a la nación favoreció que los redactores de los *Apuntes* renovaran el paradigma ciceroniano. Los redactores se erigieron en tribunos para impartir justicia: honraron los actos heroicos y condenaron los pequeños y grandes crímenes, los actos de cobardía, la improvisación y las traiciones. Así escribieron una historia ejemplar, cuyo fin era aprender de los errores y moralizar a la sociedad, ante el fundado temor al expansionismo norteamericano. Las muy breves conclusiones que la obra ofrece son una moraleja explícita: la guerra constituye "una lección viva de que, cuando se entronizan el desorden, el aspirantísmo y la anarquía, se hacen difíciles el día de la prueba, la defensa y la salvación de los pueblos"[55]. Esta moraleja, que dota de sentido al conjunto de la obra, refiere a la historia como Maestra de los tiempos.

Bibliografía

Alcaraz, Ramón *et al*. *Apuntes para la historia de la guerra entre México y los Estados Unidos.* México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1992.

Arteta, Begoña. "Guillermo Prieto". Antonia Pi-Suñer (coord.). *Historiografía mexicana.* Vol. IV, *En busca de un discurso integrador de la nación 1848-1884*. Coordinación General de Juan A. Ortega y Medina y Rosa Camelo, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1996.

Carmagnani, Marcello y Alicia Hernández Chávez. "La ciudadanía orgánica mexicana, 1850-1910". Hilda Sábato (coord.). *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina.* México,

[52] Guillermo Prieto, *loc. cit*., p. 154.
[53] *Ibid*., p. 160.
[54] *Ibid*., p. 159.
[55] Manuel Payno, *loc. cit*., p. 453.

Fideicomiso Historia de las Américas-El Colegio de México-Fondo de Cultura Económica, 1999.

Costeloe, Michael P. "The Mexican Church and the Rebellion of the Polkos". *The His-panic American Historical Review* (46), núm. 2, 1966, pp.170-178.

Grajeda Bustamante, Aarón. *Vindicación. Análisis historiográfico de un género para el desagravio, la identidad y la muerte* (tesis de Maestría). México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, 2001.

Hernández Chávez, Alicia. "La Guardia Nacional en la construcción del orden republicano". *Las Fuerzas Armadas Mexicanas: su función en el montaje de la Republica. Antología*. México, El Colegio de México, 2012.

Rosen Jélomer, Boris. "Presentación". Guillermo Prieto. *Apuntes Históricos. Obras completas, xxix*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1999.

Luna Argudín, María. "La cultura y sus tendencias". María Luna Argudín (coord.). *Historia de México contemporáneo. Vol. II. La construcción nacional. 1830-1880*. Dirección General de Alicia Hernández Chávez. Madrid, Mapfre-Taurus, 2012.

Prieto, Guillermo. *Memorias de mis tiempos*. México, Universidad Veracruzana, 2009. (Biblioteca del Universitario, 31)

Santoni, Pedro. *Mexicans at Arms: Puro Federalists and the Politics of War, 1845-1848.* Fort Worth, Texas Christian University Press, 1996.

Torre Villar, Ernesto de la. "Prólogo". Guillermo Prieto. *Apuntes Históricos. Obras completas xxix*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1999.

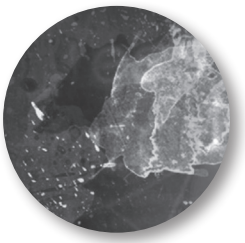
Soberanes Fernández, José Luis. *Los bienes eclesiásticos en la historia constitucional de México*. México, Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2000.

Sordo Cedeño, Reynaldo. "México en armas, 1846-1848". Josefina Zoraida Vázquez y Reynaldo Sordo Cedeño. *En defensa de la patria*. México, Archivo General de la Nación, 1997.

Vázquez, Josefina Zoraida. "La historiografía sobre la guerra entre México y los Estados Unidos". *Historia Mexicana* (23), núm. 2, 1999.

_____. "Prólogo a la presente edición". Ramón Alcaraz *et al*. *Apuntes para la historia de la guerra entre México y los Estados Unidos*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1992.

White, Hayden. "The Historical Text as Artifact". *Tropics of Discourse Essays in Cultu-ral Criticism*. Nueva York, The John Hopkins University Press, 1985.



Emily Celeste Vázquez Enríquez*

Amalia y *El Zarco,* de narrativas a proyectos de nación

Amalia and *El Zarco,* narratives as projects of a nation

Resumen

En este artículo se analizará el discurso racial en las novelas *Amalia* del argentino José Mármol y *El Zarco* del mexicano Ignacio Manuel Altamirano. Lo anterior tiene el fin de identificar las bases sobre las cuales se edifica el proyecto literario y de nación de tales autores. Además, serán estudiadas las diferencias y similitudes sobre el tratamiento del género y de la religión en las obras, ejes temáticos que contribuyen a generar una nueva lectura de estas obras decimonónicas en el tiempo contemporáneo.

Palabras clave: literatura decimonónica, discurso racial, *Amalia*, *El Zarco*, literatura comparada, discurso de género, discurso religioso

Abstract

This essay will analyze the racial discourse and stance within *Amalia*, by the Argentinian author José Mármol, and *El Zarco*, by the Mexican author Ignacio Manuel Altamirano, with the goal of identifying the base upon which the projects of a nation are depicted by these authors. Also, it will study the differences and similarities between these novels concerning gender and religion, thematic issues that contribute to a new approach to these XIX century texts.

Keywords: literature of the nineteenth century, racial discourse, *Amalia*, *El Zarco*, comparative literature, gender discourse, religious discourse

Fuentes Humanísticas > Año 28 > Número 54 > I Semestre > enero-junio 2017 > pp. 147-155
Fecha de recepción 03/05/14 > Fecha de aceptación 23/02/15
ecvazquezenriquez@miners.utep.edu

* Universidad de Texas.

El objetivo de este análisis consiste en la comparación de las novelas *Amalia* del argentino José Mármol y *El Zarco* del mexicano Ignacio Manuel Altamirano. No obstante que durante la escritura de las obras las situaciones políticas de Argentina y México eran distintas, ambas narraciones apuntan hacia períodos de crisis recientes o inmediatas de los mismos. Mientras que *Amalia* (1851-1855) alude a la dictadura rosista (1829-1852), *El Zarco* (1869) habla sobre el episodio de la Guerra de Reforma (1857-1861). Así ambas novelas establecen sus parámetros narrativos en concordancia con los conflictos sociales y políticos de los países a los cuales evocan.

Distinto a lo realizado por José Mármol, quien centra su atención en la lucha entre unitarios y federales, Altamirano no se enfoca en la pelea de liberales contra conservadores. El mexicano centra su relato en el combate periférico suscitado entre un grupo de bandidos denominado "Los Plateados", quienes, aprovechando el caos bélico y político, arremetían contra el pueblo.

Empero, no son tales conflictos los que poseen el único protagonismo en la trama de dichas novelas, pues en éstas se descubre una lucha implícita encausada no por diferencias políticas, sino por diferencias raciales. El tema de la raza permea el desarrollo de ambas narraciones de modo que se coloca como un medio para el despliegue del proyecto de nación de sus autores. *Amalia* y *El Zarco* exhiben un discurso encontrado en gran parte de la tradición de la novela decimonónica latinoamericana: el racial.

De tal modo, las narrativas de Mármol y de Altamirano se encaminan a edificar sus ideales nacionales, los cuales serán identificados a partir del análisis de los personajes. Tal análisis se llevará a cabo desde la identificación de la raza ostentada por los protagonistas, de modo que sea posible establecer la concepción del proyecto de nación que subyace en las páginas de las novelas.

Debido a su naturaleza alegórica y a la importancia de ésta para la representación del proyecto de nación de los autores, los primeros personajes a estudiar son Amalia, en la novela de Mármol, y Nicolás, en la de Altamirano. La primera oposición que entre la construcción de uno y otro protagonista se observa es la del género, elemento que ya encamina a las diferencias ideológicas constituyentes de las novelas.

Si en *Amalia* el género femenino –unitario– se erige con una suerte de preeminencia moral sobre el masculino, se debe a que en el discurso de Mármol los ideales argentinos se personifican en una mujer. Por tal razón, aquellas cualidades femeninas que aparezcan incluso en personajes masculinos, remitirán al personaje de Amalia y engrandecerán moralmente al sujeto que los encarne.

Lo anterior sucede con Daniel Bello, quien es descrito como poseedor de "una cara y unas manos demasiado finas"[1], cualidades que se advierten femeninas y que en la narración funcionan como preámbulo de la personalidad bondadosa del joven Bello, cuyas virtudes o maldades al igual que en los demás personajes, se construyen a través de tres recursos principales: la feminización o bestialización, la raza y la ideología política.

En cambio, en *El Zarco* el discurso de género no tiene tanta fuerza. Si es cierto que los personajes femeninos se mantienen

[1] José Mármol, *Amalia,* p. 143.

subordinados a los masculinos, las ideas preponderantes son las concernientes a las de la raza, parámetro fundamental que se aúna al discurso liberal para la edificación de los personajes.

En este punto del análisis resulta necesario partir de las descripciones realizadas sobre Amalia y Nicolás para establecer algunas de las características morales que la raza les supone; en la novela de Mármol, al referirse a Amalia el narrador señala:

> Amalia no era una mujer, era una diosa de esas que ideaba la poesía mitológica [...]. Había algo de resplandor celestial en esa criatura, [...] en cuyo semblante perfilado y bello, bañado de una palidez ligerísima, matizada con un tenue rosado en el centro de sus mejillas, se dibujaba la expresión melancólica y dulce de una organización amorosamente sensible.[2]

La también llamada viuda de Olavarrieta se descubre poseedora de una belleza delicada y extraordinaria, de costumbres europeizadas –pues lo mismo lee las *Meditaciones* de Lamartine, que cubre el piso de su casa "con un tapiz de Italia" y duerme sobre "una cama francesa de caoba labrada"[3]–, de raza blanca y de ideología unitaria –factor al cual alude el adjetivo *celestial,* referencia que apunta al color izado por el bando unitario–. Por tanto, en este personaje es posible identificar los tres rasgos definitorios de los cuales se hablaba párrafos anteriores (género, raza e ideología).

En cambio Nicolás, el protagonista de *El Zarco*, es descrito como un hombre que "no es blanco, ni español, ni anda relumbrando de oro y plata"[4], como un "joven trigueño con el tipo indígena bien marcado"[5], un sujeto valiente que "ha ganado bastante dinero con su trabajo"[6] y quien le ha pagado a un maestro para recibir educación. Nicolás es un hombre de raza mestiza con rasgos preponderantemente indígenas, quien es descrito por Manuela, una joven rubia y hermosa, como un "indio horrible"[7] a quien no puede ver.

El primer elemento que soporta la premisa en torno a que Amalia y Nicolás fungen como elementos alegóricos, se consolida en las descripciones que los colocan como ejemplos de perfección física, moral y espiritual de un individuo, quien es también un ciudadano y que por ello puede representar el ideal de su nación. Sobre lo anterior, Joshua Lund al referirse a Altamirano señala que éste suele pensar "about the nation in terms of race"[8], de ahí que en ambos textos el proyecto de nación de los autores se filtre entre los signos raciales que los personajes tienen.

Un segundo argumento alrededor de la naturaleza alegórica de tales actantes, se edifica en la participación de Nicolás y Amalia durante el desarrollo de las tramas. Si Amalia no es un sujeto activo se debe a que las acciones de los demás deben recaer en ella como recaen en Argentina. De ahí que la tucumana constantemente padezca las consecuencias de los sucesos que se realizan a su alrededor. Un ejemplo de lo anterior puede observarse cuando, ante una revisión de la policía que puede comprometer el futuro de Amalia, ésta pierde el control y es Luisa quien recuerda

[2] *Ibid.*, p. 156.
[3] *Ibid.*, p. 25.
[4] Ignacio Manuel Altamirano, *El Zarco,* p. 197.
[5] *Ibid.*, p. 210.
[6] *Ibid.*, p. 210.
[7] *Ibid.*, p. 176.
[8] Joshua Lund, *The mestizo state,* p. 49.

la carta que puede sacarla del problema; es así como se establece que el destino de la viuda de Olavarrieta descansa en manos de quienes con ella conviven, lo mismo que el de Argentina.

Algo similar sucede con la participación de Nicolás en la trama de *El Zarco.* Lo mismo que Amalia, este personaje se deja arrastrar por los acontecimientos de modo que, sin importar lo que proponga o quiera, su destino se encontrará determinado por las acciones de quienes lo rodean. Lo anterior se ejemplifica con la anécdota referente al intento frustrado que Nicolás realiza por rescatar a Manuela de "Los Plateados". Debido a un malentendido con un oficial, Nicolás es encarcelado –y así se mantiene durante gran parte del relato–, lo cual evita que asuma el rol del héroe en la novela; distinto a lo que pudiera haberse esperado de la historia, es Martín Sánchez Chagollán –quien será analizado más delante–, el que vence a El Zarco; por su parte, Nicolás sólo atina a darle un golpe que resulta intrascendente en la trama.

El tercer elemento que justifica el carácter alegórico de los personajes tratados, se construye en los finales de éstos y en la equiparación que de los mismos puede realizarse con Argentina y México. Ante la muerte inminente de Daniel Bello, la cual simboliza la derrota de los unitarios, el destino de Amalia es transmitido por éste a su padre, Antonio Bello, un general federal descrito como "un hombre de campo [...] honrado y sincero"[9]. Si el futuro de Amalia, o bien, de Argentina, no podrá ser conducido por los unitarios, éste forzosamente tendrá que yacer en manos de los federales. Ante lo inevitable, el narrador apuesta por manos federales renovadas por el campo, como lo son las de Antonio Bello.

El destino del protagonista de Altamirano también depende de un poder sorpresivo. Ante la falsa sospecha de que *El Zarco* daría fin con la boda entre Pilar y Nicolás, aparece un cuadro amargo encabezado por Martín Sánchez Chagollán quien, aunado al ambiente en el cual aparece, como Joshua Lund advierte, parece adueñarse del destino de la pareja:

> The political resolution of the novel, then, depends on the intervention of a third, neither state nor regular citizen but operating on behalf of both: Martín Sánchez. There is, of course, a wedding, but the novel does not end on this note. Rather, the final scene is that of the wedding party as it happens to stumble across el Zarco's extrajudicial execution.[10]

El narrador confía el futuro de México, encarnado en Nicolás, a un personaje que se abstrae del mando de un gobierno en caos –sin atacarlo–, pero que actúa en favor del bienestar social. Precisamente, Martín Sánchez es quien mejor encarna los ideales liberales de Altamirano, pues se trata de un personaje que "era el representante del pueblo honrado y desamparado, una especie de juez Lynch, rústico y feroz también, e implacable"[11]. Es así como, libre del mando del gobierno –pero todavía con su apoyo–, Sánchez lucha por la justicia en tanto actúa como la nueva potestad de México, como la personificación de los ideales liberales que permean el camino de Nicolás hacia el futuro.

[9] José Mármol, *op. cit.,* 35.

[10] Joshua Lund, *op. cit.,* p. 56.

[11] Ignacio Manuel Altamirano, *op. cit.,* p. 186.

Ni en *Amalia* ni en *El Zarco* puede hablarse de "finales felices" porque el contexto de los autores exige novelas que concluyan no con la resolución de un conflicto social o político, sino con la esperanza de la posibilidad de la misma. Mientras que Mármol alberga la idea de que el futuro y la mejora de Argentina se encuentran en el campo, personificado en la novela con la figura de Antonio Bello, Altamirano dota de la misma responsabilidad a Martín Sánchez, quien en el texto se asume como responsable de Nicolás. Un ejemplo de lo anterior se da cuando, después de haber apresado a los bandidos, Sánchez abre el camino para Pilar y Nicolás mientras le dice a este último, "yo por usted doy la vida, pídamela y es suya"[12].

Sin embargo, las posibilidades de resolución política y social que tanto Antonio Bello como Martín Sánchez representan, se ven ensombrecidas por el clímax de sangre y muerte con el cual las novelas finalizan. Mientras Amalia llega a brazos de Antonio después de haber visto morir a Daniel y a Eduardo, Nicolás avanza al lado de Pilar entre los sollozos de una Manuela destruida y el sonido de los disparos del fusilamiento de los bandidos. En tales escenas se vislumbra otro mensaje implícito de los autores: si hay un futuro distinto para Argentina y México, éste estará cimentado, ya irrevocablemente, sobre una tierra herida.

A lo anterior se añade la suerte de las parejas protagonistas de ambas novelas, Eduardo/Amalia, Daniel/Florencia, Pilar/Nicolás y El Zarco/Manuela, en cuyas relaciones se advierte la posibilidad de la realización o el fracaso de los ideales nacionales –o de los anti-ideales– que encarnan. Si los mundos representados en las dos narraciones se encuentran divididos por la polaridad "lo bueno" y "lo malo", durante el desarrollo de las tramas tal dicotomía aparece en una constante lucha, donde desde el comienzo se espera que en la conclusión el bien triunfe sobre el mal. Esta lucha puede ser cabalmente representada a través del destino de las parejas señaladas, las cuales asumen un rol arquetípico dentro de estas historias ambivalentes.

En tanto que en la novela de Mármol las parejas compuestas por Daniel y Florencia, y Eduardo y Amalia, aluden a una derrota casi absoluta de los representantes del bien acaecida por la muerte de los personajes masculinos, en *El Zarco*, con la muerte de éste y de Manuela y con el matrimonio de Pilar y Nicolás, pareciera que el autor adelanta la victoria irrevocable de lo bueno. Sin embargo, tales acontecimientos deben ser vistos con mayor detenimiento y dirigidos hacia el proyecto de nación de los autores.

El fallecimiento de Daniel y Eduardo refiere al fin de los unitarios, pero más allá de tal hecho, alude a la imposibilidad en torno a algún renacimiento o regeneración futura de tal ideología, pues no existe nada más definitivo que la muerte. Con tal suceso, el autor transmite su resignación en torno a la disolución del bando con el que evidentemente comulgaba y su disposición a un proyecto nuevo, dirigido hacia la europeización y el campo.

En lo ocurrido con El Zarco, donde éste y Manuela son ejecutados y el amor de Pilar y Nicolás logra concretarse, Altamirano transmite su confianza en el proyecto liberal que por lo menos dentro del texto consiguió el objetivo de apresar a los bandidos y de castigarlos.

[12] *Ibid.*, p. 287.

Después de haber expuesto los planteamientos anteriores, donde se enfatiza el carácter alegórico de los personajes principales y su importancia como contenedores y transmisores del proyecto de nación de Mármol y Altamirano, es necesario, atendiendo al propósito de profundizar en la importancia del tema de la raza en las novelas y su relación con dichos proyectos, estudiar otros actantes. Si de las descripciones, acciones y finales de los personajes de Amalia y Nicolás fue posible dilucidar algunos elementos concernientes al discurso racial, éste se apreciará con mayor claridad al evidenciar las características de más personajes.

Las estructuras argumentales tanto de *Amalia* como de *El Zarco* se encuentran construidas con base en un sistema de oposiciones raciales donde los rasgos físicos que afirman la integridad moral en una novela, la niegan en la otra. En tanto que en el texto de Mármol la raza blanca generalmente se exhibe como superior a la negra y la morena, en el de Altamirano es la raza oscura la poseedora de la hegemonía moral.

La tesis anterior puede identificarse mediante las características y personalidades de El Zarco, de Pilar y de Manuela en el texto del autor mexicano; y en el del argentino, con el estudio de los rasgos de Martín Santa Coloma, de "las negras", de Daniel Bello y de Eduardo Belgrano.

Sobre los rasgos físicos de El Zarco, con desprecio el narrador enuncia, "su color blanco impuro, sus ojos de ese color azul claro que el vulgo llama *zarco,* sus cabellos de un rubio pálido"[13]. A través del uso de los adjetivos *impuro* y *pálido*, el narrador establece su postura de rechazo hacia el personaje, por quien antes que sus acciones, su raza habla. Las predicciones negativas que el narrador intuye a partir del tono de piel del personaje se confirman, pues como Alejandro Cortazar apunta al referirse a El Zarco:

> [...] este tipo de bandido es un individuo que encarna el mal social. Representa el terror, el desorden y todo lo opuesto a un hombre de progreso. Es la personificación del mismo odio que inspira odio.[14]

Si el ejemplo anterior resultara insuficiente para afirmar que en la novela de Altamirano ser blanco equivale a ser infame, cabe también comparar a Pilar con Manuela. En tanto que la segunda es blanca y perversa, a grado tal que ocasiona la muerte de su madre, la primera es morena y virtuosa, la pareja ideal para Nicolás.

En el discurso de José Mármol un proceso similar de identificación racial puede ejemplificarse con la figura del federal Martín Santa Coloma. Este personaje es descrito como "moreno, de espeso y negro bigote"[15], y de su oficio se dice –acudiendo a la bestialización–, es un "carnicero a la vez que coronel"[16] "cuyas manos quedaron [...] bañadas en la sangre de sus indefensos compatriotas"[17]. De tal modo, en la trama se descubre la relación establecida entre la piel oscura y la personalidad siniestra. Dicho personaje contrasta con los unitarios Eduardo Belgrano y Daniel Bello, jóvenes de raza

[13] *Ibid.*, p. 549.

[14] Alejandro Cortazar, *El Zarco de Ignacio M. Altamirano: la figura del charro y la epopeya que no fue,* p. 10.

[15] José Mármol, *op. cit.,* p. 589.

[16] *Ibid.*, p. 215.

[17] *Ibid.*, p. 589.

blanca que personifican casi cualquier virtud imaginada.

A las ideas anteriores se añade la construcción de las mujeres negras en *Amalia*. Tales personajes actúan como espías de Rosas y suelen aparecer en ambientes bulliciosos y caóticos; una muestra de lo previo se da cuando Florencia, una joven blanca y unitaria tiene "que recurrir a toda la fuerza de su espíritu, y a su pañuelo perfumado para abrirse camino por entre una multitud de negras"[18]. Tal es el grado del contraste entre las razas expuestas en la novela.

Como se observa, los proyectos de nación de los novelistas van encabezados por las cualidades con las que infunden a sus protagonistas. Por ello es posible inferir que la idea de proyectos de nación es equivalente a la idea de raza en tanto la primera se encontrará conformada y será representada por la segunda. Como Lund declara, existe cierta "historical alliance between race and nation, that is, the fact that the rise of the nation-form is also the consolidation of the discourses that align races with spaces and end in the production of national races"[19].

Es la búsqueda de la consolidación de una raza nacional que represente la ideología de los autores, el factor que motiva a establecer diferencias maniqueas entre dos o más razas que conviven en un solo espacio, y por ello a favorecer a aquella que mejor encarne los ideales del autor referentes a la construcción de un proyecto de nación. Mientras que José Mármol busca una raza sobre la cual afianzar dicho proyecto en la estirpe blanca –europeizada o de ascendencia europea–, por su parte, Altamirano persigue el mismo objetivo, pero con el afán de cimentarlo sobre la ralea mestiza heredera del linaje indígena.

Como es posible inferir a partir de los planteamientos previos, en las novelas abordadas la raza es un elemento que funciona no sólo como contenedor de las características del proyecto de nación de sus autores, sino al mismo tiempo, como una suerte de parámetro que establece las diferencias ontológicas entre los personajes. Lo que éstos son, englobado en sus acciones, su personalidad y su moral, se encuentra determinado por el color de piel al cual se adscriben.

Las novelas articuladas por Mármol y Altamirano coinciden en el apego a un discurso de carácter alienante que, como se verá enseguida, obedece a las voces desde las cuales los autores se sitúan, mismas que fungen como vehículo para la defensa y posicionamiento de las razas a las que éstos pertenecen.

Si en los textos literarios algunas veces está de más tomar en cuenta a los escritores, tal hecho no encuentra cabida en las novelas aquí analizadas, pues como se ha visto, la ideología de los autores se filtra por cada uno de sus personajes y enredos, de modo tal que los narradores suelen tomar partido por alguno de los bandos insertos en las tramas.

En *Amalia* el lector se encuentra frente a un narrador que para describir a Rosas, mientras éste ve su carpeta colorada, declara: "la observa como si quisiera grabar con fierro en su memoria, los nombres que acababa de oír"[20]. El temor y el desprecio del narrador hacia Rosas se filtra entre las líneas remitiendo al temor y desprecio sentidos por quien desde el

[18] *Ibid.*, p. 97.
[19] Joshua Lund, *op. cit.*, p. 43.
[20] José Mármol, *op. cit.*, p. 41.

exilio escribe. Es así como en *Amalia* se descubre un narrador unitario, educado, con buen gusto, que recuerda al autor de la novela.

El mismo procedimiento de filiación entre autor y narrador puede identificarse en *El Zarco*, donde el segundo emite juicios de valor sobre los personajes que dejan al descubierto las ideas del autor. Un ejemplo de lo anterior se da cuando, para describir a Manuela mientras ésta busca su reflejo en un estanque, el narrador señala: "la perversidad contemplándose en el cieno"[21], perversidad otorgada a dicho actante debido a la raza blanca con la cual fue construido.

Mediante las ideas previas se observa que los elementos principales en las novelas, tales como los personajes, las situaciones y los narradores, funcionan para posicionar el proyecto de nación de sus autores. En el caso de Mármol, los personajes refieren a la idea de una nación establecida sobre y a través de la raza blanca, la cual deberá además ser concordante con el ideal de cultura, gusto y conocimiento europeos. El clímax identificado en el final de la novela establece la resignación del autor en torno al fin de la ideología unitaria. Entre las páginas aparece la esperanza de Mármol para que Argentina tome en cuenta al campo, terreno sobre el cual el autor vierte renovada esperanza y donde advierte habría que edificar a la nación.

En cuanto al proyecto insinuado en *El Zarco*, se ha visto que Altamirano aboga por la fundamentación de la nación sobre el legado indígena, para el cual la raza blanca representa una amenaza. Tal es la razón del rechazo del narrador hacia dicha estirpe, pues la describe como un agente destructor de las raíces mexicanas, evento que queda manifiesto durante la descripción del saqueo del territorio Xochimanca, el cual de zona histórica y cultural, por mano de los bandidos rubios, terminó convirtiéndose "en madriguera"[22]. En la novela, Altamirano reafirma su confianza en los ideales liberales, los cuales se ratifican como el medio que el autor encuentra para consolidar a la nación mexicana.

Aquí cabe señalar el papel que la religión católica asume en ambas novelas. Si es posible establecer que en *El Zarco* el apego religioso todavía se ve como una cualidad de los ciudadanos, es plausible también afirmar que se subordina a las leyes del Estado. Lo anterior se verifica con el matrimonio de Pilar y Nicolás, quienes se casan primero por lo civil y después por la iglesia, instituyendo así un orden jerárquico entre ambas instancias. Este discurso es concordante con el de las Leyes de Reforma en las cuales quedó fundada la separación entre Iglesia y Estado. Por lo anterior, en tal elemento se ratifica el carácter liberal del autor y la importancia de dicha ideología para el desarrollo de su proyecto.

En el caso de *Amalia* no es tanto la religión sino el discurso espiritual el que tiene importancia, el cual puede observarse en el personaje homónimo a la novela, quien en varias ocasiones es descrito mientras reza frente al crucifijo de su alcoba. Por lo anterior, puede inferirse que dentro del discurso de Mármol las características religiosas de los personajes funcionan para elevar la calidad moral de los mismos. Empero, no hay indicios que demuestren que la religión tome parte pro-

[21] Ignacio Manuel Altamirano, *op. cit.*, p. 498.

[22] *Ibid.*, p. 138.

tagónica dentro del proyecto de nación del argentino.

Para concluir es necesario volver al tema de los autores, quienes como se ha visto, se incluyen a sí mismos dentro de las novelas a través de la voz del narrador y en defensa de su propia estirpe. Así como Mármol se apropia de la voz de la clase alta, educada y europeizada en Argentina, Altamirano se adueña de la voz indígena e instruida a la cual pertenecía, como Nuri de la Cabada recuerda: "sus padres Francisco Altamirano y Gertrudis Basilio, eran indígenas puros"[23].

José Mármol e Ignacio Manuel Altamirano coinciden en exponer un proyecto de nación dirigido por un discurso racial en el cual los propios novelistas se incluyen e identifican. Sirviéndose de los más importantes elementos narrativos dentro de la trama de sus novelas –personajes, eventos climáticos y narradores–, los autores aprovechan el recurso de la alegoría para transmitir su ideología a los lectores.

Sin embargo, si hubiera que señalar un obstáculo dentro de la recepción de la obra, éste se erigiría precisamente en la figura del lector contemporáneo y en la plausible imposibilidad del mismo para identificarse con personajes maniqueos consolidados como ideologías, casi deshumanizados, factor que podría entorpecer el goce estético de las novelas ante los evidentes discursos de racismo.

No obstante, hoy en día no compete juzgar con enojo a estas novelas de racistas y mucho menos molestarse por las manifestaciones maniqueas; lo anterior sería absurdo y sólo justificable si se regresara al siglo XIX. En dicha época, este tipo de textos se explican debido a que las naciones aún no estaban totalmente establecidas y se encontraban en períodos de afirmación y de búsqueda. El receptor contemporáneo de estas novelas habrá de ejercer el acto de lectura siempre con la postura crítica que la literatura exige. Sin embargo, durante la lectura tanto de *Amalia* como de *El Zarco* también deberá intervenir la conciencia del marco histórico en el cual dichas novelas fueron concebidas.

[23]Nuri de la Cabada, *Los poetas*, p. 1.

Bibliografía

Altamirano, Ignacio Manuel. *El Zarco.* México, Berbera Editores, 2009.

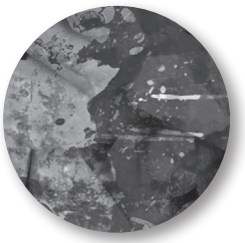
Beristáin, Helena. *Diccionario de poética y retórica*. México, Porrúa, 2008.

De la Cabada, Nuri. *Los poetas, Ignacio Manuel Altamirano.* México, Eón, 2008.

Cortazar, Alejandro. *El Zarco de Ignacio M. Altamirano: la figura del charro y la epopeya que no fue.* México, JSTOR, 2013.

Lund, Joshua. *The Mestizo State: Reading race in modern Mexic*o. Minneapolis, University of Minnesota Press, 2012.

Mármol, José. *Amalia.* Barcelona, Red Ediciones, 2011.



Marco A. Ramírez López*

El doctor Centeno de Benito Pérez Galdós: aspectos autobiográficos

Pérez Galdós´ *El doctor Centeno*: autobiographical elements

Resumen

La crítica ha afirmado la parcial identidad de Alejandro Miquis con el joven Pérez Galdós; se pretende profundizar en sus semejanzas –acudiendo a las principales biografías del escritor canario y a sus propias *Memorias de un desmemoriado*– para analizar la manera en que están integradas en la novela; adicionalmente se considerarán los vínculos autobiográficos de Felipe Centeno y José Ido del Sagrario.

Palabras clave: Galdós, autobiografía, *El doctor Centeno*, novela decimonónica, *Memorias de un desmemoriado*

Abstract

The partial identity of Alejandro Miquis and the young Galdós has been noted more than once; we intend to deepen into their similarities –by approaching the main biographies of the Canarian writer and his own *Memorias de un desmemoriado*– to determine how they are integrated into the novel; also, the autobiographical links of Felipe Centeno and José Ido del Sagrario will be considered.

Keywords: Galdós, autobiography, *El doctor Centeno*, 19th century Spanish novel, *Memorias de un desmemoriado*

Fuentes Humanísticas > Año 28 > Número 54 > I Semestre > enero-junio 2017 > pp. 157-171
Fecha de recepción 26/06/15 > Fecha de aceptación 08/01/16
marcoarl@yahoo.com

* Universidad Autonoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

"[...] él, tan amigo de contar historias,
no quiere contar la suya."
Clarín, refiriéndose a Galdós.[1]

Dentro de la no muy abundante crítica de *El doctor Centeno*[2] se ha afirmado más de una vez la parcial identidad de Alejandro Miquis –uno de los malogrados protagonistas de la novela de 1883– con el joven Pérez Galdós; en efecto, la revisión de la información biográfica disponible arroja notables semejanzas con las andanzas del personaje Miquis. Nos interesa profundizar en dichas similitudes –acudiendo a las principales biografías del escritor canario y a sus propias *Memorias de un desmemoriado*– con el ánimo de analizar la manera en que se integran en el mundo ficticio de la novela, a la luz de los trabajos críticos y teóricos pertinentes; adicionalmente se considerarán los vínculos autobiográficos de dos personajes más de la novela: Felipe Centeno y José Ido del Sagrario.

I. La incursión de Galdós en el género memorístico

Antes de ocuparnos plenamente de los aspectos autobiográficos de *EdC*, resulta indispensable hacer una breve referencia a la incursión formal de Pérez Galdós en las escrituras del yo: las ya mencionadas *Memorias de un desmemoriado*. Dictadas por un Galdós –nunca muy afecto a revelar detalles de su vida privada–[3] ciego y enfermo, acosado por las penurias económicas, aparecieron originalmente en 13 números de la revista española *La Esfera* en el trascurso de 1916. Nuestro autor no pudo evitar darle cierto toque literario a un material por el que tenía poca estima: distanciándose de la autoría, finge un amigo a quien pertenecen las desmemoriadas memorias:

> Un amigo mío, con quien me unen vínculos sempiternos, ha dado en la flor de amenizar su ancianidad cultivando el huerto frondoso de sus recuerdos: mas en esta labor no le ayuda con la debida continuidad su memoria, que á las veces ilumina con vivísimo esplendor los días pasados y luego se eclipsa y los deja sumergidos en noche tenebrosa. Estas intermitencias del historial retrospectivo de mi amigo le turban y desconciertan.

[1] Leopoldo Alas, *Galdós*, p. 7.

[2] Según William H. Shoemaker, se trata de una novela "largely and unjustly neglected by critics", "*El doctor Centeno* (1883)", p. 182; Hazel Gold, por su parte, considera que "it is perhaps the least discussed of all the *Novelas Contemporáneas*, and has received far less scrutiny –though possibly far more criticism", "Looking for the Doctor in the House: Critical Expectations and Novelistic Structure in Galdós' *El doctor Centeno*", p. 219. A partir de aquí, utilizaremos las siglas *EdC* para referirnos a la novela.

[3] Considérese lo dicho por nuestro autor en carta del 8 de junio de 1888 a *Clarín*: "Debo decirle que siento cierta repugnancia a entregar al público la vida privada. Nunca me han gustado los *interviews* ni la intrusión de los *reporters* en el hogar doméstico. Me parece a mí que los escritores, valgan lo que valieren, deben poner entre su persona y el vulgo o público como una muralla de la China, honesta y respetuosa. Le aseguro a V. que siempre, en toda mi vida, [he tenido] una repugnancia instintiva a la familiaridad (como no sea con una mujer guapa). Las confianzas con el público me revientan. No me puedo convencer de que le importe a nadie que yo prefiera la sopa de arroz a la de fideos"; Jesús Rubio Jiménez y Alan E. Smith, "Sesenta y seis cartas de Galdós a Clarín", p. 159. No exagera Caballé cuando habla de una "incapacidad para la autorrevelación [...] en todos los autobiógrafos españoles"; Ana Caballé, "Memorias y autobiografías en España (siglos XIX y XX)", p. 145.

> Escrita la primera parte de sus apuntes biográficos, no ha muchos días que la puso en mis manos pidiéndome que llenase yo las lagunas ó paréntesis que hacen de su obra una mescolanza informe sin la debida trabazón lógica de los hechos que se refieren.[4]

Galdós prescinde de sus recuerdos infantiles y prefiere comenzar su relato por la llegada a Madrid, sus viajes a París, sus primeras novelas, los acontecimientos históricos de los que fue testigo, el origen de los *Episodios nacionales*, su amistad con el novelista José María de Pereda y con José Alcalá Galiano. De nuevo, Galdós acude a un recurso literario para salpimentar su testimonio, esta vez en forma de un diálogo con su memoria:

> Sintiéndome abandonado por mi memoria, la llamo, la interrogo en esta forma:
> –Ven aquí, Memoria mía, auxiliar solícita de mi pensamiento. ¿Por qué me abandonas? ¿Duermes, estás distraída?
> –El distraído eres tú. Años ha que estás engolfado en la tarea de fingir caracteres y sucesos. Apenas terminas una novela empiezas otra. Vives en un mundo imaginario.
> –Es que lo imaginario me deleita más que lo real.[5]

La presencia de su amigo Pereda da pie al relato del primero de numerosos viajes, que lo llevaron a Portugal, Francia, Alemania, Holanda, Dinamarca, Italia, Inglaterra y la misma España, descritos con amplio detalle –al menos en su aspecto turístico– y ocasionales anécdotas personales; intercala referencias a la redacción de novelas como *Fortunata y Jacinta*, *Miau*, *Realidad*, *Ángel Guerra*, *Tristana*, *El abuelo*, así como el renacimiento de su vocación teatral, abandonada en su juventud; también da cuenta de su actividad política y editorial, aunque de manera más bien superficial.

Las *Memorias* –reunidas por primera vez en 1930 por Alberto Ghiraldo en las llamadas *Obras inéditas* con divisiones, subtítulos y un fragmento inexistentes en la publicación original, y luego reproducidas por Sainz de Robles en las *Obras completas* de Aguilar con idénticas alteraciones– han recibido abundantes pullas de la crítica: "Esas memorias que tanto nos defraudan"[6]; "Se trata de un libro decepcionante"[7]; "el autor omite lo esencial, la génesis de sus grandes creaciones novelescas, se detiene en detalles triviales, narra viajes comunes, que en nada influyeron sobre su vida, y silencia por completo su variada vida sentimental"[8]; Ortiz-Armengol las moteja repetidamente de sosas[9]. Escasamente estudiadas, las *Memorias de un desmemoriado* comienzan a ser revaloradas[10] por su congruencia

[4] Benito Pérez Galdós, "Memorias de un desmemoriado", p. 5. En la transcripción de estas citas se conserva la ortografía del original.

[5] Benito Pérez Galdós, "Memorias de un desmemoriado III", p. 5.

[6] José F. Montesinos, *Galdós*, p. 76.

[7] Fernando Durán López, *Catálogo comentado de la autobiografía española (siglos xviii y xix)*, p. 256.

[8] Guillermo de Torre, "Memorias, autobiografías y epistolarios", p. 90.

[9] Pedro Ortiz-Armengol, *Vida de Galdós*, pp. 19, 39, 41.

[10] Yolanda Arencibia, "Las escrituras del yo: el caso de Pérez Galdós", pp. 49-64; Carmen Menéndez-Onrubia, "*Las memorias de un desmemoriado* de Galdós: texto y contexto", pp. 515-527; Julio Peñate Rivero, "*Memorias de un desmemoriado*: la autobiografía en Galdós", pp. 139-152; Anthony Percival, "Galdós y lo autobiográfico: notas sobre *Memorias de un desmemoriado*", pp. 807-815; Asunta Polizzi, "Diálogo con la memoria: *Memo-*

con las convenciones de la escritura autobiográfica de la época[11] y con la concepción del mismo Galdós sobre lo que podía interesarle al público[12] aunque, en nuestra opinión, su carácter de obra menor es evidente.

II. Novela y autobiografía

Partamos de la conocida definición de Lejeune, según la cual la autobiografía es la narración retrospectiva en prosa escrita por una persona real sobre su propia existencia, enfocada en su vida individual, en particular en la historia de su personalidad.[13] Conforme al mismo autor, la autobiografía se caracteriza por la identidad de autor, narrador y protagonista; una de tales características (la identidad del autor con el narrador) opone la autobiografía y la novela personal,[14] y una ausencia las separa: el pacto autobiográfico. Sin embargo, Lejeune considera la existencia de la categoría "novela autobiográfica", que incluye:

> [...] all fictional texts in which the reader has reason to suspect, from the resemblances that he thinks he sees, that there is identity of author and protagonist, whereas the author has chosen to deny this identity, or at least not to affirm it. So defined, the autobiographical novel includes personal narratives (identity of narrator and protagonist) as well as "impersonal" narratives (protagonists designated in the third person) [...][15]

Del Prado Biezma *et al.,* describen esta clase de novelas como centradas "en un drama íntimo, en una crisis fundamental para el destino del personaje [...]", y más adelante afirman que se trata de auténticas novelas que:

> [...] en vez de describir una vida en su totalidad, aísla[n] un solo momento de ésta y pone[n] de relieve una crisis, un drama agudo que resultará decisivo en el devenir del personaje central [...][16].

Georges May afirma que es imposible distinguir entre las novelas que son autobiográficas y las que no lo son, puesto que el novelista "extrae siempre los materiales de su obra de un mismo fondo, que es el de su experiencia personal [...] y la novela conserva siempre huella de ese origen"[17]. De las siete posibles escalas que –según May– conducen de la novela a la

rias de un desmemoriado de Galdós", pp. 199-210; Victoriano Santana Sanjurjo, "Propuestas para una edición anotada de *Memorias de un desmemoriado*", pp. 114-122. Terciar en dicha revaloración excede los propósitos del presente trabajo.

[11] Dice Caballé: "El tipo básico de recuerdos que constituyen el material autobiográfico decimonónico es el de los recuerdos trascendentes, aquellos cuyo objeto es exterior a la consciencia que los recuerda [...]. El memorialismo decimonónico cumple, ingenuamente, una función social, esto es, quiere resultar provechoso. Y ello explica los notorios vacíos que lo caracterizan en todo lo referente a la más estricta individualidad, superflua desde esta perspectiva utilitaria"; *op. cit.*, p. 145.

[12] En la carta antes citada, dice nuestro autor: "Lo único que podría interesar algo es el sentir y el pensar de un autor cualquiera en asuntos de interés general, o de arte. Si sobre esto le he de decir algo, habría materia quizás y quizás materia inédita", Jesús Rubio Jiménez y Alan E. Smith, art. cit., p. 159.

[13] Philippe Lejeune, *On Autobiography*, p. 4.

[14] *Ibid.*, pp. 4-5.

[15] *Ibid.*, p. 13.

[16] Javier del Prado Biezma *et al.*, *Autobiografía y modernidad literaria*, pp. 254 y 256-257.

[17] Georges May, *La autobiografía*, p. 223.

autobiografía, nos concierne la tercera: "novelas autobiográficas escritas en tercera persona. [...] Se organizan alrededor de un personaje central que [...] es una transposición más o menos transparente del autor"[18].

Durán López reflexiona sobre los límites –no siempre fáciles de determinar– entre autobiografía y novela; después de identificar los conceptos conflictivos en dicha determinación (verdad y ficción),[19] afirma que lo sustancial del género autobiográfico es "la pretensión de referirse a una realidad concreta y [la] elaboración (manipulación) de esa realidad"[20]. De particular interés para nuestro trabajo resulta la distinción que Durán hace a continuación entre las motivaciones de una ficción novelesca de referencia autobiográfica:

> El autor puede buscar la protección de un heterónimo para vencer el pudor que le inspira el hablar abiertamente de sus intimidades; en ese caso, la ficción encubridora es una fórmula textual para que la identidad de autor y personaje sea más estrecha, y así ser capaz de desnudarse ante el lector sin miedo, es decir, obedece a un principio básico de la autobiografía: la voluntad referencial [...]. En otros casos el autor puede pretender ponerse como ejemplo representativo, y hacerlo primando más los aspectos generales que los particulares; dado ese caso, un excesivo apego a una peripecia personal estorba la libertad del escritor para convertirse en modelo, de modo que éste recurre a un nombre ficticio y a una alteración de los hechos de su vida para hacerse de esta forma personaje.[21]

En el caso de *EdC*, no hay confusión posible: no existe identidad plena entre el autor y el narrador, y tampoco entre el autor y los protagonistas. Decimos que no hay identificación *plena* por la presencia de frases que difuminan las distancias entre autor, narrador y protagonista (e incluso lector):

> Acuérdate, lectorcillo, de cuando tú y yo y otras personas de cuenta vivíamos en casa de doña Virginia, y considera cómo el rodar de los tiempos, dando la vuelta de veinte años, ha cambiado cosas y personas. La casa ya no existe; doña Virginia y su marido, o lo que fuera, Dios sabe dónde andan. Ni les he vuelto a ver ni tengo ganas de encontrármelos por ahí. Aquellos guapos chicos, aquellos otros señores de diversa condición, que allí vimos entrar, permanecer y salir, en un período de dos años, ¿qué se hicieron? ¿Qué fue de tanto bullicioso estudiante, qué de tan variada gente?[22]

Isabel Román Román –en su por demás excelente edición de *EdC*– no le da demasiada importancia al trasfondo autobiográfico de la novela, limitándose a hacer un par de referencias en notas a pie de página; sin embargo, considera que frases como la transcrita acercan el texto al género de las "memorias ficticias".[23]

[18] *Ibid*., pp. 225-226.
[19] Al respecto, dice May que "lo que distingue nuestra actitud cuando leemos una autobiografía y cuando leemos una novela no es tanto que una es verídica y la otra imaginaria, sino que una se ofrece como verídica y la otra como imaginaria"; *ibid*., pp. 214-215.
[20] Fernando Durán López, "Introducción", *op. cit*., p. 25.
[21] *Ibid*., pp. 26-27.
[22] Benito Pérez Galdós, *El doctor Centeno*, p. 293.
[23] Isabel Román Román, "Estudio preliminar", en Benito Pérez Galdós, *El doctor Centeno*, pp. 33-35 y 293, n. 173.

Lejeune advierte que en las obras en las que un personaje con un nombre ficticio cuenta su historia, el lector tiene motivos para pensar que la vida contada es la del autor, hecho que puede verificarse acudiendo a otros textos o información externa. Tal será nuestra estrategia en los siguientes apartados.

III. Aspectos autobiográficos en *El doctor Centeno*: Centeno, Miquis y Del Sagrario

Felipe Centeno

En *Memorias de un desmemoriado* Galdós despacha su infancia en una sola línea: "Omito lo referente á mi infancia que carece de interés ó se diferencia poco de otras de chiquillos ó bachilleres aplicaditos."[24] Al referirse a la niñez del novelista, *Clarín* afirma:

> Nada me ha querido decir de los primeros [años] de su vida, pero no debe de ser porque desprecie los recuerdos de la infancia hombre que tan bien sabe pintar el espíritu de los niños y sus armas y gestas. Su memoria ha de estar llena, á mi juicio, de los días de la niñez [...].[25]

Sea como fuere, resulta difícil pensar que la azarosa vida de Felipe Centeno –desde su primera aparición en *Marianela* hasta su participación en *Tormento*–[26] se corresponda con la del niño Pérez Galdós. Poco tiene que ver el trabajo en las minas de Socartes, la huida a Madrid y la lucha por la supervivencia de Felipe, con los testimonios sobre el pequeño Benito:

> Sus primeros años fueron como los de todos; a la escuela, a la iglesia, a jugar con sus compañeros. Me engaño, él no jugaba, veía jugar, no por falta de deseo, sino porque no sabía; era tan flacucho, tan débil, que si tomaba parte en cualquier juego, ya no había otra víctima. Gozaba en permanecer sentado contemplando la destreza de sus amigos y admirándola, porque en su alma jamás penetró la envidia; pero ésta es cualidad en la que pocos se fijan. No llamaba la atención absolutamente por nada; un chico apagado, enfermizo, que se cortaba delante de la gente, incapaz de recitar una fábula con buena entonación; ni siquiera había descalabrado a nadie de una pedrada; en fin, el colmo de la vulgaridad.
>
> Y no obstante, a pesar de su apariencia perezosa y linfática, el niño tenía la imaginación despierta: el espectáculo de la naturaleza, tan hermosa y risueña en aquellas comarcas, aunque no le exaltase como a los temperamentos ardientes, le conmovía dulce y profundamente; los cuentos le deleitaban de un modo indecible: amaba los caracteres heroicos y la fuerza física, que él no poseía. En la escuela no se distinguía poco ni mucho: más tarde en la segunda enseñanza tampoco: era uno de tantos estudiantes descuidados, que en las postrimerías del curso se encierran con los libros y consiguen

[24] Benito Pérez Galdós, "Memorias de un desmemoriado", p. 5. Ya en 1888 le había dicho a *Clarín*: "Créame V. que nada se me ocurre decirle de mis primeros años", Jesús Rubio Jiménez y Alan E. Smith, art. cit., p. 161.

[25] Leopoldo Alas, *op. cit.*, p. 11.

[26] También figura en *La familia de León Roch* (1878) y es mencionado en *La de Bringas* (1884).

> a fuerza de vigilias sacar *notablemente aprovechado*.[27]

Tampoco se parecen en mucho la miserable "familia de piedra" de Felipe, descrita en el capítulo IV de *Marianela*, y la acomodada parentela de nuestro novelista, dominada por la imponente figura de la madre, doña Dolores Galdós.[28]

Uno de los aspectos en los que se asemeja la historia de Benito con la de Felipe es su escaso cariño por la escuela, en la que –según los informes disponibles– abundaban los golpes y los malos tratos;[29] según Berkowitz, se trata de la génesis de sus posteriores denuncias del sistema educativo español, tan presentes en *EdC* (especialmente en el capítulo II de la primera parte, titulado "Pedagogía"):

> Conceivably the critique of education enunciated by novelist Pérez Galdós had its inception in the big brain of little Benito Pérez during the dreary hours he spent in the chamber of horrors on Calle Mendizábal.[30]

No; más probable parece que Felipe Centeno, uno de los personajes más entrañables de Galdós,[31] sea el resultado de una sutil comprensión de la psicología y el comportamiento infantiles: no por nada Marañón caracterizó a Galdós como poseedor de una "inagotable ternura para los niños, cuyos juegos compartía y a cuyas opiniones daba tanta importancia como a las sentencias de los adultos más conspicuos"[32].

Alejandro Miquis

Más fructífera es la comparación del joven Pérez Galdós con Alejandro Miquis, orgullo de su patria: "Era general allí la creencia de que el Toboso, ya tan célebre en el mundo por imaginario personaje, lo iba a ser por uno de carne y hueso."[33] Tracemos primero una breve semblanza de Miquis, para luego confrontarla con los datos disponibles de Galdós. Miquis, joven brillante y prometedor, lector voraz, es enviado a Madrid para efectuar estudios de derecho:

> Desde la infancia se había distinguido por su precocidad. Era un niño de estos que son la admiración del pueblo en que nacieron, del cura, del médico y del boticario.

[27] Armando Palacio Valdés, "Un estudiante de Canarias", reproducido en Brian J. Dendle, "Palacio Valdés's 'Un estudiante de Canarias': A Forgotten Article of 1883", p. 98.

[28] Dice Ricardo Gullón: "El autoritarismo de la madre compensaba con creces la falta de energía del padre [...]. Quiero decir que el hogar de los Pérez Galdós estuvo, como tantos otros, sometido a un régimen matriarcal." *Galdós, novelista moderno*, p. 13.

[29] H. Chonon Berkowitz, *Pérez Galdós: Spanish Liberal Crusader*, pp. 23-28. Gullón se refiere a las hermanas Mesa, regidoras del colegio, como "dos ignorantes, estúpidas y algo crueles solteronas, para quienes educar niños era tarea desagradable"; *op. cit.*, p. 14.

[30] H. Chonon Berkowitz, *op. cit.*, p. 26.

[31] Relata Berkowitz que la aparición de Felipe en los ensayos de la adaptación teatral de *Marianela* (1916) conmovió poderosamente al anciano escritor: "The first emotional crisis came with the appearence of Celipín. At the sound of the plucky ragamuffin, Galdós shivered with nervousness, stretched out his arms, and exclaimed 'Celipín!' 'Celipín!'"; *ibid.*, p. 441.

[32] Gregorio Marañón, *Amiel. Un estudio sobre la timidez*, pp. 323-324. En otro lugar dice Marañón que Galdós amó a los niños "con esa ternura impersonal que, a veces, tiene los que, por no haber sido padres, pueden repartirla sobre todos los niños de la tierra". "Galdós en Toledo", p. 204.

[33] Benito Pérez Galdós, *El doctor Centeno*, p. 322.

> A los cuatro años sabía leer, a los seis hacía prosa, a los siete versos, a los diez entendía de Calderón, Balzac, Víctor Hugo, Schiller, y conocía los nombres de infinitas celebridades. A los doce había leído más que muchos que a los cincuenta pasan por eruditos. Su feliz retentiva le había familiarizado con la historia de los libros de texto. A los catorce abriles, hombres graves del país le consultaban sobre materias de Historia, Mitología y Lenguaje.[34]

Libre de la vigilancia familiar, se dedica al disfrute de los muchos placeres que ofrece la capital, dejando de lado sus estudios universitarios. Dos pasiones dominan al joven manchego: su deseo de convertirse en dramaturgo ("¡Misión altísima la suya! Iba a reformar el Teatro, a resucitar, con el estro de Calderón, las energías poderosas del arte nacional" [35]) y su relación sentimental con una joven (mencionada sólo como *La Tal*); a lo anterior debe agregarse una marcada tendencia al derroche, que no en pocas ocasiones lo pone (a él y a Felipe, su sirviente y amigo) al borde de la inanición. Sus fallidos intentos de establecerse como autor (en particular con *El grande Osuna*, anacrónico e irrepresentable dramón histórico en verso)[36] y sus desordenados hábitos terminan por provocarle una tisis que acaba con su vida.

Si bien la escuela no fue uno de los amores del niño Benito,[37] el señorito Pérez Galdós era considerado un lector voraz, capaz de citar de memoria porciones considerables de *Don Quijote de la Mancha*, y ya en 1861-1862 da a conocer sus primeros escritos. En septiembre de 1862 –y no necesariamente por su talento literario, sino por el empeño de doña Dolores de interrumpir un idilio del joven Benito con una prima suya–[38] es enviado a Madrid para efectuar estudios de derecho. Una vez establecido en la capital, Pérez Galdós se deja seducir por sus encantos y gradualmente abandona los estudios en favor de la dramaturgia. El mismo Galdós se refiere a esa época en sus *Memorias*:

> El 63 ó el 64 [...] mis padres me mandaron á Madrid á estudiar Derecho, y vine á esta corte y entré en la Universidad, donde me distinguí por los frecuentes novillos que hacía [...]. Escapándome de las Cátedras ganduleaba por calles, plazas y callejuelas gozando en observar la vida bulliciosa de esta ingente y abigarrada capital.[39] Mi vocación literaria se

[34] *Ibid*., pp. 321-322.

[35] *Ibid*., p. 320.

[36] No deja de ser llamativo que en las *Memorias de un desmemoriado*, Galdós ponga en boca de su espiritual ninfa –como moteja a su memoria– el comienzo del soneto "Memoria inmortal de Don Pedro Girón, Duque de Osuna" de Francisco de Quevedo ("Si no puedo referirte al detalle las hazañas y desventuras de aquel célebre prócer, te recitaré el soneto que le dedicó Quevedo. Dice así: Faltar pudo su patria al grande Osuna [...]". "Memorias de un desmemoriado VII", p. 5), que 33 años antes hizo decir a su *alter-ego* literario ("Miquis [...] dijo en tono de teatro aquellos afamados versos de Quevedo: faltar pudo su patria al grande Osuna [...]". *El doctor Centeno*, pp. 112-113).

[37] "Although he was a better-than-average student, he was interested only slightly in his studies and derived little satisfaction from either books or masters". H. Chonon Berkowitz, *op. cit.*, p. 28.

[38] Al respecto, véase Pedro Ortiz-Armengol, *op. cit*., pp. 39-42.

[39] Existen noticias contradictorias sobre la conclusión de sus estudios: en la biografía de Olmet y García Caraffa se dice que "Su era de periodista activo, su labor intensa en los diarios madrileños comenzó en 1869, fecha en que había ya terminado sus estudios de Derecho" (Luis Antón del Olmet y Arturo García Caraffa, "Benito Pérez Galdós, el canario más universal. Biografía contemporánea del gran escritor. 2", p. 23); Joaquín Casalduero afir-

> iniciaba con el prurito dramático, y si mis días se me iban en *flanear* por las calles, invertía parte de las noches en emborronar dramas y comedias. Frecuentaba el Teatro Real y un café de la Puerta del Sol, donde se reunía buen golpe de mis paisanos.[40]

La temprana –y malograda– vocación teatral de Pérez Galdós ha sido bien documentada por sus principales biógrafos: el drama español necesitaba una revolución urgente y estaba convencido de que él era el responsable de conseguirlo. En palabras del propio Galdós:

> Respirando la densa atmósfera revolucionaria de aquellos turbados tiempos, creía yo que mis ensayos dramáticos traerían otra revolución muy honda en la esfera literaria, presunción muy natural en los cerebros juveniles de aquella y esta generación. Todo muchacho despabilado, nacido en territorio español, es dramaturgo antes de ser otra cosa más práctica y verdadera. Yo enjaretaba dramas y comedias con vertiginosa rapidez y lo mismo los hacía en verso que en prosa; terminada una obra, la guardaba cuidadosamente, recatándola de la curiosidad de mis amigos; la última que escribía era para mí la mejor, y las anteriores quedaban sepultadas en el cajón de mi mesa.[41]

No obstante tan loables deseos, sus primeras obras escritas con el ánimo de reformar el teatro español: *La expulsión de los moriscos* (*c.* 1865, drama histórico en verso que no ha llegado hasta nosotros) y *Un joven de provecho* (*c.* 1867, comedia de costumbres en prosa) terminaron en la pila de obras no leídas y rechazadas de Manuel Catalina, director del Teatro Español (antes conocido como Teatro del Príncipe). Afortunadamente, el joven escritor –desengañado de sus pretensiones– decidió dedicar sus energías al periodismo y a la novela, y en 1868 publica su primera obra, *La Fontana de Oro*, y en 1873 el primer Episodio nacional, *Trafalgar*. No fue sino hasta 1892 cuando retomó la dramaturgia con *Realidad*, aunque ya desde 1889 había experimentado con la novela dialogada, muy cercana al teatro, y escribió, según el inventario de Ricardo Gullón, 21 obras entre 1892 y 1918,[42] obteniendo al cabo el reconocimiento –de ninguna manera unánime– en un género distinto a la prosa; coincidimos con Luis Cernuda cuando al respecto comenta:

> Galdós ha dicho en alguna parte que su inclinación, al comenzar a escribir, le

ma que "Quizás terminara la carrera [...] emprendida sin ilusión y continuada sin entusiasmo" (*Vida y obra de Galdós*, p. 17); Ortiz-Armengol habla, con motivo del regreso del joven Galdós a Las Palmas, de "las muy presumibles tensiones con 'mamá Dolores' –finalmente conocedora de que su hijo no era licenciado en derecho y la había, en este punto, defraudado– [...]" (*op. cit.,* p. 118). La última palabra parece tenerla José Pérez Vidal quien, con documentos que respaldan su aserto, escribe que: "Una vez que se templó un poco el hervor popular [de finales de 1868, Galdós] reemprendió el trabajo que tenía entre manos. Le dio remate a *La Fontana de Oro*. Y con él, a su periodo de aprendizaje. Ya era novelista. Tan importante momento adquiere aún más relieve, porque, de modo casi simultáneo, Pérez Galdós abandona definitivamente los estudios de Derecho y deja la pensión"; "Las pensiones madrileñas del estudiante Benito Pérez Galdós (Años de aprendizaje)", p. 335.

[40] Benito Pérez Galdós, "Memorias de un desmemoriado", p. 5.

[41] *Ibid.*

[42] Ricardo Gullón, *op. cit*., pp. 271-272.

> llevaba hacia el teatro, pero que la pobreza de la escena española y las limitaciones que circunstancialmente imponía al dramaturgo le desviaron hacia la novela. Bien podemos felicitarnos de que a aquellas dificultades debamos, en vez de unas obras caducas y falsas, como lo resultan casi siempre en literatura moderna las dramáticas, para nuestra admiración y deleite, esta novelesca.[43]

Sobre los hábitos sexuales del joven canario, en la crítica hay alusiones más o menos veladas a cierta promiscuidad, pero sin consecuencias nefastas: Casalduero apunta, sin entrar en detalles, la existencia de una "crisis sexual de sus veinte años [que] fijaba su interés y le exigía que prodigara sus fuerzas [...]"[44]; Ortiz-Armengol habla de "estrechas relaciones con cierto tipo de mujer popular"[45], mientras que Gullón refiere que "el silencioso Galdós no tardó en mostrar una irrefrenable proclividad a buscar compañía, amistad y un cierto tipo de amor entre las muchachas del pueblo"[46].

Si bien pareciera que la historia de Miquis es un calco de la del joven Galdós, existen diferencias: hay un notable contraste entre la inopia del personaje literario con la relativa comodidad económica del personaje real, quien se da el lujo de pasar un par de temporadas en París (invitado por sus familiares, es cierto, pero con la capacidad monetaria suficiente para adquirir numerosos libros); desde luego, la principal diferencia se halla en que Miquis es incapaz de identificar los peligros de su estilo de vida y no consigue trascenderlos, lo que le cuesta caro, mientras que Galdós eventualmente abandona la bohemia y adopta una disciplina más propicia a los objetivos de su proyecto creador:

> Miquis no es sino una lejana y febril reencarnación de aquel joven y exaltado poeta dramático que Galdós, durante sus últimas vacaciones veraniegas en Gran Canaria, había expulsado de sí y enterrado en el monte Lentiscal.[47]

Algo similar afirma Ortiz-Armengol:

> Nos parece ver en esta admirable novela como una despedida de la juventud vivida, del Madrid vivido por los años sesenta; una liquidación íntima de ella. [...] Galdós limpia sus recuerdos, y los lleva a las cuartillas –bien adobados y cocinados– antes de olvidarlos definitivamente.[48]

José Ido del Sagrario

El último capítulo de *EdC* es un diálogo –durante el cortejo fúnebre de Miquis– entre Felipe Centeno y uno de los personajes secundarios de la novela, José Ido del Sagrario.[49] Al principio de la obra, Ido apa-

[43] Luis Cernuda, "Galdós", pp. 65-66.
[44] Joaquín Casalduero, *op. cit.*, p. 17.
[45] Pedro Ortiz-Armengol, *op. cit.*, p. 147.
[46] Ricardo Gullón, *op. cit.*, p. 17.

[47] José Pérez Vidal, "'En aquella casa'", pp. 53-63.
[48] Pedro Ortiz-Armengol, *op. cit.*, p. 216.
[49] Ido es uno de los personajes recurrentes más destacados en la obra de Galdós: después de *EdC* aparece en *Tormento*, *Lo prohibido* y *Fortunata y Jacinta*, así como también en los últimos cuatro Episodios nacionales (quinta serie, 1910-1912): *Amadeo I*, *La primera República*, *De Cartago a Sagunto* y *Cánovas*. No es poco significativo que Galdós tenga la ocurrencia de recordarlo en sus *Memorias* a propósito de la elaboración de la que generalmente se considera su obra maestra: "Expirando el verano, volví á Madrid, y apenas llegué á mi casa recibí la grata visita de mi amigo

rece como ayudante en la escuela de Pedro Polo (otro de los protagonistas), donde estudia Felipe. Más adelante, Miquis y Felipe terminan en una casa en la que también habita Ido, ya para entonces desempleado; de la vecindad y las penurias compartidas surge la amistad entre el muchacho y el otrora maestro, misma que se consagra en el diálogo final. En éste, después de las lamentaciones de rigor, nos enteramos de los proyectos futuros de ambos personajes; nos interesa el de Ido del Sagrario:

> ARISTO.- [...] Don José, ¿que va usted a volverse literato?
> IDO.- [...] No te diré que sí ni que no... Puede ser, puede no ser. Ello es que hace días se me ha clavado aquí una idea, y no puedo, echarla de mí... [...] Ya sabes que hay ahora una literatura harto fácil de componer y más fácil de colocar: hablo de las novelas que se publican por entregas, a cuartillo de real, y que gozan del favor de miles de miles de lectores. Editorcillo hay que da una onza por cada reparto al forjador de tales composiciones; otros dan diez duros, otros siete, según la correa de invención que saca de su cabeza cada autor. Pues bien, un amigo mío que trabaja en estas cosas, y que ha ganado mucho dinero, me dijo no ha mucho que por qué no me metía yo también a novelista... Francamente, naturalmente, al pronto me pareció absurdo; después lo he pensado, hijo... Es cosa facilísima idear, componer y emborronar una de esas máquinas de atropellados sucesos que no tienen término, y salen enredados unos en otros, como los hilos de una madeja... Yo he de probarlo, Felipe; yo he de hacer un ensayo en esta cosa bonita y cómoda del novelar. Ya tengo pensado un principio, que es lo que importa; y cuando menos lo pienses verás mi nombre por esas esquinas de Dios, y te echarán por debajo de la puerta un cuaderno con láminas muy majas y un poquito de texto para que caigas en la tentación de suscribirte...[50]

Un escritor muere (Miquis) y un escritor nace (Ido), en lo que puede verse como un reflejo del abandono de la vocación dramatúrgica –abandono temporal, pues como ya se dijo, eventualmente retorna al teatro– y la asunción de la tarea novelística por parte de Galdós. El crítico que mejor ha desarrollado esta interpretación es Alfredo Rodríguez, quien concluye que Ido del Sagrario,

> [...] concretamente el Ido que se identifica y funciona como escritor– nos permite una extraordinaria percepción del interior conflictivo del artista Galdós, luchando largo tiempo, y burla burlando, con el "demonio romántico" que pervivía en él[51].

La transmisión de la estafeta literaria no es tan simple, pues la poética de Ido es opuesta a la de su creador:

el insigne varón D. José Ido del Sagrario, el cual me dió noticia de Juanito Santa Cruz y su esposa Jacinta, de doña Lupe, la de los Pavos, de Barbarita, Mauricia, la Dura, la linda Fortunata, y, por último, del famoso Estupiñá". Benito Pérez Galdós, "Memorias de un desmemoriado III", p. 5.

[50] Benito Pérez Galdós, *El doctor Centeno*, pp. 504-505.

[51] Alfredo Rodríguez, "Ido del Sagrario: notas sobre el otro novelista en Galdós", p. 103.

> ARISTO.- [...] Pues hombre de Dios, si quiere componer libros para entretener a la gente y hacerla reír y llorar, no tiene más que llamarme, y yo le cuento todo lo que nos ha pasado a mi amo y a mí, y conforme yo se lo vaya contando, usted lo va poniendo en escritura.
>
> IDO.- [...] ¡Cómo se conoce que eres un chiquillo y no estás fuerte en letras! Las cosas comunes y que están pasando todos los días no tienen el gustoso saborete que es propio de las inventadas, extraídas de la imaginación. La pluma del poeta se ha de mojar en la ambrosía de la mentira hermosa, y no en el caldo de la horrible verdad.
>
> ARISTO.-Pues ponga todo eso de don Pedro Polo que, según dice, es tan bueno...
>
> IDO.-No, hombre, no; yo no voy a escribir para que se duerman los lectores... Pienso desarrollar un estupendo plan moral: enaltecer la virtud y condenar el vicio... ¡Buena zurra les daré a los pícaros...!, pondré como ropa de pascuas a los perdularios y jugadores, y a las mujeres levantadas de cascos que faltan a sus maridos, y a todas esas bribonazas que corrompen a la sociedad... Algo, naturalmente, francamente he de tomar del mundo visible [...].[52]

Shoemaker considera que Ido sirve como vehículo para la transmisión de ideas de Galdós, pero advierte que sus "ideas" propias "are to be taken sometimes with literal directness, sometimes inversely"[53]. No obstante lo anterior, puede considerarse a Ido como un *alter-ego* caricaturizado del novelista canario, su retrato deformado e irónico, pues invariablemente aparece vinculado con la creación literaria. Tal hipótesis está confirmada –en forma humorística, pero no por ello carente de significación– por Manuel Tolosa Latour, gran amigo de nuestro novelista, quien en carta de 17 de julio de 1901 llama a Galdós "Señor D. José Ido del Sagrario... (y de todos los Sagrados deberes)"[54].

El proyecto creador de Ido se opone por completo al de Galdós: todo el texto que le precede en la novela es precisamente la propuesta de Felipe, rechazada de forma tajante por Ido, ejecutada por Galdós. No hay sutileza ni enmascaramiento alguno: el lector recién termina de leer lo que le sucedió a Miquis y a Centeno, rio y lloró con las cosas comunes y corrientes, plácidamente sumergido en el "caldo horrible de la verdad". No sólo eso: en más de una ocasión se refiere al chico como fuente de lo narrado, por ejemplo, "Refiere Felipe Centeno que uno de aquellos días, hallándose en el comedor limpiando cubiertos, doña Marcelina contaba con misterio a la señora del fotógrafo una cosa estupenda [...]"[55] o "Según cuenta el bueno de Aristóteles, cuando se asomaba a la ventana, quemábale el rostro el inflamado aire"[56]. Galdós ha puesto por escrito lo acontecido con Pedro Polo que es, en efecto, muy bueno, y ha evitado enaltecer abiertamente la virtud y condenar el vicio. La novela no es en lo absoluto una "de esas máquinas de atropellados sucesos que no tienen término"; por el contrario, una de las acusaciones que se han dirigido en contra

[52]Benito Pérez Galdós, *El doctor Centeno*, pp. 505-506.
[53]William H. Shoemaker, "Galdós' Literary Creativity: D. José Ido del Sagrario", p. 223.
[54]Ruth Schmidt, *Cartas entre dos amigos del teatro: Manuel Tolosa Latour y Benito Pérez Galdós*, p. 146.
[55]Benito Pérez Galdós, *El doctor Centeno*, p. 208.
[56]*Ibid*., p. 455.

de *EdC* es su ausencia deperipecias, su aparente inmovilidad. A pesar de lo anterior, la obra que nos ocupa no es una crónica de la realidad; más allá del notorio sustrato biográfico, estamos ante una novela conformada por una serie de acontecimientos inventados, extraídos de la imaginación. La pluma del novelista sin duda se mojó en la "ambrosía de la mentira", pero no para embellecer la realidad sino para hacerla literaria. Dice Rodríguez:

> Ido del Sagrario *siempre* funciona esencialmente –y "literariamente", es decir, como novelista– en estrecha relación con la obra literaria de su creador. Galdós –invariablemente, y casi sin duda alguna muy a conciencia– le hace intervenir directa o indirectamente en el crisol creativo de la obra en que interviene. Y no importa, o importa poco en realidad, que esa relación directa o indirecta con el crisol creativo se efectúe siempre, invariablemente, en oposición ridícula, risible, frente a lo logrado por Galdós.[57]

IV. "La historia de Pérez Galdós está en sus libros"

Como pudo verse, en *EdC* hay elementos suficientes para incluir la obra dentro de las novelas autobiográficas, según la definición antes citada de Lejeune; no obstante, es necesario apuntar que, en el presente trabajo, sólo se tomaron en cuenta aquellos elementos que confirmaran la identidad de Pérez Galdós y de hechos de su vida con personajes y episodios de la novela analizada, al tiempo que dejaron de mencionarse muchos otros que no tienen correspondencia verificable con la realidad. Por tal motivo, preferimos considerar a *EdC* como una novela con aspectos autobiográficos y no abiertamente autobiográfica. No obstante, creemos que *EdC* cumple plenamente con una de las características de la novela autobiográfica consideradas por del Prado Biezma *et al.*: la presencia de un drama agudo, una crisis fundamental, decisivos en el devenir del autor; en el caso que nos ocupa, se trata del abandono de una supuesta vocación teatral en favor de la novelística.

En cuanto a la clasificación antes referida de Durán López, creemos que *EdC* tiene elementos de ambas motivaciones, pues dada la reticencia de Galdós a revelar sus intimidades, no sería impensable que recurriera a una "ficción protectora", pero tampoco puede descartarse un posible deseo de crear un personaje literario (o varios) a partir de sus propias experiencias. Ya lo dijo *Clarín*: "Tal vez lo principal, á lo menos la mayor parte, de la historia de Pérez Galdós, está en sus libros, que son la historia de su trabajo y de su fantasía"[58]; de nuestro análisis se infiere el valor de *EdC* para quien pretenda acercarse a la vida del insigne novelista canario.

Bibliografía

Alas (Clarín), Leopoldo. *Galdós*. Madrid, Renacimiento, 1912.

[57] Alfredo Rodríguez, *op. cit*., pp. 96-97.

[58] Leopoldo Alas, *op. cit.*, pp. 7-8. Algo similar dice Yolanda Arencibia: "El camino más expedito para conocer a Pérez Galdós será el de los entresijos de su obra". Art. cit., p. 58. No deja de parecernos desconcertante que en este artículo Arencibia no incluya a Alejandro Miquis dentro de los personajes galdosianos con facetas autobiográficas.

Berkowitz, H. Chonon. *Pérez Galdós: Spanish Liberal Crusader*. Madison, University of Wisconsin Press, 1948.

Casalduero, Joaquín. *Vida y obra de Galdós (1843-1920)*, 4ª edición. Madrid, Gredos, 1974.

Cernuda, Luis. "Galdós". *Poesía y literatura, I y II*. Barcelona, Seix Barral, 1971.

Del Prado Biezma, Javier *et al*. *Autobiografía y modernidad literaria*. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1994.

De Torre, Guillermo. "Memorias, autobiografías y epistolarios". *Del 98 al Barroco*. Gredos, Madrid, 1969.

Durán López, Fernando. *Catálogo comentado de la autobiografía española (siglos XVIII y XIX)*. Madrid, Ollero & Ramos Editores, 1997.

Gullón, Ricardo. *Galdós, novelista moderno*. Madrid, Taurus, 1987.

Lejeune, Philippe. *On Autobiography*. Pról. P.J. Eakin. Trad. Katherine Leary. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1989.

Marañón, Gregorio. *Amiel. Un estudio sobre la timidez*. Madrid, Espasa-Calpe, 1932.

_____. "Galdós en Toledo". *Elogio y nostalgia de Toledo*. Madrid, Espasa-Calpe, 1983.

May, Georges. *La autobiografía*. Trad. Danubio Torres Fierro, México, Fondo de Cultura Económica, 1982.

Menéndez-Onrubia, Carmen. "*Las memorias de un desmemoriado* de Galdós: texto y contexto". *IX Congreso Internacional Galdosiano 2009*. Edit. Yolanda Arencibia y Rosa María Quintana. Gran Canaria, Cabildo de Gran Canaria, 2011.

Montesinos, José F. *Galdós*. Tomo I, 2ª ed., Madrid, Castalia, 1968.

Ortiz-Armengol, Pedro. *Vida de Galdós*. Barcelona, Crítica, 2000.

Peñate Rivero, Julio. "*Memorias de un desmemoriado*: la autobiografía en Galdós". *La autobiografía en lengua española en el siglo veinte*. Lausana, Sociedad Suiza de Estudios Hispánicos, 1991.

Percival, Anthony. "Galdós y lo autobiográfico: notas sobre *Memorias de un desmemoriado*". *Actas del Séptimo Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Vol. 1. Edit. Giuseppe Bellini. Roma, Bulzoni Editore, 1982.

Pérez Galdós, Benito. *El doctor Centeno*. Edit. Isabel Román Román. Cáceres, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura, 2008.

Pérez Vidal, José. "'En aquella casa'". *Actas del Tercer Congreso Internacional de Estudios Galdosianos*. Tomo I. Las Palmas, Excmo. Cabildo Insular de Gran Canaria, 1990.

_____. "Las pensiones madrileñas del estudiante Benito Pérez Galdós (años de aprendizaje)". *Philologica Hispaniensia in Honorem Manuel Alvar*. Vol. IV, Madrid, Gredos, 1983.

Polizzi, Asunta. "Diálogo con la memoria: *Memorias de un desmemoriado* de Galdós". *Letteratura della memoria. Atti del XXI Convegno [Associazione Ispanisti Italiani]. Salamanca 12-14 settembre 2002*. Vol. 1. Coord. Domenico Antonio Cusato *et al.* Messina, Andrea Lippolis Editore, 2004.

Rodríguez, Alfredo. "Ido del Sagrario: notas sobre el otro novelista en Galdós". *Estudios sobre la novela de Galdós*. Madrid, José Porrúa Turanzas, 1978.

Santana Sanjurjo, Victoriano. "Propuestas para una edición anotada de *Memo-*

rias de un desmemoriado". *VII Congreso Internacional Galdosiano 2001*. Edit. Yolanda Arencibia *et al.* Las Palmas de Gran Canaria, Cabildo de Gran Canaria, 2004.

Schmidt, Ruth. *Cartas entre dos amigos del teatro: Manuel Tolosa Latour y Benito Pérez Galdós*. Las Palmas, Ediciones del Excmo. Cabildo Insular de Gran Canaria, 1969.

Shoemaker, William H., "*El doctor Centeno* (1883)". *The Novelistic Art of Galdós*. Vol. III. Valencia, Albatros/Hispanófila, 1980.

Hemerografía

Arencibia, Yolanda. "Las escrituras del yo: el caso de Pérez Galdós". *Anales Galdosianos*, núm. XXXVI. Boston, 2001.

Caballé, Ana. "Memorias y autobiografías en España (siglos XIX y XX)". *Ánthropos. Boletín de Información y Documentación*, núm. extraordinario 29. Barcelona, 1991.

Gold, Hazel. "Looking for the Doctor in the House: Critical Expectations and Novelistic Structure in Galdós' *El doctor Centeno*". *Philological Quarterly*. Vol. 68, núm. 2, Iowa, 1989.

Olmet, Luis Antón del y Arturo García Caraffa. "Benito Pérez Galdós, el canario más universal. Biografía contemporánea del gran escritor. 2". *Aguayro*, núm. 162. Las Palmas de Gran Canaria, 1985.

Palacio Valdés, Armando. "Un estudiante de Canarias", en Brian J. Dendle, "Palacio Valdés's 'Un estudiante de Canarias': A Forgotten Article of 1883". *Anales Galdosianos*. Núm. XXIV, Boston, 1989.

Pérez Galdós, Benito. "Memorias de un desmemoriado". *La Esfera*. Núm. 114, Madrid, 4 de marzo de 1916.

_____. "Memorias de un desmemoriado III". *La Esfera*. Núm. 118, Madrid, 1 de abril de 1916.

_____. "Memorias de un desmemoriado VII", *La Esfera*. Núm. 126, Madrid, 27 de mayo de 1916.

Rubio Jiménez, Jesús y Alan E. Smith. "Sesenta y seis cartas de Galdós a Clarín". *Anales Galdosianos*. Núm. XL-XLI. Boston, 2005-2006.

Shoemaker, William H. "Galdós' Literary Creativity: D. José Ido del Sagrario". *Hispanic Review*. Vol. 19, núm. 3, Filadelfia, 1951.



Jorge Olvera Vázquez*

Lo que el Golpe se llevó: la educación contra la confrontación social en *Machuca,* de Andrés Wood

What was the coup: education against social confrontation in *Machuca,* by Andrés Wood

Resumen

En el presente artículo se ofrece un panorama del golpe militar de 1973 en Chile y, a partir de esto, se analiza el filme *Machuca*, del chileno Andrés Wood, a fin de establecer las maneras en que se representa la polarización de la sociedad chilena en ese tiempo y cómo tal situación canceló incluso un proyecto educativo que intentaba la reconciliación social. A pesar de las fuertes connotaciones políticas, se propone el filme como un *bildungserzählung*, materializado en la mirada del personaje de Gonzalo Infante.

Palabras clave: *Machuca*, Chile, golpe militar, educación, polarización

Abstract

In this article , it provides an overview of the 1973 military coup in Chile and , from this, the *Machuca* film by Chilean director Andrés Wood, is analyzed in terms of establishing the ways in which the polarization of Chilean society is represented at that time and how such a situation an educational project canceled even trying social reconciliation . Despite strong political connotations the film as a *Bildungserzälung*, embodied in the character look Gonzalo Infante is proposed.

Keywords: *Machuca*, Chile, military coup , education, polarization

Fuentes Humanísticas > Año 28 > Número 54 > I Semestre > enero-junio 2017 > pp. 173-182
Fecha de recepción 29/02/16 > Fecha de aceptación 04/06/16
jolvespec@gmail.com

* Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores-Acatlán.

En el 2013 se cumplieron cuarenta años del golpe de Estado en Chile. Estamos ya a poco de los 44 años de aquel suceso. En efecto, aquel 11 de septiembre de 1973 se vivió uno de los hechos más sangrientos y lamentables de la historia de América Latina, lo cual, de hecho, ya es mucho decir.

La herida abierta en ese entonces no se ha cerrado para muchos chilenos; algunas de sus consecuencias son visibles aún ahora: entre otras cosas, la polarización social generada –previamente al golpe– en cuanto Salvador Allende alcanzó la presidencia del país, luego de haber fracasado en el intento en tres ocasiones. El triunfo de Allende da la pauta para que se inicie en el país el proceso de polarización como parte de un plan de la CIA, la cual –afirma Eduardo Galeano– había recibido instrucciones de Richard Nixon para que "impida que Allende se siente en el sillón presidencial o que lo tumben si se sienta".[1]

El contexto histórico es determinante. Los partidos de izquierda han configurado una alianza, la Unidad Popular, que ha llevado a Salvado Allende a ganar las elecciones presidenciales. En un par de años, el gobierno chileno nacionaliza el cobre, el salitre, el hierro, los bancos, el comercio exterior, los monopolios industriales y anuncia la próxima nacionalización de los teléfonos, propiedad de la ITT (siglas de la International Telephone and Telegraph); y pagará por ellos –apunta Galeano– lo poco que la compañía dice que valen en sus declaraciones de impuestos.[2]

Los sectores populares, tradicionalmente olvidados, invisibilizados por los anteriores regímenes, son ahora beneficiarios del programa gubernamental, lo cual los posiciona en el espectro social como nunca antes; a la vez quedan expuestos a un cierto tipo de señalamiento social, decididamente clasicista, de parte del sector socioeconómico más poderoso que, al parecer, no estaba dispuesto a compartir privilegios o a ser *igualado* por quienes habían estado siempre muy por debajo en la escala social.

Uno de los momentos más agudos de esta polarización social se dio seis meses antes del golpe de Estado que derrocó al gobierno de Salvador Allende, cuando se llevaron a cabo las elecciones para el congreso. Las expectativas de la derecha eran ganar el sesenta por ciento de los escaños, con lo cual podrían destituir al presidente. El intento fracasó pese a que los medios conservadores –la gran mayoría–, antes de los resultados oficiales, dieron como ganadora a el ala opositora, por lo que la burguesía salió a las calles a celebrar su triunfo y a gritar consignas en que daban por destituido a Allende. Luego se vería que la Unidad Popular, de hecho, había elevado su porcentaje de preferencias a 43% (habían ganado la presidencia con 36%). Pero la derecha tenía el control del Parlamento.

El ambiente previo a dicho proceso electoral fue ampliamente registrado en el documental de Patricio Guzmán, *La batalla de Chile. La lucha de un pueblo sin armas*, en cuya primera de tres partes, titulada *La insurrección de la burguesía*, se puede

[1] Añade Galeano la declaración de Henry Kissinger en la cual establece que Estados Unidos no podía quedarse cruzado de brazos mientras Chile se volvía comunista debido a la irresponsabilidad de su pueblo. Vid. José Berruecos, *Allende... los años. A cuatro décadas del golpe militar en Chile*, Radio UNAM, 9 de septiembre de 2013.

[2] *Ibid*.

apreciar el nivel de confrontación social y política en las calles de Santiago, la tensa disputa que en todos los tonos se llevaba a cabo cotidianamente: las clases media y alta, los empresarios, los políticos conservadores, ansiaban sentir que tenían nuevamente el control del país; por otro lado, los estratos más pobres, ante los diversos embates conservadores, se habían politizado y no estaban dispuestos a regresar a la opresión sin defenderse o renunciando simplemente a las conquistas de su clase.

Fue ese el tiempo en que se arraigó una polarización social que se extendió por mucho, durante la dictadura de Pinochet (1973-1988) y aun después. Si el régimen dictatorial intentó desorganizar a la sociedad para infundirle un sentimiento de indefensión, al beneficiar económicamente a los privilegiados del país, generó –o apuntaló– la conciencia de desigualdad social y favoreció una percepción dicotómica de la sociedad.[3]

De hecho, en la encuesta cultura política de 1987, los chilenos reflejan una tendencia clasista: la mayoría (52%) se identifica con un grupo, y éste suele ser la clase social; se mira, pues, con empatía a los pares socioeconómicos; más que a los amigos, compañeros de trabajo o a algún otro grupo local. Significativamente, al 84% le parece que los barrios bajos y altos se asemejan a países diferentes[4]. Al parecer, las marcadas diferencias de *status* generan esta identificación clasista.

Es evidente –y ha pasado en no pocas ocasiones en América Latina– que, cuando llega al poder un gobierno con un programa dirigido a priorizar los intereses populares, independientemente de sus aciertos y errores, inexorablemente afecta los intereses económicos de los grupos poderosos, casi siempre dueños de los medios de producción y distribución, de los medios de comunicación, de la energía, etc., y éstos reaccionan saboteando y boicoteando al régimen que no ha llegado a ponerse a su servicio y, con frecuencia, logran desencadenar crisis económicas, políticas y sociales; medios para llegar a derrocar al gobernante en turno.

Chile y el gobierno de Allende no fueron la excepción a esta dinámica –tal como ha sucedido en diversos grados en Ecuador, Honduras, Paraguay, Venezuela, por citar ejemplos recientes en Latinoamérica[5]–, pese a lo cual hay estudios y estudiosos que no dudan en hablar de fracaso gubernamental en el gobierno de Unidad Popular, atribuyéndole toda responsabilidad y sacando de contexto la reacción de la oligarquía local. Así, Robert Moss apunta:

> La inflación llegó al [...] 350% en los doce meses previos al derrocamiento de Allende; los almacenes estaban vacíos y el fracaso de la producción agrícola, después de la confiscación de las haciendas privadas, hizo necesario establecer un racionamiento. Si Allende había fracasado

[3] Antonio Alaminos, *Chile: transición política y sociedad*, pp. 23-24.

[4] *Ibid*., pp. 24-26.

[5] Éstos y otros casos –que en el siglo xx pudieron haber comenzado con Francisco I. Madero– han ido de la mano con la creación de un desprestigio del régimen y con la *satanización* de su líder: Rafael Correa en Ecuador, Manuel Zelaya en Honduras, Fernando Lugo en Paraguay y Hugo Chávez y Nicolás Maduro en Venezuela. Debe recordarse que en Paraguay y Honduras se derrocó al gobierno; por su parte, tanto Correa (en septiembre de 2010) como Chávez (en abril de 2002) salieron adelante de intentonas golpistas.

> en el manejo de la economía, ¿en cuál otro sector podría esperar éxito?[6]

Da cuenta de lo contrario Patricio Guzmán en su filme *La batalla de Chile. La lucha de un pueblo sin armas I*,[7] donde documenta en el apartado "Acaparamiento y mercado negro", que los industriales sabotean siembras, desarticulan los procesos de distribución, fomentan el acaparamiento y esto obliga a la creación de la JAP (Juntas de Abastecimiento y Precios), que en ocasiones descubren toneladas de alimentos escondidos en bodegas, industrias y comercios.

Los seis meses anteriores al golpe de Estado se caracterizaron por la creciente tensión social. Entre otras cosas hay un bloqueo parlamentario al gobierno de Unidad Popular, al cual la oposición le rechaza todas sus iniciativas, incluyendo la propuesta de la conformación de un Ministerio de la Familia y una serie de leyes contra los delitos económicos, o para regular la participación obrera en las fábricas, así como para la formación de empresas de autogestión.

También se siembra el caos y temor sociales por parte de la escuadra de choque de la derecha, el grupo fascista Patria y Libertad. El Departamento de Estado reconoció que la CIA tenía 40 agentes de primera clase en Chile en los días del gobierno de la Unidad Popular; muchos eran instructores de Patria y Libertad[8].

Se inician dos huelgas de camioneros y una huelga en El Teniente, la principal mina de cobre, la cual representaba 20% de las divisas del país; eran los mineros mejor pagados y exigían la duplicación de su salario. Intentaron en vano extender su movimiento a otras minas. Allende explicó el caso:

> Les hablé [a los mineros] con cariño, con respeto, con afecto. Sin embargo, pudo más el criterio economista y ahí está parado *El Teniente* y eso significa millones de dólares [de pérdida] para el país. [...] del cobre depende que podamos comprar más repuestos, materias primas, insumos, alimentos, medicamentos. Yo les pido [a los mineros] que revisen su actitud [...].[9]

Además, había una férrea campaña mediática de desprestigio gubernamental: la oposición controlaba el canal 13, el más importante de la nación, 75% de la radio y 70% de la prensa escrita.[10] También éste es un factor relevante que apuntaló la ruptura y la disociación de la sociedad chilena.[11]

[6] Robert Moss, *El experimento chileno*, p. 26.

[7] Patricio Guzmán *et al., La batalla de Chile. La lucha de un pueblo sin armas I. La insurrección de la burguesía,* filme, minutos 21'48'' a 25'45''.

[8] *Ibid*., 38'54'' a 39'30''.

[9] *Ibid*., 77'17'' a 78'.

[10] Patricio Guzmán *et al., La batalla de Chile. La lucha de un pueblo sin armas II. La insurrección de la burguesía,* filme, minutos 63'05' a 63'15''. Recientemente, el periodista Víctor Herrero publicó *Agustín Edwards Eastman. Una biografía desclasificada del dueño de El Mercurio*, donde, explica la fabricación de noticias desde la CIA, por medio del diario *El Mercurio* como parte de una campaña que contribuyó significativamente a la derrota de Allende en las elecciones presidenciales de 1964. Por otra parte, el autor revela las maniobras de Edwards con altos funcionarios de Washington para detener a Allende. Francisco Marín, "Agustín Edwards desclasificado", pp. 48-51.

[11] Por supuesto, los medios conservadores como el canal 13, *El Mercurio*, *La tribuna*, Radio Agrícola, entre otros, siguieron ejerciendo su papel durante la dictadura. De hecho, Ricardo Lagos, en entrevista, considera que "el profundo abismo económico y social" que separa a los chilenos es resultado de la "experiencia autoritaria" (Miguel Littín, *Acta General de Chile*, 5'44'' a 6'48). Quince años

Las semanas previas al golpe hubo más de 250 atentados con bombas y dinamita por parte de terroristas entrenados en Estados[12] y un primer intento golpista de un batallón que atacó La Moneda el 29 de junio. La oposición rompió definitivamente con el gobierno y firmó un acuerdo en que lo declaraba fuera de la ley, con lo cual legitimaba ya la intervención militar. Allende convoca a un plebiscito que iba a decidir su permanencia en el poder (la oposición le había pedido su renuncia); los resultados se darían a conocer el 11 de septiembre, aunque todavía una semana antes una gran marcha popular de 800 mil personas le manifestó su apoyo. Pero la mañana del 11 de septiembre de 1973 la residencia presidencial de La Moneda fue bombardeada y una junta militar tomó el poder. La dictadura de Pinochet duraría 17 años.

Justamente en el contexto de los días previos al golpe de Estado se sitúa la acción del filme *Machuca*[13]. La cinta narra una historia ficticia, aunque basada en un caso real. Pedro Machuca, un niño pobre, tímido, moreno, de rasgos indígenas, llega junto con otros infantes de su misma condición al colegio Saint Patrick, una de las mejores escuelas privadas de Santiago, como parte de un programa que intenta dar acceso educativo a los grupos socialmente vulnerables.[14]

La escuela ha iniciado el proyecto educativo a instancias del rector, el padre McEnroe (su nombre verdadero es Gerard Whelon), el cual consiste en dar becas a estudiantes de bajos recursos e integrar a la infancia sin distinción de clases sociales, ante el clima de polarización social y como una alternativa para intentar la reconciliación de la sociedad chilena.

Pedro Machuca –le dicen *Peter*– traba amistad con Gonzalo Infante, un niño víctima de acoso escolar, y ambos comienzan a conocer sus mundos tan opuestos. Lo mismo Gonzalo se muestra admirado del grado de pobreza en que vive la familia de Machuca, en una casa de lámina en un asentamiento irregular sin servicios urbanos, que su amigo se maravilla de toda la ropa de Gonzalo, la casa en la que vive, con su propia recámara, su bicicleta, sus libros, etcétera.

Elemento esencial en la historia es el trabajo de Machuca, quien ayuda a su tío y su prima Silvana vendiendo banderitas y cigarros en las marchas que con tanta frecuencia inundaban las calles de Chile, especialmente en Santiago, durante los días del gobierno de la Unidad Popular, y que se intensificaban conforme se iba acercando el golpe de Estado.

Ciertamente, las diversas marchas a las que acude también Gonzalo para

después de dicha entrevista, Lagos se convertiría en presidente de Chile para el periodo 2000-2006.

[12] Patricio Guzmán *et al., La batalla de Chile. La lucha de un pueblo sin armas II. La insurrección de la burguesía,* filme, minutos 64'20''.

[13] Andrés Wood *et al., Machuca*, Alfil Uno Cinematográfica-TVE, Chile, 1985, 115 minutos.

[14] Este programa de integración intentaba terminar con la segregación educativa en Chile. La escuela religiosa Saint George –Saint Patrick en el filme– echó a andar este experimento que le tocó vivir al propio Andrés Wood, director de la cinta. Aunque el fin del gobierno constitucional significó el fin del experimento, hay testimonios de su viabilidad: el propio personaje de Machuca está basado en el caso de Eledín Parraguez, actualmente profesor, pedagogo y poeta (María Cristina Jurado, "La cruzada del verdadero Machuca"). Por su parte, Rodrigo Martínez Peric –médico neurólogo que también estudió en el Saint Gorge– elogia el "revolucionario programa educacional sustentado en el aprendizaje cooperativo" (Rodrigo Martínez Peric, "Machuca, una reforma educacional que pudo haber cambiado la historia").

acompañar a su amigo y ante la escasa atención que recibe en su casa, le muestran un país sumido en los cotidianos enfrentamientos y la violencia social. A la vez, contextualizan la historia de amistad entre ambos niños; sus iniciaciones erótico-amorosas con Silvana, la solidaridad que se muestran en el ámbito escolar, entre otras cosas.

Pero, a fin de cuentas, triunfa la polarización, la violencia y la represión: una vez triunfante la sublevación militar, el colegio Saint Patrick es intervenido por el ejército y el proyecto educativo del padre McEnroe es proscrito y él mismo expulsado del colegio. El asentamiento irregular donde vivía Machuca –potencial nido de sediciosos– es arrasado por los soldados, que también matan a Silvana ante la mirada de Gonzalo.

Gonzalo no vuelve a saber de su amigo; en la escena final él regresa a donde vivía Machuca, poco después de aquellos actos de barbarie y represión, y no encuentra ni siquiera vestigios de la gente ni de las casas que estuvieron allí. Se aleja de solitario de cara al sol, ya sin infancia.

El filme presenta una visible fidelidad con hecho históricos conocidos. Así, por ejemplo, cuando los dos amigos van a vender banderitas con el tío y la prima de Machuca, Silvana, se representa la contraposición de los diversos sectores sociales cuando venden sus productos a ambos bandos indistintamente; a los opositores banderas nacionalistas; a los progobiernistas banderas socialistas (22'12'' a 26').

Las marchas son casi simultáneas y, en ellas, vemos a Silvana negarse a saltar al grito de: "¡El que no salte será un pez!" (referencia al Partido Comunista, PC), en la marcha opositora; pero salta jubilosa cuando en la marcha contraria la consigna es: "¡El que no salte es momio!" (de derecha, reaccionario). En consonancia con la realidad histórica en la que es derrocado el gobierno constitucionalista, Silvana es el único personaje que muere en la represión final.

En el mismo tenor, es significativa también la secuencia de la marcha en la que la propia Silvana tiene un altercado y termina siendo acosada por un grupo de señoras de clase alta, sector al que ella desprecia (75'30'' a 82'50''). Ciertamente, para este momento de la historia, Machuca, Gonzalo y Silvana han estrechado su relación, aunque ella no deja de reprocharle a Gonzalo ser un pituco (niño rico). La marcha terminará en un violento enfrentamiento entre los simpatizantes del régimen de Salvador Allende y los conservadores con el apoyo de su grupo de choque, el Frente Nacionalista Patria y Libertad.

El problema con Silvana es, en realidad, una expresión –y consecuencia– de la pugna clasista en el país. Ella le vende un cigarro a un miembro del Frente Nacionalista Patria y Libertad –y novio de la hermana de Gonzalo– quien se niega a pagarle y la trata con desprecio y prepotencia. Al seguirlo, Silvana lo ve platicando con una señora –la madre del propio Gonzalo– quien, con otras, se desplaza en un coche; Silvana asume que vienen juntos y escupe el parabrisas del automóvil. Las mujeres bajan del auto e intentan agredir a la muchacha y aunque, al principio, la madre de Gonzalo intenta apaciguar a sus compañeras, ella misma termina agrediéndola, todo esto ante la mirada lejana de Gonzalo. Éste y Machuca rescatan a Silvana del enfrentamiento, mientras la madre de Gonzalo los insulta: "¡Rotos de mierda, hijos de puta!" La agresión a Silva-

na queda establecida como una intriga de predestinación, pues en la secuencia de la represión al campamento ella será la única asesinada por los soldados.

En cualquier caso, la confluencia de ambas marchas deriva en enfrentamiento que Gonzalo atestigua. Con insistencia se nos presenta a cuadro la mirada del niño como un mudo testigo de los conflictos. Así, Gonzalo pasa de ver a su mamá agrediendo e insultando a su amiga, a ver la violencia en las calles y a la gente cada vez más lejos de la reconciliación social por la que pugna el padre McEnroe en su escuela.

En este sentido, la cinta con frecuencia privilegia la mirada de Gonzalo. A través de continuos *close ups* del personaje se enfatiza su reacción ante lo que le toca presenciar y también el punto de vista de alguien que trató sin prejuicios de clase a quienes no tuvieron su fortuna, en todos los sentidos del término. Se trata, ante todo, de una mirada en la que hay un despertar, una reflexión naciente, aparte del dolor, el desconcierto, el miedo; en fin, toda una serie de líneas emocionales donde escasamente hay alegría y que parecen prefigurar una reacción a mediano plazo. Al respecto, es significativo lo planteado por Miguel Littín:[15]

> El Frente Patriótico Manuel Rodríguez, está integrado casi en su totalidad por miembros de una generación que apenas salía de la escuela primaria cuando Pinochet asaltó el poder. Se ha declarado partidario [del] regreso a una democracia que le permita al pueblo chileno decidir con autonomía integral su propio destino.[16]

De hecho, si el filme sitúa el protagonismo de los niños, le da fidelidad histórica por el caso del colegio Saint George; y también es un señalamiento cinematográfico hecho con la perspectiva de la historia, superada la dictadura y sobre los antecedentes de esa generación que luego se convirtió en resistencia. Pero, además, siguiendo uno de los rasgos que caracteriza la estética posmoderna, la película introduce una dialogía genérica en la cual interviene de modo sobresaliente el *bildungserzählung*.

En efecto, a partir del experimento pedagógico ya referido y de la convivencia personal con Machuca, Gonzalo Infante inicia un camino de aprendizaje y de modificación. Al tiempo que va dejando atrás el mundo infantil carente de problemas, va cobrando conciencia de su entorno.

Este aprendizaje también incluye, por supuesto, un lado más personal e íntimo; debe entenderse que Machuca es el primer amigo que tiene en una escuela donde, por su carácter reservado, tímido, sufre el acoso de sus compañeros.

Por otro lado, la amistad con Machuca lleva a Gonzalo a relacionarse con Silvana. Si bien ella pone una distancia simbólica tratándolo de *pituco*, más tarde lo inicia en el camino del amor en un rito de besos con leche en el que participa también Machuca. Ambos niños, más chicos que Silvana, son conducidos por ésta en un juego de besos alternativos que acompañan con leche condensada (56' a 57'). Ella los

[15] Esta organización guerrillera, que llegó a atentar contra Pinochet, acaba de transformarse en partido político y ha tomado el nombre de Partido Rodriguista. "Con la rebeldía del pasado y la dignidad del presente", es su lema e intenta "forzar una asamblea constituyente", *La Jornada*, 2015, p. 28.

[16] Gabriel García Márquez, *La aventura de Miguel Littín clandestino en Chile*, Pos 1055-1060.

iguala con besos y así sus respectivas clases sociales quedan equilibradas y en consonancia.

Es el mundo adulto el que traza fronteras, el que divide con su visión del mundo. Así, el padre de Machuca, cuando éste presenta a Gonzalo como "un amigo", le dice:

> ¿Sabes dónde va a estar tu amigo en cinco años? En la universidad. Y tú, vas a estar lavando baños. Y dentro de diez años trabajará en la empresa de su papá. Y tú, lavando baños. Y en quince años, será dueño de la empresa de su papá. Y tú vas a seguir lavando baños. Para ese entonces ni siquiera se acordará de tu nombre (69').

En este mismo sentido sectario se desarrolla la secuencia de la junta de padres en el Saint Patrick, donde éstos reclaman al padre McEnroe por el programa de integración escolar. Y aunque hay padres que expresan su apoyo al programa, la tensión y polarización se evidencian; aparece la intolerancia y, así, se acusa al padre McEnroe porque "está concientizando a nuestros hijos y los está mezclando con gente que no tienen por qué conocer. Usté, padre, está manipulando y no se lo vamos a permitir" (70'48''). La madre de Gonzalo pregunta al sacerdote cuál es la idea de mezclar las peras con las manzanas. "No es que seamos mejores o peores, pero somos distintos" (72'57''), afirma.

Hay, pues, una posición enraizada, una cosmovisión según la cual la gente no puede ser igual; queda implícito que el criterio de división es puramente socioeconómico. De hecho, a la pregunta clasista de la madre de Gonzalo, continúa la pregunta de la madre de Machuca: "¿Cuándo se van hacer las cosas de otra manera, cuándo se van a atrever a hacer algo distinto?" (74'18''); alguien le grita "¡Resentida!" y el caos y los gritos terminan con el acto.

Si por un lado se contraponen las visiones de las dos mujeres cuyos hijos ahora están unidos por la escuela y la amistad, en sincronía con un montaje fílmico basado en la técnica narrativa del contrapunto; por el otro, la estrategia de presentación de los acontecimientos, en este momento –y prefigurando el final de la historia–, sitúa en sucesión las secuencias del padre de Machuca y de la junta en el Saint Patrick.

Así, del minuto 68 al 74, el filme establece un punto de no retorno: seguirá el enfrentamiento en las marchas, el pleito entre Gonzalo y sus dos amigos en el que –tal como lo oyó de su madre en la marcha de los *momios*– les grita: "¡Rotos de mierda, hijos de puta!", con lo cual hay un aparente fin de la relación. Acto seguido, el golpe de Estado: en toma abierta vemos los aviones que se dirigen a bombardear La Moneda.

Desde este momento todos los sucesos van en picada: la secuencia de las marchas y el enfrentamiento en las calles, punto definitorio en el drama, es el elemento más representativo de la poética del filme y de su sentido. Se ponen en tensión dialéctica la representación y lo representado. Se polarizan, como la sociedad chilena tematizada en la cinta: por una parte, la violencia se vuelve protagonista a partir del personaje colectivo de la oposición, fundamentalmente con la aparición del grupo fascista Patria y Libertad –en un retrato idéntico en su vestuario y símbolo–; por otra parte, las imágenes son acompañadas por un motivo musical, caracterizado por un arpegio de guitarras,

violín y coros –sin letra– que crean figuras melódicas sumamente dulces, acaso nostálgicas, en combinación con efectos sonoros de estallidos y lejanas consignas. La coloración emocional del texto fílmico se torna ambigua.

Pero precisamente por estas determinaciones entre forma y contenido, se poetiza la polarización. Y se hace así porque la cinta homenajea ese intento interrumpido de zanjar las diferencias sociales a partir de la educación. El histórico experimento escolar de fomentar la migración social a partir de la escuela, halla su equivalente cinematográfico en esta obra. Lo terrible se enuncia bellamente.

Sin embargo, el clímax fílmico emplea el registro del horror y el miedo en clave totalmente realista: la represión en el campamento de Machuca significa la muerte de Silvana ante la mirada atónita de Gonzalo y su amigo (74'30''). Ahora es la muerte, no el amor, la que los iguala. Machuca no volverá a la escuela ya intervenida por el ejército.

Dos indicios apuntan hacia un final abierto con sentido esperanzador ante el fracaso de la utopía escolar y social: Gonzalo agrede verbalmente a su principal victimario en el colegio y entrega sin responder un examen de inglés, en gesto de clara rebeldía. Parece haber surgido un futuro miembro de la resistencia a la dictadura, tal y como en efecto sucedió con personas de esa generación. En la escena final, el niño –que ha pasado ya por toda una iniciación tanto por su experiencia personal, como escolar– mira fijamente el terreno limpio en el que se hallaba el campamento donde vivía su amigo, antes de alejarse mientras la pantalla lo muestra en toma difusa. Gonzalo camina hacia un futuro incierto, pero con decisión. Y si el proyecto educativo que le hizo conocer el mundo de los desarraigados fue violentamente interrumpido, ha enraizado en él un deber moral, en recuerdo de Pedro Machuca, su amigo pobre y desaparecido.

El golpe se llevó la amistad, la utopía, pero trajo también la resistencia.

Bibliografía

Alaminos, Antonio. *Chile: transición política y sociedad.* Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas-Siglo XXI. 1991.

Moss, Robert. *El experimento chileno*. Santiago, Editora Nacional Gabriela Mistral, 1974.

Hemerografía

"Ex guerrilleros chilenos que lucharon contra Pinochet fundan el Partido Rodriguista". *La Jornada,* México, 23-II-2015.

Marín, Francisco. "Agustín Edwards desclasificado". *Proceso*, núm. 1989, México, 14-XII-2014.

Cibergrafía

García Márquez, Gabriel. *La aventura de Miguel Littín clandestino en Chile.* Pamplona, Editorial Leer-e, 2013. (e-book)

Jurado, María Cristina. "La cruzada del verdadero Machuca", http://es.scribd.com/doc/118679985/La-cruzada-del-verdadero-Machuca [consulta el 22 de febrero de 2015].

Martínez Peric, Rodrigo. "Machuca, una reforma educacional que pudo haber cambiado la historia", ciperchile.cl/.../machuca-una-reforma-educacional-que-pudo-haber-cambiado-la-historia [consulta 22 de febrero de 2015].

Filmografía

D. Andrés Wood, P. G. Herrero, M. Hassan y A. Wood., G. R. Brodsky, M. Hassan y A. Wood, F. M. Littín. *Machuca*. Chile, Tornasol Films, 2004, 120 mins.

D. Miguel Littín, P. Bernadette Cid, G. M. Littín, F. Ugo Adilardi. *Acta General de Chile*. Chile, Alfil Uno Cinematográfica-TVE, 1985, 115 mins.

Guzmán, D. Patricio, P. P. Guzmán, G. P. Guzmán, F. Jorge Müller Silva. *La batalla de Chile. La lucha de un pueblo sin armas I. La insurrección de la burguesía*. Chile, Equipo Tercer Año, 1975, 98 mins.

_____. *La batalla de Chile. La lucha de un pueblo sin armas II. El golpe de Estado*. Chile, Equipo Tercer Año, 1975, 86 mins.

Radio

Berruecos, Joaquín. *Allende... los años. A cuatro décadas del Golpe Militar en Chile*, Serie radiofónica, Radio UNAM, 9 de septiembre de 2013.

Ricardo García Arteaga*

Un torbellino de miradas a la glándula tiroides. Su historia a través del arte, el mito y la ciencia

El niño de Vallecas. Creación de símbolos

Un símbolo representa una síntesis de un sentimiento o acontecimiento. Un símbolo es una imagen que dice más que mil palabras. Los símbolos se construyen, como la foto del fin de la Segunda Guerra Mundial donde un marinero estadunidense besa a una enfermera francesa en las calles de París. También, recientemente con la foto de Aylan, el niño sirio ahogado de tres años, recostado solo en una playa de Turquía. Esta imagen resume el drama contemporáneo de los migrantes sirios que quieren alejarse de la guerra civil y buscar un mejor futuro para sus familias. De la misma manera, Francisco Lezcano, el niño de Vallecas, pintado por Diego de Velázquez, sentado solo, en el interior de una especie de cueva, bien vestido de color verde olivo, enano, con un cuello abultado, se convierte en este libro en símbolo del bocio hipertiroideo y del cretinismo.

Otro juego metafórico de la pintura *El Niño de Vallecas* puede sugerirse al darle un valor iconográfico a las cartas que lleva en la mano, o su localización en el interior de una cueva, lo que nos recuerda los retratos de anacoretas, o a alguien que se retiró a algún lugar solitario para entregarse a la oración y la penitencia.

Asimismo, *El niño de Vallecas* ha sido recreado por Botero o Gironella y glosado por León Felipe. El poeta exiliado va más allá de su enfermedad, marginalidad y objeto de burla y morbo, para convertir al niño en símbolo de justicia, dignidad y caridad, donde la muerte nos iguala a todos en nuestra salida del escenario tras bambalinas. El poema concluye así:

Carlos Valverde y Alejandro Ortiz. ***Un torbellino de miradas a la glándula tiroides. Su historia a través del arte, el mito y la ciencia.*** Instituto de Neurobiología, UNAM. Gobierno del Estado de Querétaro y el Instituto Queretano de la Cultura y las Artes. 2014.

* Universidad Nacional Autónoma de México.

Fuentes Humanísticas > Año 28 > Número 54 > I Semestre > enero-junio 2017 > pp. 183-187
Fecha de recepción 17/06/16> Fecha de aceptación 20/06/16
ricardogaa@hotmail.com

Y es inútil, inútil toda huída (ni por abajo ni por arriba).
Se vuelve siempre. Siempre.
Hasta que un día (¡un buen día!) el yelmo de Mambrino –halo ya, no yelmo ni bacía–
se acomode a las sienes de Sancho
y a las tuyas y a las mías
Como pintiparado, como hecho a la medida.
Entonces nos iremos todos por las bambalinas.
Tú, y yo, y Sancho, y el niño de Vallecas, y el místico, y el suicida.

Multidisciplina

En mi tesis de doctorado trabajé con la multidisciplina, ya que relacioné la pintura *Variaciones en rojo, azul, amarillo, negro y gris* de Piet Mondrian con la obra corta de teatro *Quad* (1982) de Samuel Beckett, la cual propone a cuatro actores vestidos con un color primario realizando diferentes secuencias en un cuadrado, cada uno con un instrumento de percusión. Ambos autores crean cuadros abstractos en movimiento. En mi trabajo propuse un diagrama analítico en tercera dimensión cuya experiencia dejara en el lector-espectador otra visión de la obra becketiana. El diagrama desata el azar y lo fortuito, lo cual permite la construcción de múltiples constelaciones que se forman en el caos, conexiones que pretenden formar sistemas complejos.

Quizás por eso me pidió Alejandro que presentara este libro, porque en él existe un acercamiento multidisciplinario a la glándula tiroides con una intención de múltiples miradas en torbellino. Lo que deja al lector con otra visión sobre la glándula tiroides, su funcionamiento, su relación con el bocio y el cretinismo, ya que no puede despegarse de la imagen del niño de Vallecas.

Forma del libro

El título coloca hasta el final a la ciencia. Sin embargo, las narraciones científicas están bien balanceadas y entremezcladas con narraciones de creencias, pinturas, relatos y otros divertimentos sobre el hipertiroidismo. La palabra torbellino indica que se trata de un remolino de viento o aire que avanza rápidamente y levanta a su paso polvo o materias poco pesadas. Pero también el torbellino es un remolino de miradas de diferentes narraciones que crean en su lectura diversos significados de la glándula tiroides.

Otro significado de torbellino es: coincidencia de muchos sucesos que parecen girar alrededor de alguien produciendo sensación de aturdimiento o mareo. El torbellino da vueltas caóticamente, pero tiene un eje, sobre el cual gira. En el caso del libro que hoy se presenta, el eje axial es la glándula tiroides, y el resultado del movimiento permite establecer diversas relaciones y conexiones que dejan un conocimiento del tema diferente y divertido.

El libro consta de varias partes: Prólogo, Introducción, Bocio, Cretinismo e Hipotiroidismo. Un recorrido por su historia con diecisiete apartados, La crónica del signo y el símbolo con cuatro apartados, Viñetas, notas y divertimentos con dos apartados, Referencias e índice onomástico.

El Prólogo lo escribe José Luis Díaz, un médico con intereses en la neuroquímica, etnofarmacología, biología conductual, en la historia, el lenguaje y la filosofía. Actualmente es miembro de la Academia Mexicana de la Lengua. Como dato curioso colaboró con el Seminario de Investigaciones Etnodramáticas de la UNAM en 1984, en las investigaciones sobre neurofisiología en el proyecto del Cerebro Ritual realizado en la Facultad de Filosofía y Letras. Díaz nos recuerda que existen diferentes plataformas para el conocimiento, las cuales se encuentran, relacionan y reúnen en la construcción de creencias, saberes y conocimientos. La separación del conocimiento requiere especialistas para ser adecuadamente analizadas y valoradas. Sin embargo se crean interdisciplinas, multidisciplinas o recientemente enfoques transdisciplinarios. Este libro es una muestra que desde el área de la medicina se hacen cada vez más frecuentes las relaciones entre las ciencias, artes, los mitos y las religiones.

> La ciencia enlazada con el arte adquiere una misión de cambio y aplicación del conocimiento en su dimensión más humana y su manifestación más sapiencial, por lo que será justo y gratificante que el lector se encuentre en este libro con Erasmo, Vesalio, Leonardo, Diderot, Velázquez, Goya, Brown-Séquard o Murray... En esta singular reseña se entrecruzan mitos, leyendas y supersticiones con artistas, filósofos, literatos, médicos y científicos, convergen en ella lo sagrado y lo profano, la creatividad estética y la científica, los signos y significados de la enfermedad. A través de este torbellino de miradas se fue develando la conformación y la función de la glándula tiroides. (p. 25)

Los autores del libro son Carlos Valverde y Alejandro Ortiz. Carlos Valverde-Rodríguez es médico cirujano con especialidad en endocrinología y en neuroendocrinología. Su línea de investigación estudia la fisiología evolutiva de los sistemas tiroideos. Por lo tanto

sus publicaciones son especializadas. Sin embargo, en *El torbellino de miradas a la glándula tiroides*, sus conocimientos científicos unidisciplinarios sobre la glándula tiroides se combinan y juegan con los mitos y creencias referentes a la misma, así como con representaciones pictóricas y narraciones afines.

Alejandro Ortiz Bullé-Goyri estudió Literatura dramática y tetro, y tiene un doctorado en estudios ibéricos y latinoamericanos por la Universidad de Perpignan, Francia. Su línea de investigación es el teatro novohispano y mexicano. Es actor, escritor de poemas, cuentos y dramas. En el libro escribe varias narraciones. De hecho no importa quien escribió tal o cual parte, porque es un trabajo a cuatro manos donde lo interesante es dejarse llevar por el torbellino de miradas que giran sobre el eje de la glándula tiroidea.

La introducción comenta que la endocrinología tiene un poco más de cien años y es una de las áreas más jóvenes del conocimiento médico. Sin embargo, algunas esculturas egipcias revelan desde hace más de tres mil años la existencia de la enfermedad del bocio.

La primera parte del libro contiene la revisión histórica documental del fenómeno del bocio, el cretinismo y el hipotiroidismo, incluyendo el estudio de la función de la glándula tiroides.

> La tiroides es una de las glándulas endócrinas más grandes del organismo y está presente en todos los vertebrados. Se especializa en capturar, almacenar y utilizar el yodo para sintetizar y secretar una familia singular de mensajeros químicos conocidos con el nombre genérico de yodotironinas a, más comúnmente, hormonas tiroideas. (p. 33)

El recorrido por la historia comienza desde la medicina china, egipcia y del oriente medio. De América precolombina se presentan ejemplos de figuras olmecas, mayas y la guallabamba de Quito, así como la danza de huehuechos en Guatemala, con su máscara con gran protuberancia en el cuello. En la pintura europea medieval se puede observar personajes deformes y de grandes cuellos torturando a Cristo. De acuerdo con Humberto Eco, en su libro *Historia de la fealdad*, lo feo es lo falto de proporción y armonía, de acuerdo a las leyes ideales para el mundo clásico griego. Por lo tanto, los seres espantosos son híbridos que violan las formas de las leyes naturales, así como la enfermedad lleva consigo la fealdad. Curiosamente Eco termina su libro llamando a la piedad con la pintura de Francisco Lezcano, el niño de Vallecas.

También en la primera parte se narra la Historia de la glándula tiroides. Inicia con las diversas explicaciones científicas que comienzan con la disección de cadáveres en el Renacimiento y la anatomía

de Vesalio publicada en 1543, la cual muestra un dibujo o diagrama de la glándula en la raíz de la laringe. (fig. 18 del libro)

Es hasta el siglo XIX cuando se descubrió el yodo, sin embargo todavía no se relacionaba con la función tiroidea. En el silgo XX se descubrió que la glándula produce más de una hormona, la T_3 y T_4, y se incluyó yodo en la sal de mesa y en el aceite como prevención a la enfermedad del bocio.

La segunda parte del libro trata sobre una crónica visual que analiza la percepción de la triada, bocio, cretinismo y glándula tiroides desde el ámbito artístico a través de los testimonios dejados por distintos maestros de la pintura y el arte en general. Algunos ejemplos son: *Grotesco de hombre con bocio* de Leonardo Da Vinci (fig. 23), grabados de El españoleto (fig. 24), *El niño de Vallecas* (fig. 27), *El bautismo de los muertos* de Pietro Saluzzo (fig. 32), *El descendimiento* de Roger van der Weyden (fig. 35), *El seductor* de Edvard Munch (fig. 38), *La abadesa Lucrezia Vertova Agiardi* de Giovanni Battista (fig. 39), entre otros.

La tercera sección del libro incluye viñetas, notas biográficas y de imaginación en torno a la glándula tiroides. Desde la historia del rey gordo de Chicomacatl de Zempoala a quien le llegó su fin pero no por males endócrinos sino por la conquista de Cortés, hasta las disecciones y los dibujos de las enfermedades de Vesalio publicada en 1543 en Basilea. Y la historia de Curtois, quien en 1815 desarrolló un proceso industrial para extraer y producir yodo.

Para concluir menciono al director de teatro Peter Brook, quien en *El espacio vacío*, menciona que una obra se parece a la vida cuando existe un constante movimiento de ida y vuelta entre lo individual y lo general. En otras palabras, debe de existir un constante cambio de perspectivas. Pone de ejemplo la obra de Shakespeare porque siempre existe el entrecruzamiento del lenguaje cotidiano y el culto, la poesía y la prosa, tragedia y comedia, así como constantes miradas al tema de la obra, que otorgan al lector infinitas constelaciones y nuevas posibles relaciones. Lo mismo sucede con este libro porque hace que las miradas se combinen en el lector y no pueda ver de la misma manera a la glándula tiroides. Creo que es lo más valioso, ya que después de la experiencia sensorial, imaginativa y científica el objeto de estudio cambia. El libro contribuye a la multidisciplina y a la formación humanística, ya que crea estrategias para aprender a pensar en un ambiente en el que todo estudiante debe de formarse y en el que los investigadores y docentes debemos trabajar. Nuestro siguiente reto en la educación universitaria es enseñar a mirar de una forma compleja.

Felicito a los editores de este libro, porque sin duda aporta un ejercicio intelectual sólido, humano y divertido.


Vous

Colaboradores

Elizabeth González Torres
Egresada de la licenciatura en Derecho de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Alumna de la licenciatura en Creación Literaria de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Campus Cuautepec. Actualmente labora como ayudante editorial de la Revisa *Alegatos* y asesora de la Sección de lo Laboral del Bufete Jurídico UAM-Azcapotzalco.
sapeaencaballero10@hotmail.com

Javier Galindo Ulloa
Doctor en Letras Hispánicas por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesor-investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, adscrito al Departamento de Humanidades. Ha impartido cursos a nivel posgrado en Literatura. También es profesor de asignaturas en el Colegio de Ciencias y Humanidades, adscrito al plantel Vallejo.
javigalindo27@hotmail.com

Teresa Leyva
Profesora en el Liceo Franco Hondureño y en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras en el Departamento de Lenguas Extranjeras, realizó estudios de licenciatura en Sociología en la Universidad de Montréal y de maestría en la Universidad Jean Monnet de Francia en Didáctica de Lenguas y Culturas, especializándose en los dispositivos de alternancia linguística en los procesos de enseñanza. Investiga en el área de la didáctica de lenguas y culturas.
tereleyva@gmail.com

Clotilde Barbier Muller
Profesora de tiempo completo en la Universidad de Sonora desde hace 30 años. Enseña el francés como lengua extranjera (FLE) en el Departamento de Lenguas Extranjeras. Titular de la licenciatura en Inglés-Letras Norte-Americanas de la Universidad de Nancy 2, así como de la Maestría en Didáctica del FLE de la misma universidad.

Obtuvo en 2013 el doctorado en Humanidades de la Universidad de Sonora.
cbarbier@golfo.uson.mx

Béatrice Blin
Doctora en Ciencias del Lenguaje y Lingüística (Didáctica de las lenguas) por la Universités des Antilles et de la Guyane (Francia). Responsable de la línea de investigación Aportes teóricos y reflexiones en didáctica de las lenguas del Departamento de Lingüística Aplicada del CELE de la Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinadora de la revista *Synergie Mexique*.
beatriceblin@yahoo.fr

Rodrigo Olmedo Yúdico Becerril
Maestro en Didáctica de las Lenguas e Ingeniería Pedagógica Multimedia por parte de la Universidad Stendhal, Grenoble 3. Profesor de francés en el CELE de la Universidad Nacional Autónoma de México y miembro del grupo de investigación GRAC México.
rodrigo.yudico@gmail.com

Miguel Tonhatiu Ortega González
Estudió la Licenciatura en Letras Hispánicas en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Así como la Especialización en Litera-tura Mexicana del siglo XX (posgrado con reconocimiento CONACYT) en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Actualmente es docente en el Centro de Estudios Superiores Juárez en Nezahualcóyotl.
miguel.tonhatiu@gmail.com

Luis Antonio Vásquez Heredia
Licenciado en Derecho por la Universidad Veracruzana. Egresado de la Especialización en Literatura Mexicana del Siglo XX, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, (generación XX).
lavasquezh@gmail.com

María Luna Argudín
Doctora en Historia por El Colegio de México, profesora investigadora del Departamento de Humanidades, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Entre sus publicaciones destacan los estudios históricos e historiográficos sobre el siglo XIX mexicano. Su publicación más reciente: Luna Argudín, M. y Rhi Sausi, M. J. (coords.) (2015) *Repensar el siglo XIX. Miradas historiográficas*

desde el siglo xx. Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Cultura y Universidad Autónoma Metropolitana.
lunita_1981@yahoo.com

Emily Celeste Vázquez Enríquez
Maestra en Artes por la Universidad de Texas en El Paso y licenciada en Letras Españolas por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Actualmente es profesora de Lengua y Literatura en la Universidad de Texas en El Paso y de Escritura en El Paso Community College. Artículos publicados en revistas académicas como *Catedral Tomada* (Universidad de Pittsburgh), *Divergencias* (Universidad de Arizona), y en *Libros y Letras* de Colombia, entre otras. Becaria de la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del gobierno del estado de Chihuahua, Premio Nacional de Poesía Jorge Lara. Autora de *Literatura sobre la frontera norte mexicana: comparación y análisis del discurso pragmático* (en prensa) mejor trabajo de investigación de la Universidad de Texas.
ecvazquezenriquez@miners.utep.edu

Marco A. Ramírez L.
Licenciado en Letras Hispánicas y maestro en Humanidades; estudiante en el doctorado en Humanidades (línea de Teoría Literaria) en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Autor de la adaptación galdosiana *Felipe Centeno, un héroe chiquito*, de la colección "Déjame que te cuente", Universidad Autónoma Metropolitana, 2009.
marcoarl@yahoo.com

Jorge Olvera Vázquez
Doctor en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor Asociado B de tiempo completo de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, adscrito a la Unidad de Investigación Multidisciplinaria. Imparte las asignaturas de Cine y Literatura, Periodismo y Literatura, y Medios de Comunicación en las carreras de Comunicación y de Letras. Coeditor del libro *Fronteras de tinta: literatura y medios de comunicación en Las Américas*.
jolvespec@gmail.com

Ricardo García A.
Doctor en Letras. Profesor de tiempo completo es la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus líneas de investigación son el teatro de posguerra, el teatro latinoamericano y Samuel Beckett.
ricardogaa@hotmail.com

Quienes somos

La revista *Fuentes Humanísticas* es desde 1990 un espacio editorial del Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Su objetivo es difundir los resultados de su colectivo académico y establecer un diálogo con investigadores nacionales y del extranjero, del ámbito de las humanidades. Las temáticas y líneas de investigación que orientan su actividad son, esencialmente: historia, historiografía, literatura, lingüística, estudios culturales, educación y comunicación. En el año 1993 la Universidad de Guadalajara, en el marco de la Feria Internacional del Libro, otorgó la **Mención Honorífica Premio Arnaldo Orfila Reyna** a *Fuentes Humanísticas* como Revista de Difusión Cultural.

Fuentes Humanísticas incluye monografías, artículos, ensayos, reseñas y crónicas breves. Mismos que son dictaminados por pares. El contenido inicia, generalmente con un dosier temático al que siguen diversas secciones. La revista se edita en idioma español, con una periodicidad semestral; el público al que se dirige está formado por investigadores, docentes y estudiantes de nivel superior y posgrado. Formamos parte del índice de Revistas **Latindex** (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), **EBSCO**, Repositorio **Zaloamati** (Universidad Autónoma Metropolitana), **Clase** y **Biblat** (Universidad Nacional Autónoma de México).

El primer número apareció en 1990 con su nombre original: *Fuentes*, el cual hacía referencia a los materiales base que dan sustento a una investigación; sin embargo, éste fue modificado debido a que ya existía otra publicación periódica registrada con ese nombre, por lo cual se acordó llamarla *Fuentes Humanísticas*, a partir del número 4, en el año 1992. Esta revista representa cinco lustros de resultados de investigación y vinculación entre especialistas de las humanidades; a la fecha se han publicado 50 números, de los cuales solamente tres han sido dobles (15/16, 21/22, 25/26) y contamos desde 2011 con una página electrónica.

A lo largo de su historia *Fuentes Humanísticas* ha tenido cambios fundamentales, que han dado lugar a cuatro periodos claramente diferenciables:

	Periodo	Del número	Coordinadores
1º	1990-1994	1 al 9	Marcela Suárez Sandro Cohen Alejandra Herrera
2º	1994-2004	10 al 29	Alejandro de la Mora Silvia Pappe Miguel Ángel Flores Antonio Marquet
3º	2004-2010	30 al 34 35 al 41	José Ronzón Margarita Alegría
4º	2011	A partir del 42	Teresita Quiroz Ávila

- 1º En un principio, la revista *Fuentes Humanísticas* se formó como una miscelánea, sin secciones definidas, en la que predominaban artículos de tema literario. Tenía un formato carta (21x28 cm) e incluía ilustraciones.

- 2º A partir de 1994, en el número 17, la revista agrega a la miscelánea un dosier temático dedicado a Quebec. En este periodo se incrementa también la presencia de artículos sobre historia e historiografía, cambio que se hace evidente en el número 20.

- 3º Para 2004, con el número 30 cambia su formato a medio oficio y elimina las ilustraciones. Al mismo tiempo, el dosier temático se consolida como la parte fundamental de la publicación y se separan las secciones por líneas de investigación. Para esta tercera etapa, 25% de los artículos corresponden a análisis históricos.

- 4º En 2011, la revista llegó a su número 42, en el cual hubo cambios tanto en el diseño de la portada como en los interiores, se celebraron 20 años de trabajo ininterrumpido y arrancó la versión electrónica de la misma.

Reglas de funcionamiento *Fuentes Humanísticas*[*]

Objetivos

La revista *Fuentes Humanísticas* es un espacio editorial del Departamento de Humanidades, perteneciente a la División de Ciencias Sociales y Humanidades, que permite el diálogo entre los investigadores nacionales y del extranjero de las distintas disciplinas que integran el campo humanístico. Sus objetivos son los siguientes:

- Enriquecer el ámbito de las humanidades a través de la publicación de resultados de investigación, que aporten elementos a la discusión académica en las diversas disciplinas humanísticas.
- Estimular, en este contexto, la expresión e intercambio de ideas entre pares.

Características: contenido y estructura

- Como vehículo de comunicación del Departamento de Humanidades, la revista *Fuentes Humanísticas* abre un espacio de discusión y valoración con base en el quehacer académico, para lo cual se apoya en la estructura y estrategias de funcionamiento de la División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- En este contexto, el dominio temático de la revista se relaciona con las disciplinas y líneas de investigación propias del trabajo académico departamental: historia, historiografía, literatura, lingüística, educación, comunicación, cultura y estudios culturales.
- La revista se conforma con textos especializados: monografías, artículos y ensayos, que son dictaminados por especialistas. Incluye también un apartado en el que se publican reseñas y crónicas breves.
- La publicación se edita en español, cada seis meses.
- Está dirigida a investigadores, docentes y estudiantes de instituciones de educación superior, nacionales y extranjeras, y a todos los interesados en los temas que trata.
- La publicación pertenece al ámbito de la educación superior y de posgrado.

[*] Convocatoria 2017-2018, p. 3.

Proceso de dictaminación

- El material que se envíe para ser publicado en la Revista debe ser inédito y no estar concursando en otra publicación, será sometido a un predictamen editorial, mismo que llevarán a cabo los miembros del Consejo Editorial. El objetivo de esta primera parte del proceso es proponer a los autores algunas correcciones necesarias, antes de enviar los textos a dos dictamenes externos para evaluación de pares en ciego. El material se asignará para su predictamen a aquellos miembros del Consejo cuya especialidad se relacione con la temática de los textos que deberán predictaminar. En caso de que las correcciones sean menores, el texto se enviará directamente a los dictaminadores externos. (Proceso que conserva el anonimato)
- Luego que los autores hayan realizado las correcciones sugeridas en el predictamen (una semana), los textos se enviarán a dictamenes externos (tres semanas). Deberán entregar una carta detallando las correcciones realizadas a sugerencia de los dictaminadores.

Criterios editoriales

Generalidades

- Los textos deberán ser **versiones definitivas e inéditas** con una extensión entre 12 y 25 cuartillas a doble espacio, en el caso de artículos y ensayos; 8 a 10 en el de crónicas o comentarios, y de tres a cinco en el de reseñas (tipo Arial de 12 puntos, aproximadamente 25 renglones y 78 caracteres por línea, a doble espacio).
- El título del trabajo se escribirá en mayúsculas y minúsculas, sin punto final, sin subrayar y no deberá ser mayor a 15 palabras. El nombre del autor y el de la institución a la que pertenezca aparecerán al final del texto, y se anexará **nota curricular** no mayor a cinco líneas (aproximadamente 50 palabras).
- Se requiere que los temas de los artículos se apeguen a las líneas de investigación propias de las Áreas del Departamento de Humanidades (historia, historiografía, lingüística, literatura, cultura, estudios culturales, educación y comunicación).
- Los trabajos de investigación incluirán tanto en español como en inglés: título, el **resumen** con una extensión no mayor de cinco líneas, así como al menos cuatro **palabras clave.**
- Las citas textuales que excedan las cuatro líneas irán a renglón seguido y con margen izquierdo de cinco golpes (un tabulador) respecto del resto del cuerpo del texto.
- Las colaboraciones pueden ser individuales o colectivas.
- Todas las páginas que integren el texto deberán estar foliadas con números arábigos consecutivos, en la parte media inferior.

Los originales deberán seguir, para las citas y la bibliografía, hemerografía y cibergrafía, el modelo APA.

Citación en el texto principal

Para la citación de las fuentes se utilizará, dentro del texto del trabajo y a continuación de la cita, el apellido del autor, la fecha de publicación y la página citada entre paréntesis, siguiendo este esquema:

> Las autoras sostienen que "en un texto no todo está dicho, siempre es necesario inferir e interpretar" (Hernández y González, 2009, p. 47).

O también:

> Rosaura Hernández y María Emilia González (2009, p. 47) sostienen que "en un texto no todo está dicho, siempre es necesario inferir e interpretar".

Las citas en las que se alude a una idea pero no a su autor (indirectas), deberán ser señaladas de la siguiente manera:

> La teoría del prototipo (Hudson, 1981) permite la clase de flexibilidad creativa en la aplicación de conceptos.

Bibliografía, hemerografía y cibergrafía

Las fichas deberán seguir los siguientes modelos:

Bibliografía

Las referencias bibliográficas se presentarán de la siguiente manera:
Apellido (s), iniciales (año). *Título del libro***.** Lugar de la publicación: Editor.

Almendros, N. (1992). *Cinemanía: ensayo sobre cine*. Barcelona: Seix Barral.

Eco, U., (2009). *Apocalípticos e integrados* (2a ed.). México: Fábula en Tusquets.

- *Dos autores o más autores:*

  Hernández Monroy, R., González Díaz, M. E. (2009). *Prácticas de la lectura en el ámbito universitario.* México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

- *Capítulo en un libro:*

González Echevarría, R. (1984). Humanismo, retórica y las crónicas de la Conquista. En Roberto González Echevarría (comp.), *Historia y ficción en la narrativa hispanoamericana. Coloquio de Yale* (pp. 149-166). Caracas: Monte Ávila Editores.

- *Tesis (de doctado o de maestría):*

Rey Pereira, C. (2000). *Discurso histórico y discurso literario. El caso de El Carnero* (Tesis de Doctorado). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Ficha hemerográfica

Las fichas hemerográficas de revista se presentarán de la siguiente manera: Apellido (s), iniciales (año). Título del artículo. *Nombre de la revista*, vol., (no.), pp.

Granados Chapa, Miguel Ángel. El esfuerzo improductivo de la nación. *Proceso*, (286), pp. 14-15.

Juliano, D. Cultura popular. *Cuadernos de Antropología*, (16), pp. 25-38.

- ***Ficha hemerográfica de periódico:***

Se presentarán de la siguiente manera: Apellido (s), iniciales. Fecha de publicación (día, mes, año). Título del artículo. *Nombre del periódico*, páginas en que aparece el artículo.

García Soler, L. A mitad del foro. Convocatoria y llamados a misa. *La Jornada*. (18 de enero de 2009), p. 16.

Cibergrafía (material electrónico)

- ***Libro electrónico:***

Las referencias bibliográficas se presentarán de la siguiente manera: Apellido (s), iniciales (año). *Título del libro*. Recuperado de http:// - URL o [versión electrónica].

Lotman, I. M. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Recuperado de http://culturaspopulares.org/populares/documentos diplomado/I.%20Lotman%20-%20Semiosfera%20I.pdf

- ***Modelos de fichas para casos especiales.***

Cualquier aspecto no previsto en estos lineamientos será resuelto en el seno del Comité Editorial.

CONVOCATORIA

Revista *Tema y Variaciones de Literatura*, número 48
"Fondo y forma en la poesía de los siglos XX y XXI"

La poesía siempre ha presentado una tensión entre lo que en ella se dice y cómo lo dice. A diferencia de la prosa, donde las ideas se desarrollan de manera *horizontal* sin atender –para su interpretación– a cuestiones de extensión de líneas o renglones, la poesía siempre se ha distinguido por manejar versos en disposición generalmente vertical, que –por definición– poseen extensiones específicas que se han medido de diversa manera a lo largo de los siglos y las culturas. De las estructuras estróficas puede afirmarse algo parecido. Al mismo tiempo, la poesía ha evocado desde acciones, emociones o sensaciones, hasta los grandes dramas y gestas del mundo clásico hasta el presente. Lo que se cuenta, el *fondo* de las obras, depende mucho de cómo se lleva a la *forma*. Resulta imposible hablar de la poesía de manera responsable sin tomar en cuenta ambos aspectos creativos: fondo y forma. Los poetas, al escribir, saben por qué eligen una u otra forma para expresarse, o lo hacen de modo intuitivo, pero la crítica no siempre lo reconoce o incorpora este fenómeno en sus análisis.

En el número 48 de *Tema y Variaciones de Literatura* se convoca tanto a poetas como a críticos de poesía a reflexionar sobre el tema de fondo y forma en la poesía de lengua castellana durante los siglos XX y XXI. Se invita, por ejemplo, a los poetas a revelar por qué eligieron ciertas formas para poemas y libros específicos de su creación: hablar de su propia poética. A los críticos, por otro lado, se los invita a compartir los descubrimientos que han hecho acerca del sentido profundo de la poesía al llevar a cabo investigaciones sobre cuestiones formales.

Así, *Tema y Variaciones de Literatura* convoca a todos los interesados en participar en la reflexión en torno a estos aspectos de la literatura. El número será coordinado por Sandro Cohen (sandrocohen@gmail.com) y Alejandro de la Mora Ochoa (axdelamora@gmail.com). La presente convocatoria estará abierta hasta el 30 de abril de 2017. Para remitir colaboraciones, comuníquese al Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco: Edificio HO, 2°piso (Avenida San Pablo número 180, colonia Reynosa Tamaulipas, delegación Azcapotzalco, CDMX, CP 02200), México. Al correo electrónico temayvariacionesdeliteratura@gmail.com y con el editor de la revista, Fernando Martínez Ramírez (femar25@hotmail.com).

Las colaboraciones deben ser rigurosamente inéditas, tener una extensión de entre 15 y 30 cuartillas, a doble espacio, letra arial de 12 puntos e incluir al principio un resumen y palabras clave en español e inglés. Las citas y las fuentes deben consignarse de acuerdo con el método MLA (*Modern Language Association*). Cualquier duda, puede consultar la convocatoria en la página electrónica de la revista: http://espartaco.azc.uam.mx/UAM/TyV/index.html

CONVOCATORIA

Revista *Tema y Variaciones de Literatura* número 49
"Literatura y diversidad"

El tema de este número de *Tema y Variaciones de Literatura* nos plantea una reflexión de suyo valiosa para los tiempos actuales: la expresión de la diversidad en el ámbito de la literatura. Así, a lo largo de este número se conjuntarán reflexiones en torno de las literaturas indígenas tanto en México como en América Latina, la literatura LGBT, formas narrativas y sus expresiones espectaculares o escénicas, los vínculos e intercambios entre la antropología, la etnología y la historia, los personajes míticos y arquetípicos, la literatura testimonial y las revueltas sociales, la literatura como puente para el diálogo en el mundo. Así también se podrán abordar temas de la diversidad en la literatura a partir de aspectos culturales como la antropología, y el pensamiento mágico religioso, además de las reflexiones a propósito de las cosmovisiones andinas y mesoamericanas que subyacen en las tradiciones literarias hispanoamericanas. Entre los ejes temáticos que se plantean están los siguientes:

1) Magia y Ritual
2) Fiesta y Fandango
3) Literatura Indígena Contemporánea
4) Letras en la Negritud
5) Literatura y Diversidad Sexual

De tal suerte, *Tema y Variaciones de Literatura* convoca a todos los interesados en participar en la reflexión en torno a estos aspectos de la literatura. El número será coordinado por Edelmira Ramírez (irismintaka@prodigy.net.com) y Alejandro Ortiz Bullé Goyri (ortizote@correo.azc.uam.mx). La presente convocatoria estará abierta hasta el 30 de junio de 2017. Para remitir colaboraciones, contacte al Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco: Edificio HO, 2°piso (Avenida San Pablo número 180, colonia Reynosa Tamaulipas, delegación Azcapotzalco, CDMX, CP 02200), México. Al correo electrónico temayvariacionesdeliteratura@gmail.com y con el editor de la revista, Fernando Martínez Ramírez (femar25@hotmail.com).

Las colaboraciones deben ser rigurosamente inéditas, tener una extensión de entre 15 y 30 cuartillas, a doble espacio, letra arial de 12 puntos e incluir al principio un resumen y palabras clave en español e inglés. Las citas y las fuentes deben consignarse de acuerdo con el método MLA (*Modern Language Association*). Cualquier duda, puede consultarse la convocatoria en la página electrónica de la revista: http://espartaco.azc.uam.mx/UAM/TyV/index.html

CONVOCATORIA
BESTIARIOS

Como sabemos –y a despecho de una que otra mitología–, el ser humano es concebido a imagen y semejanza de los animales y no de los dioses. En los animales –fantásticos, reales, imaginarios o pintados en un jarrón con pincel de fino pelo de camello– ve reflejadas cada una de sus obsesiones. Como la astucia en el zorro; la destreza minuciosa del colibrí; la ansiedad por el trabajo de la infatigable hormiga, o el tesón por la minucia, como es el empeño de la araña.

La bestia –extremo de la animalidad– es, sin duda, uno de nuestros espejos favoritos y el que mejor nos describe. Por ello, no es extraño que sintamos una especial identificación con aquellos a los que proveemos de un instinto para la supervivencia más desarrollado y destaquemos sus innatas cualidades, sin que olvidemos del todo nuestra perenne doble naturaleza: la racional y la animal. La del depredador y del depredado. La del cazador que a la vez es acechado.

La galería puede comenzar en muy diversos puntos. Desde las sirenas que buscan confundir al marinero con la seducción de su voz y trastocar su destino; en la zorra que engaña mediante la adulación al engreído cuervo para arrebatarle el anhelado queso; con el patito feo que no es más que un disfraz del majestuoso cisne; con el kraken o la ballena blanca, como emblemas de la inútil lucha en contra del mal; o con la animación de los muñecos mecánicos que, noctámbulos, cobran vida por las noches y prefiguran la inteligencia artificial; con la parvada de pájaros que por alguna vez se vengan del natural sadismo humano; o con las ninfas que seducen y aterran la mentalidad de impávidos guerreros, aletargados alrededor de la fogata, lo mismo que con la existencia de genios encerrados milenariamente en mágicas botellas, mientras enarbolan soterradas promesas a evasivos libertadores. Para desembocar, frenéticamente, con toda esa parafernalia que se ha denominado modernidad en un extendido siglo de las luces más oscuro que ningún otro.

No obstante, la bestia surge de nuestros adentros para encarnar nuestros sueños y pesadillas, como la de aquel dinosaurio que pervive más allá de nuestro sueño, las bestias sometidas al flagelo de la vivisección del Dr. Moreau o la del vampiro que duda entre sus pasiones amorosas y su desgarramiento definitivo por la luz. No hay siglo ni cultura humana que no se haya fatigado en el inventario de los más diversos *bestiarios*.

De esta asombrosa galería incesante, alentamos a la comunidad universitaria del Departamento de Humanidades y de espacios afines a entregar ensayos sobre el tema, autores o personajes, para engendrar un volumen dedicado a los prolijos *bestiarios* que han proliferado por la mente de los hombres y mujeres de este y otros presentes.

El volumen se publicaría como un libro-objeto, dedicado a la lectura y su contemplación ilustrada. Las colaboraciones, no mayores a 12 cuartillas, deberán ser entregadas antes del 31 de mayo de 2017, para desde ahí derivar, esperemos, en una memorable edición. Ensayos que deberán ser entregados en el Departamento de Humanidades (Edificio H-O, 2º Piso), a quien firma esta convocatoria (carlosgomezcarro@gmail.com) o a la Dra. Marcela Suárez (zagaa8@gmail.com), Jefa del Departamento de Humanidades.

"Casa Abierta al Tiempo"
Maestro Carlos Gómez Carro
Departamento de Humanidades, UAM Azcapotzalco

CONVOCATORIA A PARTICIPAR EN EL SEMINARIO INTERNACIONAL LAS CIUDADES OBSERVADAS POR SUS CONTEMPORÁNEOS

La Secretaría de la Cultura, a través de la Dirección de Estudios Históricos del INAH; El área de estudios urbanos de la UAM-Atzcapotzalco; el laboratorio Mondes Américains (Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales) de la Universidad Paris Nanterre, el Colegio Mexiquense y la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, CONVOCAN a académicos a participar en el Seminario Internacional LAS CIUDADES OBSERVADAS POR SUS CONTEMPORÁNEOS.

El evento se llevará a cabo los días 5, 6 y 7 de junio del 2017.

PLANTEAMIENTO

Partimos de que el modelo de ciudad ilustrada -sustentado en el buen gobierno, la salud y la circulación-, ha sido reinterpretado por los siglos XIX, XX y XXI. Reinterpretar aquí no sólo invoca a las arquitecturas espaciales, metamorfosis físicas o reordenamientos jurisdiccionales que han transformado a las urbes, sino también a los modos en que han sido percibidos, aprehendidos y creados los espacios urbanos.

Los ciudadanos han visto crecer vertiginosamente una ciudad vertical; construcciones de periféricos urbanos, recodificación de servicios; inversiones millonarias en vigilancia, etcétera, etcétera. El uso y comprensión de ellas ha sido mediatizado, además, por la injerencia de las redes y los actuales sistemas de comunicación.

Así, la reelaboración, apropiaciones, lenguajes y simbologías han renovado los espacios urbanos. Nunca antes la seguridad (inherente al concepto mismo de urbe) se había respaldado en equipos y tecnología militar, ni las rutas, vehículos o desplazamientos de los habitantes seguidos por ordenadores.

Entonces ¿de qué manera los ciudadanos residimos en estas nuevas ciudades? ¿Cómo han sido descritas por la historiografía urbana? ¿Es posible vincular elementos pasados a las ciudades del siglo XXI? ¿Cómo explicar los antecedentes del nuevo orden urbano contemporáneo? ¿Las nuevas infraestructuras modifican también los referentes y cognoscitivos culturales? ¿Esas recreaciones han trasmutado a través de los siglos las percepciones de tiempo y lugar? ¿Qué tipo de ciudadano reside en las ciudades mediadas por los sistemas de comunicación?

Creemos necesario reflexionar sobre los parámetros del nuevo orden urbano. Proponemos incluir perspectivas interdisciplinarias (política, seguridad, ciencia, educación, salud, cultura, etcétera) que faciliten la comprensión de los territorios urbanos que han sido afectados por las nuevas tecnologías, industria y expectativas sociales.

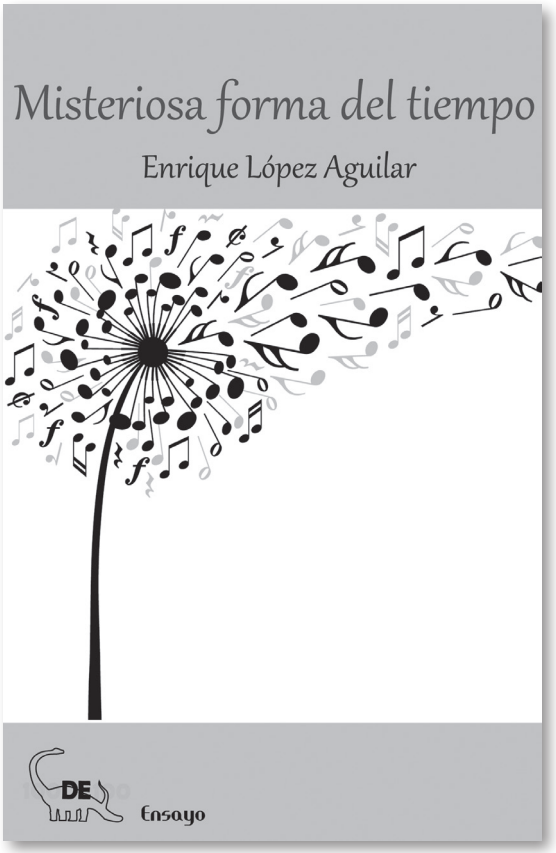
Invitamos a los interesados a inscribirse al Seminario Internacional con las temáticas siguientes:

- **Historia del orden, policía y reglamentaciones urbanas**
- **Espacios, tecnología y seguridad en las ciudades**
- **Reelaboración histórica del espacio urbano.**
- **Las urbes cuadriculadas: de las guías de viajero al GPS**
- **La ciudad vista desde los satélites y el espacio aéreo**
- **Discursos, prácticas y desplazamientos: apropiaciones del espacio urbano**
- **Lenguajes y simbologías del orden urbano en el siglo XXI**
- **Los ciudadanos: del nacionalismo a la globalización**

Los interesados deberán enviar un resumen de su ponencia (no mayor a 500 caracteres, incluidos espacios), con Título y datos institucionales antes del 15 de Abril del 2017, a los siguientes correos:
mcbernardez@gmail.com
mardavalo@gmail.com
maria.alrededordelmundo@gmail.com
arnaud.exbalin@gmail.com
pirachet@cmq.edu.mx

CULTURA
SECRETARÍA DE CULTURA

INAH

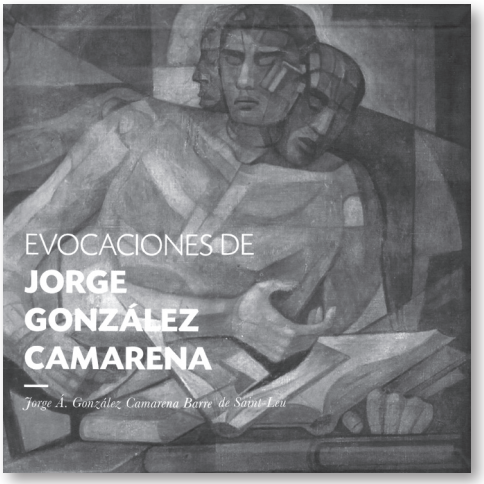


Misteriosa forma del tiempo

Enrique López Aguilar
Ediciones del Dinosaurio

Misteriosa forma del tiempo reúne veintiséis ensayos donde su autor viaja alrededor de temas como la "ópera farolera", la canción de concierto, la música "clásica" y lo clásico, las simetrías entre artistas amateurs, diletantes y profesionales, y recuerda legendarias radiodifusoras y tiendas de discos, con especial fidelidad por la Sala Margolín. Así, invita al lector a compartir su "ensalada compuesta por música y escritura" para que tome de ella los ingredientes que le gusten, con rigor propio del académico, pero con el sabroso anecdotario del cocinero y una sintaxis nutritiva.
Desde las letras, el lector se ve envuelto en la música, "misteriosa forma del tiempo", según Borges. Con ello, Enrique López Aguilar abre nuestra percepción a otras dimensiones de la felicidad.

Georgina Gutiérrez

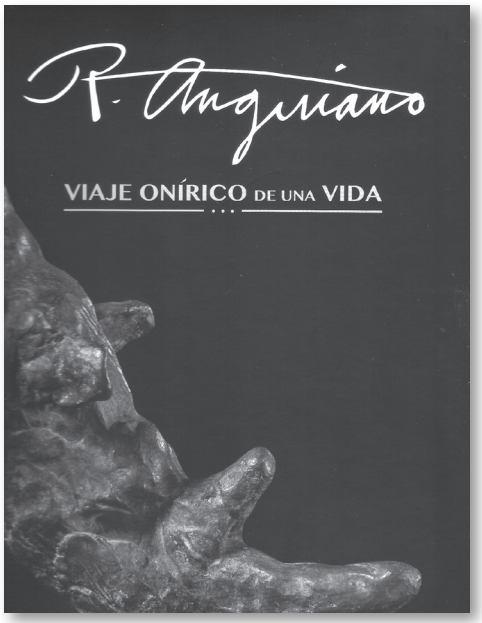


Evocaciones de Jorge González Camarena

Jorge Á. González Camarena Barre de Saint-Leu
Instituto Politécnico Nacional

"Este es el legado del artísta al Politécnico Nacional, y uno de los deberes del Instituto es mantenerlo latente en la memoria. Es por ello que, a la par de cuidar la edición de este libro, se han iniciado las tareas de restauración de toda la obra plástica que hemos heredado, emblema del IPN. Más de 400 piezas que revisten los paisajes de la academia, acentuándolos a veces, fragmentándolos otras ocasiones, pero siempre acompañando la vida integral de un alumnado que se reconoce en ellas. No hay duda de que este libro cumplirá con difundir la obra de uno de los más legendarios artistas plásticos mexicanos."

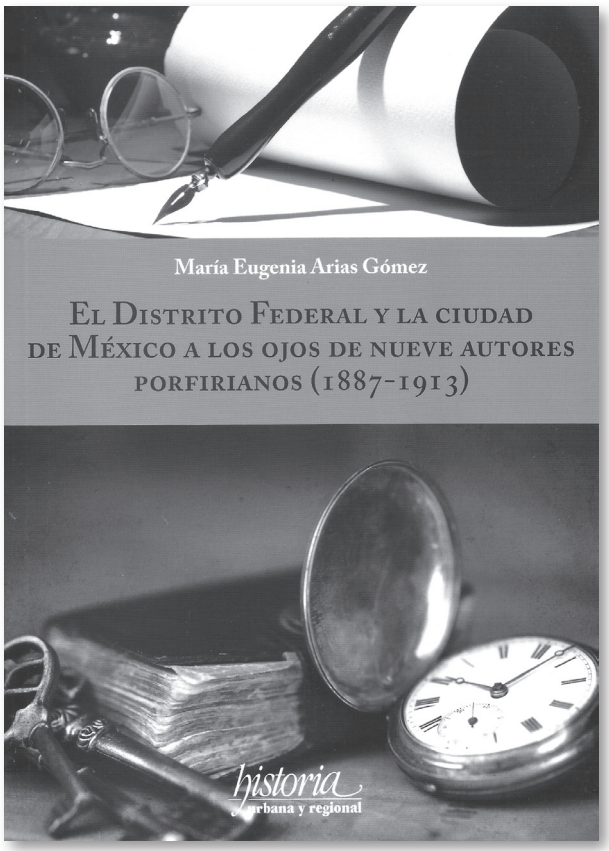
Enrique Fernández Fassnacht



Raúl Anguiano. Viaje onírico de una vida

Secretaría de Educación Pública /
Instituto Politécnico Nacional

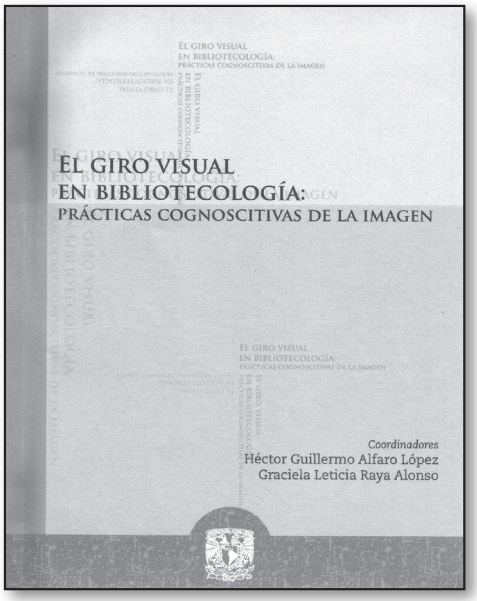
En 2015, en el marco de las celebraciones por el centenario del natalicio del maestro Raúl Anguiano, el Instituto Politécnico Nacional le rindió un homenaje con la exposición *Viaje onírico de una vida* y la recreación digitalizada de su mural inconcluso *Evolución del Instituto Politécnico Nacional a través de 70 años*, cuyo boceto original, considerado como el último trazo del gran pintor jalisciense, se conserva en el Instituto e ilustra el cierre de este catálogo, divulgando así esta obra que realmente muy pocos conocen.



El Distrito Federal y la ciudad de México a los ojos de nueve autores porfirianos (1887-1913)

María Eugenia Arias Gómez
Instituto de Investigaciones José María Mora / Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

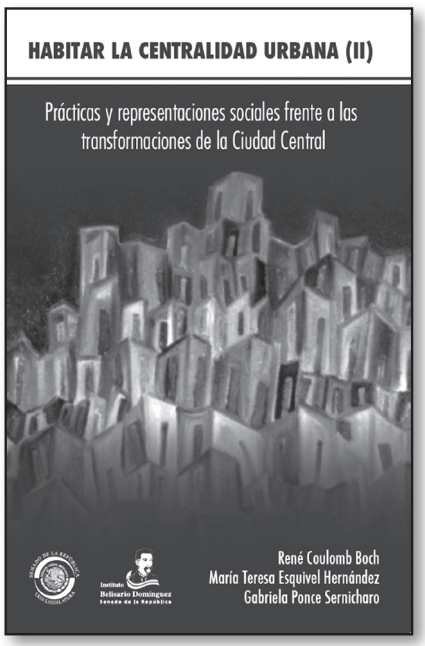
En esta investigación se analizan diez textos de los mexicanos Juan de la Torre, Francisco Sosa, Antonio García Cubas, Ezequiel A. Chávez, Jesús Galindo y Villa, Luis Gonzáles Obregón, Miguel Ángel de Quevedo, Francisco del Castillo y Félix María Alcerreca, publicados en la capital del país, entre 1887 y 1913. La presente obra es una invitación a emprender un viaje de ida y vuelta a estos textos, y a los tiempos de quienes les dieron vida. A través de este recorrido también se podrá apreciar cómo los autores mencionados lograron transmitir un sentido de identidad y pertenencia en sus obras, manifestando con orgullo el ser nativos o residentes del lugar que historiaron.



El giro visual en bibliotecología:
Prácticas cognoscitivas de la imagen

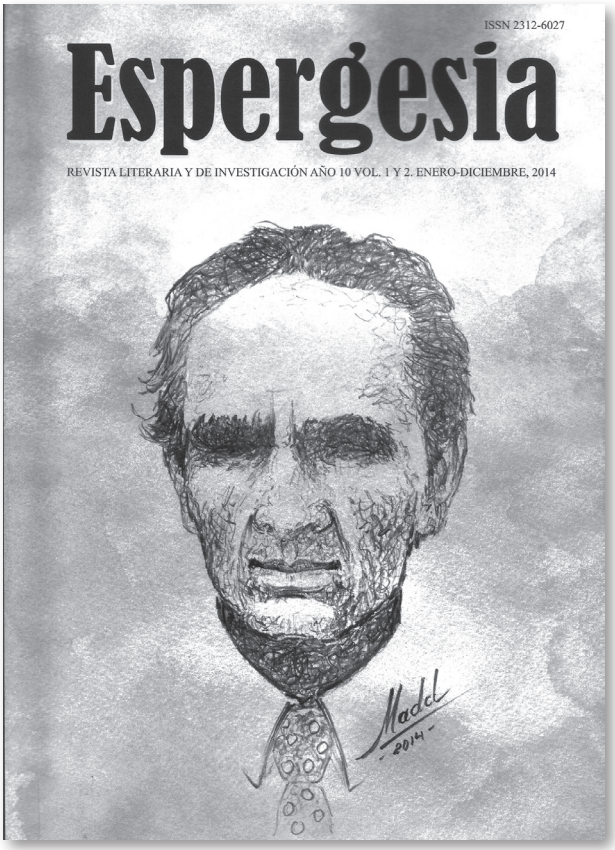
Héctor Guillermo Alfaro López y Graciela Leticia Raya Alonso (coords.)
Universidad Nacional Autónoma de México

Resultado del segundo seminario *El giro visual en bibliotecología: Prácticas cognoscitivas de la imagen*, deben ser consideradas como el testimonio del fructífero intecambio entre múltiples disciplinas de conocimiento que tienen a la imagen como objeto de estudio. Esto ha permitido a cada uno de los ponentes, desde las disciplinas que provienen, abordar los problemas teóricos, metodológicos y prácticos que suscita el complejo universo de las imágenes, lo cual puede considerarse como una reflexión coral sobre las prácticas cognoscitivas de la imagen.



Habitar la centralidad urbana (II)
Prácticas y representaciones sociales frente a las transformaciones de la Ciudad Central

René Coulomb Boch, María Teresa Esquivel Hernández y Gabriela Ponce Sernicharo
Senado de la República



Espergesia

Revista literaria y de investigación
Universidad César Vallejo, Perú

Publicación semestral del Programa Académico de Formación General de la Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú. Su propósito es difundir la vida y obra del poeta que le da nombre a esta casa de estudios superiores. En la misma se promueve el sentir de los estudiantes y docentes vallejianos, así como investigadores de cualquier parte del Perú y del mundo que estén comprometidos con el quehacer literario y la investigación en todos los ámbitos y, a su vez, a ellos está dirigida.

REVISTA FUENTES HUMANÍSTICAS

Complete su colección, al suscribirse solicite hasta 4 diferentes ejemplares de la Revista semestral ***Fuentes Humanísticas***



Precio de suscripción (2 ejemplares)

- $ 180.00 En la Ciudad de México
- $ 200.00 En el interior de la República
- $ 25.00 USD En América Latina
- $ 30.00 USD En el extranjero

Forma de pago

- Efectivo
- Cheque certificado a nombre de: Universidad Autónoma Metropolitana
- Depósito en cuenta bancaria (Comunicarse para proporcionar número)

Información y ventas: Licenciada María de Lourdes Delgado

Apartado postal 32-031, C. P. 06031, Ciudad de México, Tel. 5318-9109, ldr@correo.azc.uam.mx

---

Suscripciones

Fecha

Adjunto cheque certificado por la cantidad de $ _____ a favor de la Universidad Autónoma Metropolitana, por concepto de suscripción y/o pago de ( ) ejemplares de la Revista ***Fuentes Humanísticas*** a partir del número ( )

Nombre _____

Calle y número _____

Colonia _____ C. P. _____

Ciudad _____ Estado _____

Teléfono _____ Correo electrónico _____

Si requiere factura, favor de enviar fotocopia de su cédula fiscal

R.F.C. _____

Domicilio fiscal _____

_____

* Al suscribirse envíenos un correo para hacerle llegar las promociones y obsequios que otorgamos a nuestro suscriptores

Atentamente

Dra. Teresita Quiroz / Editora / tqa@correo.azc.uam.mx