

REVISTA FUENTES HUMANÍSTICAS

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES • ISSN 0188-8900 • No. 32



Dossier: Lectura y Conocimiento

Estudios de las mujeres ■ Lingüística ■ Historia ■ Literatura

\$80.00

UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
METROPOLITANA



Casa abierta al tiempo Azcapotzalco

FUENTES HUMANÍSTICAS

DIRECTORIO

Dr. José Lema Labadie RECTOR GENERAL • Mtro. Luis Javier Melgoza Valdivia SECRETARIO GENERAL • Dr. Adrián Gerardo de Garay Sánchez RECTOR DE LA UNIDAD AZCAPOTZALCO • Dra. Sylvie Jeanne Turpin Marion SECRETARIA DE LA UNIDAD • Dr. Roberto Javier Gutiérrez López DIRECTOR DE LA DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES • Mtro. Gerardo González Ascencio SECRETARIO ACADÉMICO DE LA DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES • Lic. Alejandro José de la Mora Ochoa JEFE DEL DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES • Mtro. Tomas Bernal Alanís, Dr. Ociel Flores Flores, Mtra. Ma. Emilia González Díaz, Lic. Alejandra Herrera Galván, Dra. Elsa Muñiz García, Dr. José Ronzón León COMITÉ EDITORIAL • Dra. Elsa Muñiz García COORDINADORA DE PUBLICACIONES DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES • María de Lourdes Delgado Reyes DISTRIBUCIÓN.

D.R. © 2006 UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES • DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES • UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA-AZCAPOTZALCO • AÑO 18, I SEMESTRE 2006 • AV. SAN PABLO NÚM. 180 COL. REYNOSA TAMAULIPAS, AZCAPOTZALCO, C.P. 02200 MÉXICO, D.F. • TEL. 5318-9125 Y 5318-9126 • FAX: 5394-7506 • CORREO ELECTRÓNICO: managa@correo.azc.uam.mx

CERTIFICADO DE LICITUD DE TÍTULO Y CONTENIDO NÚMEROS 6926 Y 8017 ISSSN 0188-8900

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN AGOSTO DE 2006. 500 EJEMPLARES MÁS SOBANTES PARA REPOSICIÓN.

PRODUCCIÓN E IMPRESIÓN EDICIONES Y GRÁFICOS EÓN, S.A. DE C.V., AV. MÉXICO COYOACÁN NÚM. 421, COL. XOCO-GENERAL ANAYA C.P. 03330 TELS.: 5688-9112 y 5604-1204, administracion@edicioneon.com

Portada © Francisco G. Toledo Ramírez, *Sex in the suburbs VII* (2002), Montaje digital, 2768 x 2063, reproducida con autorización del autor.

CONTENIDO

<i>DOSSIER LECTURA Y CONOCIMIENTO</i>	3	Rosaura Hernández Monroy y María Emilia González Díaz	■ PRESENTACIÓN
	7	Sarah Corona Berkin	■ EL CONTEXTO ESCOLAR DE LA LECTURA EN UNA ESCUELA WIXÁRIKA
	19	Esmeralda Matute, Olga Inozemtseva y Mónica Rosselli	■ HABILIDADES COGNITIVAS Y LECTURA DE UN TEXTO EN ESCOLARES
	27	Judith Suro Sánchez y Fernando Leal Carretero	■ LA LECTURA Y LOS TRASTORNOS EN SU APRENDIZAJE
	39	José Luis Córdova F.	■ LENGUAJE Y PARADIGMAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE CIENCIAS
	55	Fabiola R. Gómez Velázquez, Andrés A. González Garrido, Olga L. Vega Gutiérrez y Mydori Amano Flores	■ VELOCIDAD DE DENOMINACIÓN Y CONCIENCIA FONOLÓGICA AL INICIO DE LA ENSEÑANZA FORMAL DE LA LECTURA
	69	Rosaura Hernández Monroy y María Emilia González Díaz	■ LOS JÓVENES Y LA LECTURA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO
<i>ESTUDIOS DE LAS MUJERES</i>	101	Ana María Peppino Barale	■ VOCES DE MUJERES, ECOS DE VIOLENCIA EN CONVERSACIÓN AL SUR DE MARTA TRABA
<i>LINGÜÍSTICA</i>	115	José Ángel Reyes Salinas	■ ESTUDIO EXPLORATORIO DE LOS REGISTROS “FRESA” Y “NACO” EN JÓVENES UNIVERSITARIOS DE MÉXICO D.F.
<i>HISTORIA</i>	131	Lilia Granillo Vázquez	■ ORÍGENES MEDIEVALES EN LA NACIÓN MEXICANA, DE LA DESESPAÑOLIZACIÓN A LA NEGACIÓN DE ESPAÑA

	147	Ezequiel Maldonado	■ LA MEXICANIZACIÓN DEL INDIO VERSUS LA INDIGENIZACIÓN DE MÉXICO. NACIONALISMO Y CULTURA EN LOS PUEBLOS DE CHIAPAS
<i>LITERATURA</i>	159	José Benabé Madrigal Rodríguez	■ “JUAN DARIEN” DE HORACIO QUIROGA Y LOS JUEGOS NARRATORIALES
	171	Mario Padilla	■ EL NACIONALISMO Y LA LITERATURA MEXICANA EN EL PERIODO POSREVOLUCIONARIO (1920-1940)
	185	Ociel Flores	■ HERMENÉUTICA DE LA LECTURA: EL LENGUAJE ORIGINAL DE OCTAVIO PAZ Y EDUARDO LIZALDE
<i>MIRADA CRÍTICA</i>	195	Víctor Díaz Arciniega ■ Mauricio Gil Q. ■ Silvestre Manuel Hernández	
	211	■ SINOPSIS DE LOS ARTÍCULOS	
	215	■ COLABORADORES	

PRESENTACIÓN

Rosaura Hernández Monroy y María Emilia González Díaz*

La lectura es una actividad que realizamos cotidianamente, y tal vez por eso no reflexionamos sobre su importancia y las implicaciones cognitivas que conlleva. Saber leer implica descifrar la simbología del mundo: percibir la palabra reveladora en lo que está siempre más allá (*meta-féero*), metáforas que la vida misma nos entrega. Por ello los libros son registros que alguien, después de haber experimentado la vida, deja constancia de ella en eso que siempre desea poseer y que está en metáforas.

El primer texto que todo hombre lee está referido al inmenso libro que es la vida. De esa manera cuando nos acercamos al discurso escrito que subyace en un libro, lo decodificamos a partir de nuestras experiencias de lecturas anteriores. Por ello hacemos constantemente, mientras estamos leyendo, sucesivos acercamientos al libro, a la concepción que tenemos del mundo y de la lectura misma, hasta alcanzar una múltiple significación. De allí que el libro es una realidad única en tanto ha sido la experiencia señalada

por un alguien que denominamos escritor. Pero también es una realidad múltiple en tanto es internalizado en sus experiencias por un alguien que denominamos lector. De ello resulta la reescritura permanente del libro.

La comprensión, interés y concepción de la lectura son términos que tienen profundas implicaciones en el proceso de la lectura y escritura, ya que deben apoyarse en experiencias que se relacionan entre sí y hacen referencia a determinadas capacidades intelectuales del ser humano. Igualmente los aspectos involucrados en la compleja capacidad humana de la lectura son abordados, de una u otra manera, según sea el enfoque que se adopte para realizar su estudio.

La comprensión del proceso de lectura exige el conocimiento previo de la forma como el lector, el escritor y el texto contribuyen a dicho proceso, ya que esto implica una serie de transacciones entre el lector y el texto. En estas transacciones el texto, que ha sido escrito por un autor específico y donde se presenta un tema particular, es asumido por el lector de una manera individual, otorgándole valores singulares que traen como consecuencia

* Departamento de Humanidades UAM-A.

una reelaboración del discurso escritural y por tanto, la existencia de la obra en la vida del lector de forma individual y única.

En este sentido el texto debe verse como una obra con existencia propia: existe por sí sola y a partir de nuestra relación con lo que expresa. Por ello, cuando se establece la relación comunicativa entre lector-escriptor, el texto es el medio que posibilita el acto del diálogo, que no es más que dos monólogos (silencios) que se funden.

En un sentido más amplio debemos indicar que el hombre procede de un monólogo, un hablarse a sí mismo, y se dirige inevitablemente al otro para iniciar un diálogo. El diálogo es un monólogo que se intercambia y es precisamente en esa proximidad, ese rozarse las puntas de los dedos, donde se instaura lo dialógico.

La lectura de un texto es un acontecimiento único e irrepetible: sucede una vez. Por eso aunque leamos muchas veces un mismo texto, siempre lo haremos por primera vez. Son las circunstancias internas del lector y su vinculación con el entorno quienes establecerán el diálogo que permitirá energizar la apertura a una lectura posible. Siempre nuestra lectura de un libro cambia de la misma manera que nuestra lectura del mundo y de la vida. Por eso resulta tan necesaria la vuelta constante al silencio reflexivo que tanto el libro como la vida nos proporcionan.

Para nosotros el mundo existe a través del lenguaje, y por el mundo en cuanto tal intuimos e interpretamos significativamente los reflejos de los objetos, sus sombras. Modelamos mundos de lectura y escritura a través de sus reflejos. En síntesis, la propuesta que se maneja ac-

tualmente es que los individuos aprendan a leer leyendo. Por lo tanto el objetivo de todo lector frente al texto escrito es lograr su cabal comprensión. En la medida que pueda darse ese proceso interactivo de comprensión, se afirmará que la persona pueda leer con autonomía o sea considerada un lector independiente o fluente.

La preocupación por la lectura no es nueva, preguntarse porqué hay lectores deficientes ha originado numerosas investigaciones que se pueden agrupar en las siguientes corrientes: La teoría organicista que pretende que el fracaso en la lectura debe buscarse en el cerebro y es de origen neurológico o hereditario. La postura de los déficits instrumentales y cognitivos argumenta que algunos problemas de lectura pueden ser atribuidos a una deficiencia inherente fundamental o al proceso que interviene en el acto léxico (percepción, memoria, lenguaje y pensamiento). Según la corriente psicoanalítica de los trastornos afectivos de la personalidad, la determinación del origen de las dificultades de aprendizaje de la lectura tiene como base la identificación de los conflictos de los cuales el niño ha sido objeto. La tesis contraria a la anterior (la causalidad afectiva), postula que los trastornos afectivos son el resultado de las dificultades de aprendizaje en la lectura. La postura del handicap sociocultural postula que el medio sociofamiliar, económico y cultural del niño es el causante del fracaso en la lectura.

Actualmente diversas disciplinas, tales como la antropología social, la psicología y las ciencias culturales, se han interesado en el proceso de aprendizaje de la lectura. De tal manera que la investigación acerca de las dificultades en la lectura

se ha diversificado, en nuestro caso la preocupación capital se aboca a revisar esta actividad en el ámbito universitario; estimuladas por este deseo, llevamos a cabo una investigación de campo y deseamos conformar este dossier para dar una panorámica de las inquietudes de los investigadores universitarios en el campo de la lectura. Cada uno de ellos trabaja diversos aspectos de esta práctica, desde su inicio en la primaria hasta la educación superior.

El trabajo que inicia el dossier, “El contexto escolar de la lectura en una escuela wixárika”, de Sara Corona, versa sobre la concepción que tienen los jóvenes hui-choles sobre el contexto escolar, como parte del entorno en que viven, el cual determina su interés por el aprendizaje en general y de la lecto-escritura en particular. Esta valoración es la que les permite incorporarse al resto de la sociedad. “Habilidades cognitivas y lectura de un texto en escolares”, de Esmeralda Matute, Olga Inozemtseva y Mónica Rosselli, habla sobre las variables neuro-cognitivas que subyacen en el desarrollo

del comportamiento lector, dependiendo de su edad.

Judith Suro y Fernando Leal Carretero, en “La lectura y los trastornos en su aprendizaje”, analizan las dificultades de lectura debidas a alteraciones de las funciones comunicativas; de las funciones intelectuales; de las neuromotoras; de atención y memoria; de las funciones perceptuales y lingüísticas, haciendo un estudio de caso de cada una de estas alteraciones. En “Lenguaje y paradigmas en estudiantes universitarios de ciencias” José Luis Córdova perfila la medida en que el lenguaje ha configurado al paradigma del pensamiento científico, que se caracteriza por: parsimonia, reproductibilidad, verificabilidad, consistencia interna y coherencia.

Por último, “Los jóvenes y la lectura en el ámbito universitario”, se ocupa de analizar los determinantes que inciden en la dificultad lectora; ¿qué leen?, ¿cómo leen?, ¿cuándo leen?, ¿en dónde leen?, ¿qué significa para ellos la lectura?, son algunas de las preguntas que conforman el eje de este trabajo.

EL CONTEXTO ESCOLAR DE LA LECTURA EN UNA ESCUELA WIXÁRIKA

Sarah Corona Berkin*

Las evaluaciones educativas nacionales e internacionales en los años noventa señalaron la baja competencia lecto-escritora de los niños y jóvenes mexicanos. Estos resultados suscitaron planes y programas nacionales de fomento a la lengua escrita como el Programa Nacional de Lectura 2001-2006. Como líneas estratégicas se propusieron el “fortalecimiento curricular y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza”, así como “la formación y actualización de los recursos humanos”, ubicando como central el espacio escolar para cumplir con “la prioridad del currículo”, es decir el “fortalecer los hábitos y capacidades lectoras de los alumnos y maestros”.¹

Si bien coincido plenamente con la importancia de interpelar a los maestros y a la escuela, cuyo fin es, después de todo, educar a las jóvenes generaciones, considero que es necesario conocer mejor qué significa la escuela para los jóvenes que asisten a ella. ¿Qué es la escuela para distintos jóvenes? ¿Qué valoran y qué

no de su escuela? ¿Qué función tiene la escuela para ellos? Y en este entorno, ¿Para qué se aprende a leer?

Desde los jóvenes mismos trato de responder a estas preguntas. Aclaro que las diferencias lectoras no pueden generalizarse, el entorno social y comunicativo es fundamental, aquí sólo me propongo comprender qué valor tiene la escuela y el aprendizaje lector, vinculado a la escuela, en distintos grupos sociales.

En este artículo se discuten las respuestas de jóvenes huicholes (wixaritari en su propia lengua) con relación al contexto escolar, para describir el lugar que ocupa la escuela, los profesores y la educación política. Se argumenta que el contexto escolar, como parte del entorno en que viven, determina en gran medida el interés por el aprendizaje en general y de la lecto-escritura en particular.

El presente artículo se basa en la evaluación escolar que se realizó en el Centro Educativo Tatutsi Maxakwaxi (TMK) en el 2004 y 2005.² En este espacio no se

* Universidad de Guadalajara.

¹ Secretaría de Educación Pública *Programa Nacional de Lectura 2001-2006*, México, Educación Básica y Normal, México, 2001.

² Sarah Corona Berkin (2005) *Evaluación Escolar Centro Educativo Tatutsi Maxakwaxi*. México, Fundación Ford.

exponen los resultados completos de la evaluación, ya que aquí el propósito es ofrecer únicamente los datos que nos acercan al concepto de escuela que tienen los jóvenes wixaritari de una secundaria intercultural bilingüe y discutirlos en función de su formación lectora.

Me intereso por acercarme a la relevancia que tiene la escuela para los jóvenes wixaritari, la ubicación dentro del contexto educativo más amplio, como son los medios de comunicación, la familia y la comunidad, su apreciación de la calidad de educación que reciben y sus futuras aspiraciones educativas. A partir de esta indagación discuto la relación que existe entre la educación y la lectura en la formación de los jóvenes wixaritari.

Con el objeto de dimensionar mejor las respuestas de los alumnos de TMK y ubicarlas en un contexto educativo más amplio, se compararon los resultados con:

- a) Una escuela secundaria técnica de la ciudad de Guadalajara donde asisten sólo jóvenes mestizos.
- b) Una telesecundaria ubicada en la Sierra Huichola.
- c) Las respuestas de la Encuesta Nacional de Juventud (ENJ)³, con el objeto de comparar los resultados con las medias nacionales.

Me interesó comprender sus necesidades educativas, la forma en que son satisfechas en la escuela, así como los conocimientos normalizados que han

adquirido y que son imprescindibles para continuar sus estudios e ingresar a niveles educativos siguientes.

Entrevisté a los padres de familia, asistí a las Asambleas de padres de TMK, entrevisté a los profesores y director, así como a la coordinadora. Finalmente se aplicaron pruebas de las materias de español y matemáticas y encuestas sobre política, medios de comunicación y educación. Se diseñaron distintos dispositivos de aproximación al proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objeto de detectar su desempeño escolar y las aptitudes que fomenta su propia cultura, así como revelar ciertos datos de las competencias escolares normalizadas que se requiere que dominen para continuar con sus estudios. Los resultados del proceso de evaluación se regresaron a la comunidad como un insumo más de su permanente autoevaluación.

La selección de los datos que se discuten en este artículo nos habla de la posición de los jóvenes wixaritari frente a la educación en general y su escuela en particular, por contraste podemos también reflexionar sobre la función de la escuela en nuestra cultura y en la de los jóvenes urbanos.

TATUTSI MAXAKWAXI

El Centro Educativo Tatutsi Maxakwaxi, que se encuentra en San Miguel Huixtita, Jalisco, fue fundado por iniciativa de la comunidad de San Andrés (una de las 3 regiones en que se organiza el territorio wixárika en los estados de Jalisco, Nayarit, Zacatecas y Durango). La experiencia wixárika con la escuela consistía, hasta ese momento, en las primarias del INI y

³ Zeyda Rodríguez Morales (coord.) (2003) *Encuesta Nacional de Juventud. Jalisco y Región Occidente*. México, Secretaría de Educación Pública, Instituto Mexicano de la Juventud.

las escuelas de los franciscanos. Ambas ofrecían una formación académica deficiente, ya que en el caso de los franciscanos, en 400 años de ejercer el papel de educadores en la sierra, “no han formado un sólo médico, abogado o arquitecto”, señaló un miembro de la comunidad. La inconformidad con las opciones educativas existentes y la falta de escuelas secundarias en la Sierra Huichol, motivaron la discusión sobre la viabilidad de una escuela propia. El Centro Educativo Tatutsi Maxakwaxi,⁴ la primera escuela secundaria wixárika, abrió sus puertas en septiembre de 1995 con 30 alumnos. Hasta la fecha (2005) han terminado la secundaria 8 generaciones de alumnos. Todos los alumnos han recibido puntualmente su Certificado Oficial.

La secundaria tiene hoy una matrícula de 130 jóvenes que estudian los contenidos principales del plan oficial de la SEP, aunados a una asignatura llamada “Cultura wixárika”, que consiste en ampliar el conocimiento de su lengua y su cultura y una asignatura llamada “Derechos indígenas”, que consiste en introducir a los alumnos a la legislación nacional y tradicional. La escuela imparte los talleres de carpintería, cría de conejos, panadería, artesanías y hortalizas.

Si bien se puede observar que la eficiencia terminal global de las generaciones que han estudiado hasta la fecha en esta secundaria es inferior a los indicadores

nacionales⁵ (72.3% en TMK frente a 77.5% promedio nacional), es alarmante la diferencia por género de los jóvenes que terminan el ciclo escolar y de los que se dan de baja. Los hombres terminan la secundaria en un 83.56% de los casos, mientras las mujeres lo hacen en un 59.37%. Es de notar que también a nivel nacional el rezago educativo es 17.1% mayor para mujeres de 12 a 15 años.⁶

El motivo principal por el que la mayoría de jóvenes wixaritari abandona la escuela es que contraen matrimonio, forman pareja o se embarazan, haciéndose muy difícil continuar sus estudios. Los padres de familia y los maestros desapruaban estas decisiones y consideran que anteponer otros proyectos al estudio es una contrariedad que se debe discutir entre los profesores y los padres para encontrar soluciones. La escuela y la comunidad han intentado revertir el fracaso escolar de los jóvenes prohibiendo las relaciones sentimentales entre los alumnos que asisten a la secundaria. El problema no tiene aún solución satisfactoria para todos.

I. ESCOLARIDAD

El acentuar el gusto por aprender a leer y escribir en español probablemente signifique el valor que los jóvenes le otorgan al aprendizaje del español dada su próxima inserción activa en el contexto nacional, donde saben que se participa principalmente en español.

⁴ Más información sobre las escuelas wixaritari: Fidencio Robles Gaercía y Rocío de Aguinaga, “La realidad a lo intercultural, lo intercultural a la realidad. Cómo se construye la educación intercultural en la sierra wixaritari”, en *Educación indígena. En torno a la interculturalidad*, coord. Rebeca Barriga y Sarah Corona, UdeG/Zapopan/UAM-X/IAICS, 2004.

⁵ Reforma integral de la educación secundaria, Secretaría de Educación Pública, junio 2004, p.1.

⁶ *Ibidem*, p. 3.

CUADRO 1
GUSTO POR EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN ESPAÑOL Y WIXÁRIKA

	Me Gusta Mucho		Me Gusta	
	Español	Wixárika	Español	Wixárika
Primero	80	64	20	36
Segundo	84	76	16	24
Tercero	89.5	52.6	10.5	47.4

En cuanto al aprendizaje de su propia lengua, hay una tendencia al aumento del 64 al 76% de primero a segundo de secundaria. Es probable que la experiencia en TMK los motive a valorar y disfrutar su propia lengua escrita. Sin embargo, para tercer año hay un descenso en el gusto por aprender a leer y escribir en su lengua. Considero que esta baja de interés es porque

no hay material de lectura en su propia lengua. Mientras el lenguaje escrito no tenga un uso relevante, no hay motivación para aprenderlo ni oportunidad de disfrutarlo. Lo mismo puede decirse del español, donde en muchos casos no indígenas, la lengua escrita no es pertinente y no hay material al alcance de los jóvenes lectores que tenga algún interés para ellos.

CUADRO 2
CONDICIONES DE LA INSTRUCCIÓN

Condiciones	Bueno	Regular	Malo
Estado de salones, bancas, comedor, biblioteca, talleres, etc.	62%	32%	3%
Materiales de apoyo	90%	8%	-
Preparación de tus maestros	84%	12%	-
Contenido de las materias que ves en clase	80%	10%	-
Actividades recreativas y deporte	72%	22%	2%
Ambiente con tus compañeros	46%	40%	10%
Ayuda de tu comunidad para que sigas estudiando	80%	18%	-

CUADRO 3
CONDICIONES DE LA INSTRUCCIÓN

Condiciones	Bueno	Regular	Malo
Estado de salones, bancas, comedor, biblioteca, talleres, etc.	60%	34%	4.9%
Materiales de apoyo	68%	26%	4.6%
Preparación de tus maestros	75%	21.4%	3.1%
Contenido de las materias que ves en clase	73.5%	23.5%	2.8%
Actividades recreativas y deporte	64%	23.1%	11.9%
Ambiente con tus compañeros	82.2%	15.3%	2.4%

Encuesta Nacional de Juventud (Jalisco rural)

Se puede observar que los jóvenes de TMK evalúan positivamente las condiciones en las que reciben su educación. En la comparación con los datos de la ENJ, sobresalen varios incisos en los que en TMK es más alta la valoración de las condiciones en las que reciben su instrucción. En el rubro de *Material de apoyo*, frente al 68% que consideran bueno en las escuelas rurales de Jalisco, en TMK se evaluaron como buenos los *Materiales de apoyo* en un 90%. Probablemente la relevancia de la escuela en su vida cotidiana, la infraestructura escolar que es de mejor calidad que la construcción habitual de su comunidad, el equipamiento y la calidad de sus talleres, influyó en la alta valoración de los jóvenes wixaritari.

La *Preparación de los maestros* fue considerada en 84% de los casos como buena en TMK, frente al 75% promedio de los jóvenes de la ENJ. El empeño que ponen los maestros wixaritari en sus cursos de capacitación, aunado a su compromiso con los jóvenes demostrado en la atención de tiempo completo que les ofrecen en los horarios escolares, impacta en esta calificación.

El *Contenido de las materias y las Actividades recreativas y deportivas*, también fueron evaluados con mejor calificación en TMK. Esto también habla de la pertinencia de la oferta educativa en TMK, donde los contenidos son adecuados a su futura inserción en el mundo del trabajo o bien en su futuro escolar. Llama la atención, sin embargo, la diferencia en la calificación del rubro *Ambiente con tus compañeros*, que en el caso de la ENJ es el rubro mejor calificado en 82.2% de los casos y en TMK únicamente 46% de los jóvenes consideraron bueno el ambiente con sus compañeros. En entrevistas con los jóvenes de TMK, pude constatar una queja de los compañeros que utilizan vocabulario ofensivo, “aprendido en las telenovelas” que recién llegan con la televisión. La lengua wixárika no tiene vocabulario ofensivo, me explican, y menos aún existe la costumbre de lanzar insultos gratuitamente y sin motivo justificado. Mientras para unos jóvenes (ENJ) lo mejor de la escuela es el ambiente con los compañeros, para los wixaritari la escuela no es el mejor lugar de interacción social, es un lugar para aprender, lo mejor son las clases, los maestros y los materiales de apoyo.

CUADRO 4
NIVEL DE ESTUDIOS QUE A LOS JÓVENES LES GUSTARÍA ALCANZAR

	TMK	ENJ (Jalisco)
Secundaria	8.82%	8.25%
Carrera técnica	16.17%	15.6%
Normal	4.41%	5%
Preparatoria	39.7%	11.85%
Licenciatura	25%	37.3%
Otro (o no contestó)	6%	22%

Se observa un interés en los jóvenes de TMK por estudiar la preparatoria. En la Sierra, el tener estudios terminados de

preparatoria mejora las ofertas de trabajo y aumenta el prestigio social del que posee este grado. Para enseñar en las secundarias

o preparatorias se requiere del certificado de la preparatoria y no necesariamente el de la normal, causa que puede influir en el poco interés en estudiar la Normal Superior para maestros. Para los jóvenes de TMK la licenciatura es una realidad más lejana que para los jóvenes de la ENJ.

En cuanto a la opinión de los jóvenes wixaritari sobre la familia, escuela o medios de comunicación como formadores para el futuro trabajo de los jóvenes, se

declaró en primer lugar a la escuela con 72% en primer año, 92% en segundo y 89.5% en tercero. A la familia se mencionó con el 16% en primer año, 8% en segundo año y 10.5% en tercero. Los medios de comunicación fueron mencionados únicamente en primero y sólo en un 8% de las respuestas. De esta manera se evidencia la importancia que cobra la formación que ofrece la escuela a los jóvenes wixaritari.

CUADRO 5
MOTIVOS PARA SEGUIR ESTUDIANDO

	TMK	ENJ (Jalisco)
Para aprender más	11.76%	54.3 %
Para ganar más dinero	8.82%	6.9 %
Para conseguir un trabajo	30.8%	10.9 %
Para ser más importante	7.35%	5.5 %
Para sacar mi certificado	5.88%	2.9 %
Para entender lo que pasa en el país	10.29%	0.2 %
Para conocer y defender mis derechos	18.46%	1.2 %
Para vivir mejor	8.82%	10.6 %
Otra	-	7.5 %

Se observa que el motivo principal para estudiar en TMK es conseguir un mejor trabajo, depositando de esta manera una responsabilidad capital en el sistema escolar. Se menciona en segundo lugar, como motivación para seguir estudiando, el conocer y defender sus derechos. Esto muestra la valoración política de la educación en esta población de jóvenes.

Por el contrario, en el caso de la ENJ se observa un alto porcentaje de jóvenes cuya motivación es el aprendizaje por sí mismo y un muy bajo porcentaje que se interesa por asistir a la escuela para entender lo que pasa en el país y/o conocer y defender sus derechos. Se puede ver

que los jóvenes de la ENJ y los jóvenes indígenas tienen motivaciones distintas para asistir a la escuela. Los jóvenes de la ENJ no perciben motivaciones económicas ni políticas en el acto de estudiar. En sus respuestas se observa el desprestigio de la escuela para ofrecer mejores oportunidades de trabajo y formar mejores ciudadanos.

Más concretas, pragmáticas y políticas son las motivaciones de los alumnos de TMK. Esta tendencia en la opinión que tienen los jóvenes de TMK sobre la escolaridad da pistas para entender el interés que tienen en el aprendizaje. Muchos de los jóvenes no extenderán sus estudios formales, lo que hace in-

dispensable ofrecer información básica y general en todas las materias, sobre todo en competencias sólidas en español y matemáticas.

II. EDUCACIÓN POLÍTICA

CUADRO 6
CONFIANZA EN DISTINTOS ACTORES PÚBLICOS

	Sí confío %		Confío poco o No confío %	
	TMK	ENJ	TMK	ENJ
1. Políticos	63	4	36	96
2. Jueces	47	12	52	88
3. Maestros	95	65	5	34
4. Médicos	90	75	10	25
5. Policías	53	6	47	94
6. Comerciantes	53	12	47	88
7. Militares	33	24	66	76
8. Líderes sindicales	31	11	68	89
9. Sacerdotes	21	65	79	35
10. Judiciales	63	10	37	90
11. Defensores de Derechos Humanos	79	44	21	56
12. Miembros de ONGs	61	27	39	73
13. Autoridades tradicionales	90	-	10	-

Frente a los datos proporcionados por la ENJ, donde los jóvenes confían en altos porcentajes sólo en los médicos y en los maestros y los sacerdotes en porcentajes similares los alumnos de TMK confían en un número mayor de actores sociales: maestros, autoridades tradicionales, médicos, defensores de derechos humanos, judiciales, políticos y miembros de las ONG, con más del 60% de los encuestados. Los jóvenes wixaritari confían en mayor proporción en los maestros, pero también se observa una mayor confianza general en el entorno social. Probablemente esta es una señal de la educación formal e informal que reciben en su comunidad, caracterizada por la protección,

respeto y sensibilidad a las necesidades de los jóvenes. Es de notar que en los que menos confían los jóvenes de TMK es en los sacerdotes, dato explicable ya que no son en su mayoría cristianos y han tenido conflicto permanente con la iglesia católica.

Es importante el esfuerzo innovador de TMK en lo que corresponde a promover un programa educativo que fomenta las aptitudes de los alumnos a la vez que respeta el conocimiento que surge de su cultura y el que llega de otras regiones. La seguridad que muestran los jóvenes en sí mismos y la confianza en el entorno social son méritos de la escuela que nos hablan de lo que significa ser estudiante wixárika.

CUADRO 7
CONFIANZA EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN MASIVA

	Sí confío %		Confío poco o No confío %	
	TMK	ENJ	TMK	ENJ
1. La televisión	52	40	48	60
2. La radio	79	33	11	67
3. El periódico	63	30	37	70

El orden de la confianza en los medios masivos coincide con el mayor o menor conocimiento que tienen de ellos. En la ciudad, los jóvenes se enteran de las noticias en un 76% por la televisión, mientras apenas 4.7 % por la radio y 12 % por el periódico.⁷ De la misma forma predomina su confianza en la TV sobre otros medios de comunicación.

En TMK se puede observar una tendencia similar, mayor confianza en los medios que mejor conocen, ya que oyen la radio como principal medio de información, tienen la experiencia del periódico en la escuela y rara vez ven la televisión y menos aún las noticias televisadas.

También se observa en TMK una confianza general superior en todos los medios. Probablemente la distancia con los hechos noticiables por los medios masivos de comunicación, su desconocimiento del manejo tendencioso y la realidad virtual a la que aluden, los mantiene también alejados del recelo de los jóvenes urbanos.

LEGISLACIÓN Y AUTORIDADES TRADICIONALES

Se pidió a los jóvenes de TMK mencionar las leyes que conocen y sus contenidos, así como los cargos de las Autoridades Tradicionales. El conocimiento de las Autoridades Tradicionales se respondió con mayor exactitud y en mayor número de casos. En cuanto a las leyes, se mencionó con insistencia la Ley Agraria y el Derecho de Amparo. Sin embargo, pocos fueron los casos que intentaron dar una explicación de su contenido. Los jóvenes mencionan su interés en leer las leyes, pero la dificultad de conocerlas está en el lenguaje técnico en el que están escritas y que no comprenden. El contacto con la legislación, los derechos humanos, ciudadanos e indígenas, es parte integral de ser un estudiante en TMK.

Considerada como fuente educadora, se tomó la decisión de incorporar a la prensa en el salón de clases como apoyo didáctico en la clase de español y de derechos indígenas.⁸ No es posible afirmar

Ver Sarah Corona, "Educación indígena, educación política. El uso del periódico en la escuela wixárika", en *Educación indígena. En torno a la interculturalidad*, coord. Rebeca Barriga Villanueva y Sarah Corona Berkin, UdeG/Zapopan/Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco/IAICS, 2004.

⁷ ENJ, *Op. cit.*

que el periódico tenga un impacto sobre los jóvenes wixaritari que lo han incorporado en el salón de clases hace apenas un año escolar. Sin embargo podemos

observar la presencia del periódico en su formación escolar en dos aspectos: sus hábitos de lectura y su conocimiento del código periodístico.

III. HÁBITOS DE LECTURA

CUADRO 8
¿QUÉ LEES FUERA DE TUS OBLIGACIONES ESCOLARES?

	Libros (y cuentos) %	Revistas (y comics) %	Periódico %	Nada %	Otros (apuntes, cartas, canciones, poesía, anuncios) %
Técnica 1	39.47	18.42	10.52	34.21	7.89
Técnica 2	11.11	48.14	3.70	11.11	3.70
Técnica 3	22.22	40.74	11.11	40.74	7.40
Telesec 1	66.66	11.11	0	30	0
Telesec 2	58.33	25	0	8.33	25
Telesec 3	33.33	16.66	0	16.66	30
TMK 1	67.85	0	57.14	3.57	7.14
TMK 2	45	0	50	10	20
TMK 3	55.55	5.55	72.22	5.55	16.66

Se puede observar que los jóvenes urbanos de la escuela técnica de primero a tercero tienen poca práctica en la lectura del periódico. Es notorio el porcentaje de los que declaran no leer fuera de sus obligaciones escolares. Por otro lado pareciera que la lectura de revistas e historietas es la más popular en este grupo de edad.

Los jóvenes wixaritari de ambas escuelas declaran en mayor proporción leer fuera de sus obligaciones escolares. Ahora bien, la diferencia que encontramos entre los jóvenes de TMK y los jóvenes de la telesecundaria wixárika, es que los últimos conocen menos opciones de lectura. Con la introducción del periódico, los jóvenes de TMK tienen mayor diversidad

de lecturas y la prensa se convierte en el medio escrito favorecido por estos jóvenes. En este sentido, leer se vuelve un acto cotidiano. Pero es interesante (y preocupante) notar que de primero a tercero de secundaria, en las tres escuelas, disminuye la lectura de libros y cuentos conforme aumenta la escolaridad.

Hago énfasis en que la lectura del periódico no debe suplir la de los libros, y por el contrario, una pedagogía encaminada a la lectura crítica de la prensa debe aumentar los intereses de los alumnos y su búsqueda diversificada de otras lecturas. Pero la lectura de libros debe ser impulsada en el aula, a partir de una oferta de libros que sea de interés real para los jóvenes actuales.

IV. RELACIÓN PADRES DE FAMILIA-TMK

Los padres de familia entrevistados señalaron su interés en la escuela y en los contenidos que se enseñan. En cuanto al contenido curricular, se mencionó con insistencia la difícil relación entre la enseñanza del español y su propia cultura. Esta relación la ven complicada, porque requiere de tiempo dedicado a las dos lenguas, cuando el español (leído y escrito) lo ven como una herramienta indispensable para la vida futura de los jóvenes. Sin embargo, todos los padres de familia entrevistados encuentran que el énfasis puesto por los profesores wixaritari de TMK en su propia cultura y lengua ayuda a la seguridad de los jóvenes. También encuentran que los jóvenes aprenden más cuando se les facilitan en su propia lengua los contenidos de materias como geografía o historia. Finalmente, están de acuerdo en que no deben perder las herramientas que les da su propia cultura. Para los padres de familia el ejemplo consumado e indiscutible del éxito de TMK son los exalumnos que hoy tienen cargo de profesores en la misma escuela y realizan una labor altamente apreciada por la comunidad.

V. LOS MAESTROS

En la reunión de autoevaluación con los maestros se discutió la madurez de la escuela. Consideran que si bien son pocos años de experiencia y la escuela lleva “apenas su primaria hecha, le falta terminar su preparatoria” para madurar, la escuela está en una etapa en que puede reflexionar su proceso como educadora. Consideran que los maestros están unidos

y preparados para ofrecer una educación de mayor calidad.

Consideran que es necesario continuar ofreciendo las mejores herramientas de letras y matemáticas para que los jóvenes vayan construyendo su camino y que a la vez deben proporcionarles valores y formas de comportarse frente a los demás. Consideran que su labor es importante en la transmisión de su cultura. Señalan que tiene el mismo peso la propia lengua que el español y que la cultura propia debe ser la base para conocer otras culturas. Se busca en todas las clases relacionar lo propio con lo ajeno, aunque algunas veces es muy difícil y los profesores tienen que hacer investigación permanentemente. Han observado que los alumnos de TMK tienen la herramienta de la cultura que los otros jóvenes wixaritari no siempre tienen. Anteriormente, cuando salían a estudiar a las secundarias mestizas, volvían con otras ideas, no querían hablar su lengua ni vestirse con ropa wixárika. La educación de TMK busca “que no choquen las dos culturas, que tengan el mismo peso y que los muchachos lo entiendan”, para que salgan con más valor a competir en la ciudad.

VI. EL ESTUDIANTE, LA ESCUELA Y LA LECTURA

La educación formal carga con las propiedades de sujetar y disciplinar, pero a la vez puede ofrecer herramientas para el conocimiento de la realidad, el diálogo y la resistencia cultural.

Los wixaritari en su Centro Educativo parecen haber descubierto las maneras de neutralizar un programa educativo nacional que promueve el desprestigio

de la escuela entre los jóvenes de la ENJ. Para los estudiantes de TMK aprender implica no solo “saber más” o repetir contenidos de los programas, sino descubrir estrategias para la participación en el espacio público. El “estudiar para conseguir mejor trabajo” y “para participar en mi comunidad”, expresado por los jóvenes wixaritari, se opone a “estudiar para saber más” de los jóvenes de la ENJ. En TMK el objetivo político se muestra frente al objetivo estético de los jóvenes de la ENJ; el desarrollo personal y social frente a una actividad impráctica e innecesaria caracteriza la praxis escolar wixárika frente al descrédito de la escuela entre los jóvenes de la ENJ.

Ser estudiante wixárika en TMK es participar con su comunidad en la construcción de vías políticas vinculadas con las demandas indígenas. Los indígenas, durante los largos procesos de dominación y exclusión, han aprendido que la escuela puede convertirse en un espacio que contribuya al cambio en las relaciones con el Estado, con los diversos grupos sociales así como en sus condiciones personales e individuales.

En TMK ser estudiante tiene prestigio porque tiene una razón propia. Los nuevos caminos que se abren con la apertura de las leyes hacia la pluriculturalidad pueden modificar el viejo concepto de la escuela como integradora social y pueden llegar a facilitar la creación de múltiples escuelas acordes a las metas y objetivos de la complejidad que puebla nuestro país. En todos los casos, la enseñanza de

la lectura y la escritura como base de la educación política será prioridad si deseamos aprender a convivir en un mismo espacio público.

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, Hanna *Hombres en tiempos de oscuridad*, Gedisa, Barcelona, 2001.
- La crisis de la educación, en *Entre el pasado y el futuro*, Península, Barcelona, 1996.
- Bárcena, Fernando *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*, Paidós, España, 1997.
- Corona, Sarah, Competencias comunicativas de la escritura en huicholes y mestizos, en *Comunicación y Sociedad* No. 35, Universidad de Guadalajara, México, 1999.
- y Salvador Agustín, *Nuestro libro de la memoria y la escritura. Apuntes para la enseñanza de la cultura wixárika*, Universidad de Guadalajara, México, 2002.
- y Rebeca Barriga Villanueva (coordinadoras), *Educación indígena. En torno a la interculturalidad*, Universidad de Guadalajara/Zapopan/UAM-X/IAICS, México, 2004.
- Rodríguez Morales Zeyda (coord.) *Encuesta Nacional de Juventud. Jalisco y Región Occidente*, SEP, Instituto Mexicano de la Juventud, México, 2003.
- Sennett, Richard, *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, Anagrama, Barcelona, 2003.

HABILIDADES COGNITIVAS Y LECTURA DE UN TEXTO EN ESCOLARES

Esmeralda Matute,* Olga Inozemtseva* y Mónica Rosselli**

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, la velocidad y la precisión en la lectura son los atributos considerados con mayor frecuencia para evaluar la habilidad lectora. Sin duda, estos dos componentes son intrínsecos a la lectura y por ello se utilizan para conocer variaciones en el acto lector de acuerdo a un sinnúmero de variables tales como la edad, el grado escolar y aun ante patologías cerebrales y trastornos de neurodesarrollo como es la dislexia. Más aún, su análisis puede dar información sobre estrategias o las vías de acceso utilizadas en el tratamiento de un texto (Coltheart, 1981; Massaro, 2002; Samuels & Kamil, 2002). Otra característica del acto lector es la fluidez, en ella se consideran los patrones de entonación y los contornos entonacionales (Leal y Suro, 2004). Si bien la fluidez forma parte del acto lector,

su relevancia ha sido apenas destacada y de ahí que sea menos atendida.

No obstante, la comprensión lectora es el objetivo central del acto lector; es decir que se lee para comprender un mensaje escrito. Quizás en varios estudios no se ha tomado en cuenta como variable a analizar para conocer el desempeño lector dadas las dificultades metodológicas para aislarla, sobre todo por su dependencia con el lenguaje oral.

De hecho, y con relación a la dependencia de la lectura de otras habilidades cognitivas, desde una perspectiva neuropsicológica se considera que la lectura, en tanto proceso cognitivo complejo requiere de la participación de otros procesos cognitivos, los cuales a su vez están mediados por diversas estructuras cerebrales. El interés aquí estribaría en saber si para cada uno de los atributos del acto de lectura antes señalado participan diferentes procesos cognitivos y si éstos se mantienen constantes a lo largo del desarrollo.

Dentro de esta perspectiva, en este artículo nos proponemos explorar cuatro aspectos sobre el acto de lectura en niños de 7 a 12 de edad. La pregunta inicial que

* Instituto de Neurociencias-CUCBA, Departamento de Estudios en Educación-CUCSH, Universidad de Guadalajara.

** Florida Atlantic University.

se desprende de la atención a estas tres variables –comprensión, velocidad y precisión– es qué tanto se relacionan entre ellas. Dicho de otra manera, si, como lo hemos señalado, en los estudios sobre desempeño lector se atiende a la precisión y a la velocidad lectora con mayor frecuencia, cabe preguntarnos si los resultados que de esto se derivan pueden darnos alguna indicación sobre el nivel de comprensión de un texto. Tomaremos como variable la edad de los niños y analizaremos el peso que ejerce sobre estas tres medidas; en este punto la pregunta central es: de existir una relación entre estas tres variables, ¿Ésta es semejante entre los niños que se inician como lectores (7 y 8 años de edad) y aquellos niños lectores competentes (11 y 12 años de edad)? Como tercer punto relacionaremos las características neuropsicológicas con las variables de

lectura para finalmente, cuarto punto, abordar las variaciones en esta relación de acuerdo a la edad.

El punto de partida para estos análisis es una muestra de 788 niños mexicanos y colombianos de 5 a 16 años de edad. A ellos se les aplicó la Evaluación Neuropsicológica Infantil–ENI (Matute, Rosselli, Ardila y Ostrosky, en prensa), la cual evalúa 13 dominios neuropsicológicos: habilidades construccionales, memoria, memoria diferida, habilidades preceptuales, lenguaje, habilidades metalingüísticas, lectura, escritura, aritmética, habilidades espaciales, atención, habilidades conceptuales y funciones ejecutivas.

El análisis de lectura lo hicimos a partir de la lectura de una narrativa de 101 palabras (Ver figura 1). Se trata de una narrativa sencilla, factible de leer por niños de 7 años.

FIGURA 1
TEXTO EMPLEADO PARA EVALUAR LA LECTURA EN VOZ ALTA

Tontolobo y el carnero.

Un lobo viejo que ya no tenía la fuerza y la astucia de otras épocas y al que por eso llamaban Tontolobo, persiguió a un carnero, que se puso a salvo subiéndose a una alta peña.

–¿Por qué te esfuerzas tanto?– se burló el carnero. Si quieres comerme, sólo tienes que abrir la boca y yo saltaré dentro. El lobo abrió la boca y el carnero saltó. Al saltar le dio tal cornada que lo derribó al suelo sin sentido. Cuando volvió en sí, Tontolobo ni siquiera se acordaba si se había comido o no al carnero.

Para este trabajo, como lo hemos señalado, analizaremos el comportamiento lector en un subgrupo de esta muestra y tomamos niños de dos grupos de edad diferentes. El primer grupo (G1) está constituido por 125 niños de 7 y 8

años de edad, 55 varones y 70 niñas. El segundo grupo (G2) está formado por 156 niños de 11 y 12 años, 72 varones y 84 niñas. La muestra fue tomada tanto en escuelas públicas como privadas de medios urbanos. La congruencia entre

la edad y el grado escolar fue requisito de inclusión. Asimismo, no se incluyeron niños con antecedentes de fracaso escolar ni de problemas de aprendizaje. Para mayores precisiones sobre la muestra se sugiere consultar en Matute *et al.*, (en prensa).

En cuanto al desempeño de los niños de estos dos grupos en esta tarea de lectura, encontramos ejecuciones semejantes en la precisión, medida a través del número de “errores” realizados al momento de leer, con una ligera mayor dispersión en el grupo de los niños pequeños (G1: $X = 2.17$, $DS = 3.11$; G2: $X = 1.97$, $DS = 2.66$); asimismo, el número de aciertos en un cuestionario, cuya puntuación máxima es 8, utilizado para evaluar la comprensión lectora fue semejante (G1: $X = 5.18$, $DS = 1.96$; G2: $X = 5.52$, $DS = 1.26$), al igual que en la variable anterior se observó mayor dispersión en los niños pequeños. Sin embargo, la diferencia entre los dos grupos en la velocidad de la lectura resultó estadísticamente significativa (G1: $X = 69.10$, $DS = 31.45$; G2: $X = 112.15$, $DS = 35.58$, $p < .000$). Estos resultados nos dicen varias cosas. La primera de ellas es que la precisión en la lectura en español se domina fácilmente; esto corresponde muy probablemente a que el sistema ortográfico de esta lengua es transparente.¹ Con relación a la comprensión, el nivel similar de comprensión de una narrativa sencilla puede ser el resultado de un efecto de techo. Quizá el texto utilizado no presenta un nivel de complejidad su-

ficiente para marcar diferencias entre los grupos. Finalmente, en donde adquieren más destreza los niños con el paso de los años es en la velocidad de lectura.

Descrita la muestra y analizadas las características de su desempeño lector, pasaremos a analizar los resultados.

RESULTADOS

CORRELACIÓN ENTRE PRECISIÓN, VELOCIDAD Y COMPRENSIÓN LECTORA

Como se puede observar en el Cuadro 1, en el grupo de los niños pequeños la comprensión se correlaciona con la velocidad en la lectura, en tanto que en el grupo de los niños mayores la comprensión lectora no se relaciona con ninguna de las otras dos variables. En el primer grupo los niños que tienen una mayor comprensión leen más rápido, en tanto que en el G2 la comprensión es independiente de qué tan rápido leen y qué tantos errores cometen al leer, mientras que en este mismo grupo los niños que tienen mayor velocidad son aquellos que cometen un menor número de errores de lectura.

VARIABLES COGNITIVAS Y DESEMPEÑO LECTOR

Como lo hemos señalado, desde una perspectiva neuropsicológica la lectura es un proceso cognitivo que requiere del apoyo de diferentes dominios cognitivos, mediados éstos por distintas estructuras cerebrales. Los dominios que con mayor frecuencia han sido reportados son el procesamiento fonológico, la denominación automatizada rápida, la automa-

¹ Para mayor información sobre la transparencia del sistema ortográfico del español de México remitimos a Matute y Leal (2003); Leal y Matute (2001) y Leal, Matute y Zarabozo (en prensa).

CUADRO 1
CORRELACIÓN DE PEARSON ENTRE TRES MEDIDAS DE LA LECTURA DE UN TEXTO EN VOZ ALTA
EN DOS GRUPOS DE NIÑOS

	7-8 años		
	Comprensión	Velocidad	Precisión
11-12 años	Comprensión	.389*	-.082
	Velocidad	.214	-.284
	Precisión	-.091	-.426*

ticidad motriz, la percepción del habla y la memoria a corto plazo (Savage *et al.*, 2005). Nuestro interés es, como lo hemos asentado, indagar si la participación de estos u otros dominios cognitivos es la misma a diferentes edades.

Para iniciar este análisis tomemos el lenguaje. Para legos y estudiosos queda más o menos claro que la comprensión de la lectura es mediada por la comprensión oral. Es decir, el vocabulario, la sintaxis, la pragmática, etc. que se maneja oralmente será comprendida al estar escrita. Como puede observarse en el Cuadro 2, de las áreas de lenguaje evaluadas, sólo la designación de imágenes se correlaciona con la comprensión lectora en los niños de G1, en tanto que en los niños de mayores (G2) áreas más complejas, como es la coherencia narrativa, la longitud de la expresión y la comprensión del discurso oral se relacionan con la comprensión

lectora. Al parecer los niños pequeños realizan la lectura de un texto de una manera más perceptual y los niños mayores hacen llamado a habilidades narrativas más complejas. Lo anterior también es evidente en las relaciones entre el lenguaje por una parte y por la otra, la velocidad y la precisión lectora.

Las habilidades fonológicas, tanto aquellas pertenecientes a la fonología segmental, como a la suprasegmental facilitan el manejo de textos. En particular se han realizado innumerables estudios sobre la relación entre conciencia fonológica y desempeño lector, y se le otorga a la conciencia fonémica un rol primordial en el desarrollo de la lectura. De hecho, dificultades en su desarrollo se han ligado a la dislexia (Goswami, 2003). Las habilidades de fonología segmental han sido evaluadas con frecuencia a través de pruebas de repetición. Al analizar el

CUADRO 2
CORRELACIÓN DE PEARSON ENTRE TRES MEDIDAS DE LA LECTURA DE UN TEXTO EN VOZ ALTA
Y TAREAS DE LENGUAJE

	7-8 años			11-12 años		
	Comprensión	Velocidad	Precisión	Comprensión	Velocidad	Precisión
Repetición de sílabas	.092	.100	-.120	-.033	.036	-.095
Repetición de palabras	.218	.103	-.247*	.088	.041	-.282*
Repetición de no palabras	.045	.017	.016	.270*	.042	-.134
Repetición de oraciones	.146	.246	-.248*	.147	.234*	-.267*
Denominación de imágenes	.243	.285	-.227	.015	.295*	-.409*
Coherencia narrativa	.004	.241	-.077	.332*	.303*	-.371*
Longitud de la expresión	.183	.430*	-.136	.315*	.358*	-.328*
Designación de imágenes	.270*	.196	-.222	.133	.090	-.199
Seguimiento de instrucciones	.133	.221	-.086	.178	.306*	-.389*
Comprensión del discurso	.170	.480*	-.125	.288*	.232	-.148

* PL 0,01

desempeño de los niños incluidos en nuestra muestra observamos que en ambos grupos la precisión se relaciona con la repetición de palabras y de oraciones, pero en G2 la repetición de no palabras también se relaciona con la comprensión lectora y, la repetición de oraciones con la velocidad en la lectura (Ver Cuadro 2). En tareas específicas de habilidades metalingüísticas observamos que para los dos grupos ninguna de las cuatro

tareas analizadas se correlaciona con la comprensión lectora. En G1, síntesis fonémica y deletreo se relacionan con la velocidad lectora, mientras que conteo de palabras se relaciona tanto con la velocidad lectora como con la precisión, mientras que en G2 síntesis fonémica y deletreo se relaciona con velocidad y precisión lectora, en tanto que conteo de sonidos, se relaciona sólo con la precisión en la lectura (Ver Cuadro 3).

CUADRO 3
CORRELACIÓN DE PEARSON ENTRE TRES MEDIDAS DE LA LECTURA DE UN TEXTO EN VOZ ALTA
Y TAREAS DE HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS

	7-8 años			11-12 años		
	Comprensión	Velocidad	Precisión	Comprensión	Velocidad	Precisión
Síntesis fonémica	.169	.272*	-.207	.011	.291*	-.281*
Deletreo	.116	.296*	-.203	.105	.363*	-.383*
Conteo de sonidos	.137	.153	-.171	-.026	.164	-.247*
Conteo de palabras	.157	.284*	-.265*	-.172	.289	-.280

* PL 0,01

La lectura exige, además, otras habilidades de tipo cognitivo, como son la percepción visual y abstracción. La participación de la percepción visual en la lectura, cuestionable en la actualidad, fue centro primordial de interés en la década de los años setenta. En los niños pequeños de nuestro estudio (G1) el desempeño en las tareas de percepción

visual prácticamente no se relaciona con las variables de lectura analizadas, en tanto que en los niños mayores (G2) el desempeño en las tareas de imágenes sobrepuestas, cierre visual y reconocimiento de emociones faciales se relacionan con la precisión lectora, además de que cierre visual también se relaciona con la velocidad en la lectura (Ver Cuadro 4).

CUADRO 4
CORRELACIÓN DE PEARSON ENTRE LAS TRES MEDIDAS DE LECTURA DE UN TEXTO EN VOZ ALTA Y LAS TAREAS DE PERCEPCIÓN VISUAL

	7-8 años			11-12 años		
	Comprensión	Velocidad	Precisión	Comprensión	Velocidad	Precisión
Imágenes sobrepuestas	.168	.180	-.150	-.059	.148	-.302*
Imágenes borrosas	.123	.042	-.070	-.021	.101	-.009
Cierre visual	-.009	-.026	.035	.229	.398*	-.278*
Reconocimiento de emociones	.281*	.119	-.156	.066	.125	-.257*
Integración de objetos	.035	.347	.038	.151	.155	-.159

* PL 0,01

Finalmente, en cuanto a la abstracción se ha postulado que las posibilidades de razonamiento, principalmente de tipo verbal, facilitan el proceso de comprensión lectora. En nuestro estudio analizamos el desempeño de los niños en razonamiento verbal (tarea de similitudes), razonamiento no verbal (matrices) y razonamiento lógico matemático (problemas aritméticos).

En el G1 se observa que el desempeño en la comprensión lectora se relaciona con el desempeño en la tarea de similitudes, en tanto que la velocidad se relaciona con similitudes y problemas numéricos. Una correlación fuerte se observa entre velocidad y precisión lectora, y similitudes y problemas aritméticos en el G2 (Ver Cuadro 5).

CUADRO 5
CORRELACIÓN DE PEARSON ENTRE TRES MEDIDAS DE LA LECTURA DE UN TEXTO EN VOZ ALTA Y TAREAS DE RAZONAMIENTO

	7-8 años			11-12 años		
	Comprensión	Velocidad	Precisión	Comprensión	Velocidad	Precisión
Similitudes	.246*	.359*	-.084	.202	.427*	-.327*
Matrices	-.092	.085	.029	.000	.193	-.256
Problemas numéricos	.052	.282*	-.080	.223	.351*	-.411*

* PL 0,01

CONCLUSIONES

Respecto a las tres variables de lectura analizadas, éstas se relacionan de manera diferente en los dos grupos de niños; si bien los niños pequeños requieren de velocidad lectora para alcanzar una mayor comprensión del texto, esta relación no es perceptible en los niños mayores.

La comprensión lectora es el objetivo central del acto lector, ya que el único y último fin de la lectura es sin duda comprender un mensaje escrito. Entonces el éxito en el desempeño lector finalmente estriba en qué tan bien se comprendió eso que se leyó. Los otros aspectos atendidos en este estudio, velocidad y precisión, así como la fluidez, la cual no abordamos, darían un plus a este desempeño. Un buen lector entonces sería en primera instancia aquel que comprende lo que lee, y se colocaría en mayor ventaja si además lo lee rápido, sin errores y con adecuada prosodia.

La independencia de la comprensión lectora de otras habilidades cognitivas es clara en los niños de 7 y 8 años de edad. Al parecer, en esta edad, para comprender un texto el niño centra su esfuerzo en leer rápido, para lo cual utiliza habilidades de tipo visual y de razonamiento verbal. Por su parte, los niños de 11 y 12 años hacen llamado a habilidades discursivas y a habilidades visuales complejas para lograr la comprensión del texto.

El análisis de las áreas cognitivas asociadas con el desempeño lector sin duda incrementa nuestra comprensión no sólo de los factores subyacentes a la lectura exitosa, sino también de los problemas en su aprendizaje. Nuestro estudio tiene la limitante de ser de carácter exploratorio. Su importancia estriba, sin embargo, en

el delineamiento de un sendero para incursionar sobre el conocimiento de estas relaciones. Quizá un estudio longitudinal que analice los cambios cognoscitivos paralelos a la lectura en niños con desarrollo lector normal y con problemas en el aprendizaje de la lectura ayudaría aún más a dar respuesta a los problemas abordados en este trabajo.

Finalmente destacamos la importancia de realizar este tipo de estudio en niños hispanohablantes, ya que es de esperarse que las características de la lengua en general, y del sistema ortográfico en particular, apelan a diferentes áreas cognitivas al momento de leer. Más aún, el efecto de la edad sobre las variables de lectura, así como las variables neuropsicológicas analizadas, nos lleva a reflexionar sobre la relación entre el desempeño lector y el desarrollo de otras habilidades neuropsicológicas vinculadas a él en edades tempranas y su repercusión en el comportamiento lector en estudiantes de bachillerato y universidad. En un estudio realizado con anterioridad (Rosselli, Matute y Ardila, 2006) encontramos diferencias significativas en la velocidad en la lectura silenciosa entre un grupo de jóvenes de 12 y 13 años y otro de 14 y 15 años; sin embargo, diferencias en la comprensión lectora se observaron entre niños más pequeños (8-9 años de edad) y los mayores (10-15 años). Probablemente la ausencia de diferencia entre los grupos contiguos de los mayores (12-13 años vs. 14-15 años) se deba al bajo nivel de complejidad del texto utilizado en el estudio. Sin embargo, niveles de complejidad más elevados estarían ligados a aspectos lingüísticos (semántica, sintaxis, vocabulario) y pragmáticos (familiaridad con el tópico, motivación, etc.), los cuales no

son exclusivos de la lectura. El desarrollo de estos aspectos debería estudiarse en jóvenes de preparatoria y universidad.

Los resultados de este estudio, así como de estudios semejantes, abren la posibilidad de atender el desarrollo de otras funciones cognitivas dentro del ámbito escolar para facilitar el desarrollo de la comprensión de textos. En específico, la inclusión en los programas escolares de tareas que faciliten el desarrollo de las habilidades metalingüísticas y discursivas al final de la escuela primaria puede favorecer un desempeño lector exitoso más adelante en la vida escolar.

REFERENCIAS

- Baddeley AD. *Working memory*, Oxford University Press, New York, 1990.
- Coltheart M. Disorders of reading and their implications for models of normal reading. *Visible Language*, 15, 1981, pp. 245-286.
- Goswami U. Phonology, learning to read and dyslexia: a cross-linguistic analysis. En: Csépe V, ed. *Dyslexia: Different brain, different behavior*. Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York, 2003, pp. 1-40.
- Leal, F., Matute, E. La transparencia de los sistemas ortográficos y la idea de estrategias diferenciales de procesamiento de la lengua escrita. En: G. López Cruz y M. Del C. Morúa Leyva (Eds.) *Memorias del V Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste*, Editorial Universidad de Sonora, Hermosillo, México, tomo III, 2001, pp. 127-152.
- Leal, F., y Suro, J. La hipótesis fonológica de la dislexia: una crítica constructiva. En: M.A. Peredo Merlo (coord.). *Diez estudios sobre la lectura*, Editorial Universitaria, Guadalajara, 2004, pp. 265-287.
- Massaro DW. Building and testing models of reading processes. En: Pearson PD, ed. *Handbook of reading research*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, 2002, pp. 111-46.
- Matute, E., Leal, F., Zarabozo, D. La transparencia del sistema ortográfico del español de México, y su efecto en el aprendizaje de la escritura, *Estudios de Lingüística Aplicada*. (En prensa).
- Matute, E., Leal, F. Los llamados "Errores Ortográficos" en niños hispanohablantes con problemas del aprendizaje de la Lectoescritura", en E. Matute y F. Leal (Coordinadores). *Introducción al estudio del español desde una perspectiva multidisciplinaria*. Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México, 2003, pp. 549-570.
- Rosselli-Cock, Matute-Villaseñor, E. y Ardila-Ardila, A. Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología*, 4, 2006, pp. 202-210.
- Samuels SJ, & Kamil ML. Models of the reading process. En: Pearson PD, ed. *Handbook of reading research*; Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2002, pp. 185-224.
- Savage RS, Frederickson N, Goodwin R., Patni U., Smith N., Tiersley L. Relationship among rapid digit naming, phonological processing, motor automaticity, and speech perception in poor, average, and good readers and spellers, *Journal of Learning Disabilities*, 38, 2005, pp. 12-28.
- Wolf M., Bowers P. (1999) The double deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91, 1999, pp. 415-38.

LA LECTURA Y LOS TRASTORNOS EN SU APRENDIZAJE

Judith Suro Sánchez y Fernando Leal Carretero*

Las lenguas humanas son una parte fundamental del proceso de hominización por el cual el primate del que descendemos dio lugar al homo sapiens. Si bien los usos del lenguaje son múltiples, uno de ellos corresponde a un dispositivo para pensar, razonar, teorizar y comunicar información, el cual ha permitido el surgimiento de las civilizaciones y la proliferación de la especie humana en prácticamente todo el planeta y bajo condiciones de vida cada vez mejores. Los sistemas de representación escrita del lenguaje, potenciados por tecnologías de reproducción masiva (de la imprenta al *internet*), constituyen la herramienta de almacenamiento y transmisión de conocimiento e información más poderosa que se conoce. Gracias a dichos sistemas de escritura, el saber adquirido por un grupo o una generación no se pierde al desaparecer éstos, sino que se conserva con relativa fidelidad. El acceso a los productos de la ciencia y la cultura y su recuperación

por cada generación a fin de que no comencemos cada vez de cero, es inimaginable sin la escritura.

Ahora bien, cada nuevo miembro de la especie humana que viene al mundo debe ser inducido en el uso de esta extraordinaria herramienta. Según la Organización Mundial de la Salud, uno de cada diez niños tiene necesidad de educación especial, y un factor central detrás de tal necesidad estriba en problemas en el aprendizaje de la lectura (Gómez-Palacio, 2002: 249). No se trata, pues, de un problema cualquiera. Sin embargo, cuando hablamos de problemas en el aprendizaje de la lectura o simplemente de trastornos de lectura, no estamos hablando de una condición homogénea y uniforme. La investigación ha ido descubriendo que las causas subyacentes a dichos problemas son muy variadas.

Un trastorno de lectura es de entrada un *comportamiento* anómalo en el entorno escolar que puede ser observado y detectado por los maestros y los padres, pero cuyas causas se desconocen. El primer paso para acercarse a las causas es reconocer que, más allá del comportamiento observable, existen funciones *cognitivas*

* Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara.

subyacentes. A su vez, la función cognitiva alterada es producto de procesos fisiológicos de gran complejidad, que van desde el funcionamiento del sistema nervioso hasta la genética. Por lo tanto, el nivel causal último de los trastornos de lectura es de carácter *biológico*.

La Fig. 1 (adaptada de Morton y Frith, 1994) ilustra esos tres niveles: el nivel de los síntomas (S) conductuales, el nivel del déficit cognitivo (C) subyacente a esos síntomas y el nivel del origen (O) biológico unitario que a su vez subyace a los déficits cognitivos.

FIGURA 1
NIVELES EN QUE LOS AVANCES DE LA INVESTIGACIÓN NOS PERMITEN SITUAR UN
TRASNTORNO DE LECTURA

Nivel	Trastorno de lectura		Dislexia del Desarrollo		X Fra	
Síntomas Conductuales	S		S ₁	S ₂	S ₁	S ₂
	↗	↖	↖	↗	↑	↑
Déficit Cognitivo	C ₁	C ₂	C		C ₁	C ₂
	↑	↑	↗	↖	↖	↗
Origen Biológico	O ₁	O ₂	O ₁	O ₂	O	

El primer ejemplo en la Fig. 1 se refiere a lo que se conoce genéricamente como “Trastornos de Lectura”, una etiqueta puramente conductual que recubre nuestra ignorancia de lo que ocurre en los niveles cognitivo y biológico. De hecho, podríamos decir que mientras nos movamos exclusivamente en el nivel conductual lo que observamos son trastornos diferentes cuya diversidad sólo comienza a entenderse cuando pasamos a un nivel causal más profundo.

A uno de esos trastornos específicos se refiere el segundo ejemplo en la Fig. 1. En efecto, la Dislexia del desarrollo fue originalmente identificada a nivel conductual como uno de los trastornos de lectura. Según se iba afinando la observación, se encontró que había manifestaciones específicas: ciertas cosas estaban alteradas en la lectura de estos niños (p.ej. la lectura de palabras sin sentido), pero otras (p.ej. la comprensión) parecían relativamente intactas. De esta observación más precisa se pasó a formular hipótesis en el nivel cognitivo, de manera que hoy día podemos decir que la dislexia del desarrollo no es simplemente un trastorno de lectura, sino que se define específicamente como un trastorno de lectura en que está alterado el procesamiento fonológico (sobre lo que volveremos más adelante). Y la investigación no se ha detenido allí: es posible que haya alteraciones neurológicas y genéticas que subyacen a la dislexia como trastorno cognitivo (Pennington, 1999, Gayan *et al.*, 1999). Sin embargo, no es claro aún que la biología subyacente sea en todos los casos la misma.

En el caso del tercer ejemplo en la Fig. 1, el trastorno llamado “X Fra” ha sido identificado en el nivel más profundo,

el biológico, y podemos decir que tiene manifestaciones cognitivas y conductuales diversas. Una de ellas podría ser eventualmente un trastorno de lectura, que es obviamente muy distinto del trastorno disléxico.

Más adelante describiremos brevemente nuestras investigaciones sobre trastornos de lectura en preescolar y los primeros grados de primaria. Antes de entrar en los detalles, conviene decir que no partimos de teorías preconcebidas, sino de niños concretos que nos son canalizados por sus maestros o sus padres. La labor comienza por saber de qué tipo de trastorno se trata. Esta labor pasa por tres fases.

En la primera fase combinamos el informe escolar (que nos reporta ordinariamente la desviación en el comportamiento del niño con respecto a las expectativas de la escuela), las observaciones de los padres (obtenidas mediante una entrevista inicial) y ocasionalmente resultados y diagnósticos clínicos de especialistas (p.ej. oftalmólogos, audiólogos, neuropediatras, psicólogos), en el caso que los padres hayan acudido previamente a ellos. Cuando esto último no es el caso, la entrevista inicial y el informe escolar pueden ser suficientes para solicitar que los padres lleven a sus hijos con dichos especialistas.

La segunda fase se caracteriza por la aplicación de una batería más o menos larga de pruebas estandarizadas que nos permita establecer el perfil conductual con mayor finura y precisión. La tabulación y análisis de los resultados se hace de acuerdo con las instrucciones contenidas en esas pruebas y se establece la comparación entre la ejecución del niño examinado con respecto a poblaciones

muy amplias con las que se hizo la normalización.

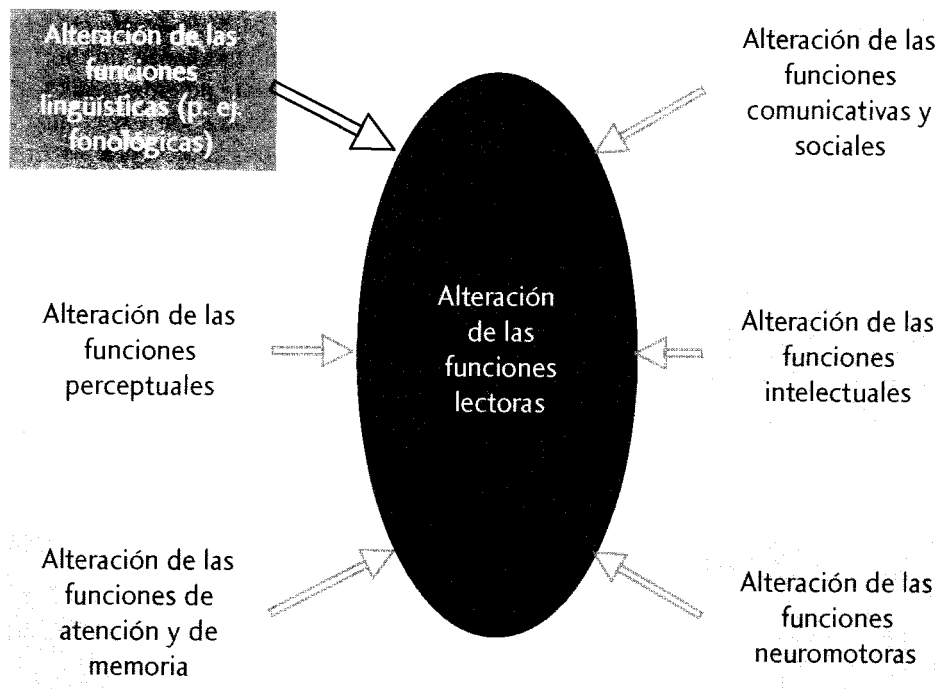
Finalmente, en la tercera fase se trata de comparar los resultados de diversas pruebas y llevar a cabo una interpretación global, lo cual sólo puede realizarse mediante el uso de teorías y modelos que son el resultado de la investigación científica. Por cierto, un elemento muy importante en esta fase es el establecimiento a través del tiempo de una *curva de desarrollo*; dos niños pueden parecerse considerablemente en el momento en que son sometidos a una prueba estandarizada; pero la observación continuada muestra que se desarrollan sus capacidades

y discapacidades a muy distinto ritmo. Sobre la base de este tipo de evaluación comprensiva y constante se procede entonces a hacer recomendaciones a los padres y, en caso de requerirse, a elaborar (y modificar) un programa específico para las necesidades del niño y complementario a lo que le brinda el sistema escolar básico.

En nuestra experiencia, los trastornos de lectura más comunes pueden agruparse en los seis grandes rubros que se aprecian en la Fig. 2. Esta lista no pretende ser exhaustiva, pero nos permitirá presentar un panorama de la variedad etiológica de los llamados trastornos de lectura.

FIGURA 2

LAS DISTINTAS ETIOLOGÍAS O CONDICIONES SUBYACENTES A UN TRASTORNO DE LECTURA



Siguiendo el sentido de las manecillas del reloj, podemos comenzar por trastornos de lectura causados por una *alteración de las funciones comunicativas y sociales*. Tal es el caso del autismo. Lo primero que hay que decir aquí es que hoy día se prefiere hablar de “trastorno de espectro autista”, ya que los casos de autismo difieren grandemente según la presencia mayor o menor de otros aspectos del funcionamiento mental, p.ej. la inteligencia. El caso de V. pertenece al llamado “síndrome de Asperger” o “autismo de alto funcionamiento”, ya que en V. sus funciones intelectuales están en gran medida conservadas, por lo que las dificultades en la lectura pudieron ser subsanadas más o menos rápidamente una vez que se encontró la manera de que trabajara en adquirirla. Cuando V. nos fue remitido, sin embargo, el problema inicial era que había varios diagnósticos: por un lado se creía que V. tenía trastorno de déficit de atención, por otro lado que tenía un trastorno de integración perceptual. Los especialistas no se ponían de acuerdo. Aquí tuvimos primero que hacer una serie de pruebas y observaciones clínicas (en la escuela y en su casa) hasta llegar a la conclusión de que V. tenía el síndrome de Asperger. Aunque motivarlo a trabajar en lectura fue algo complicado, el aprendizaje de la mecánica fue rápido. El problema de fondo es que V. entendiera el sentido y propósito de la lectura, por lo que la terapia específica se enfocó al procesamiento de información y a la comprensión lectora.

El trastorno de lectura puede, por otro lado, ser provocado por una *alteración en las funciones intelectuales*. L. era ya un niño pulcro y educado cuando lo conocimos. Existía abundante evidencia de deficiencia

mental en su caso, la cual confirmamos muy pronto mediante una prueba específica. La gran dificultad de enseñar a leer a L. consistía en el elevado número de horas que llevaba lograr que decodificara la relación entre letras y sonidos (grafemas y fonemas) que subyace al uso del alfabeto. Sin embargo, esa enorme inversión no producía frutos porque L. parecía incapaz de generalizar a otros casos lo que había aprendido con tanto trabajo en uno particular. Su lectura, por tanto, nunca pasó de palabras sueltas y etiquetas para las cosas. Esto es bastante típico de niños con deficiencia mental, y el comportamiento lector observable en estos niños se distingue notablemente del caso anterior.

No es poco frecuente que el autismo vaya acompañado de deficiencia mental. De hecho, algunos autistas de alto funcionamiento consiguen aprender a leer solos y sin ayuda especial; y los que nos son remitidos con problemas de lectura lo son usualmente más por deficiencia mental que por autismo. En el caso de E. el diagnóstico de autismo había sido establecido por expertos previamente a la primera visita con nosotros. Sin embargo, la combinación de autismo con deficiencia mental complicó el diseño de un programa adecuado de lenguaje y lectura: fue una tarea ardua que requirió muchas horas de observación e interacción. El simple establecimiento de una rutina de lectura tomó mucho tiempo. Es sabido que los autistas son seres rutinarios; pero el punto es que sus rutinas las inventan ellos, porque tienen un sentido o al menos una función para ellos (p.ej. de autoestimulación sensorial). En cambio, la rutina de lectura en una escuela es una rutina de interacción social; y la

interacción social es justo el problema. De hecho, E. parecía comprender la rutina de lectura como un simple ritual consistente en una serie de actos carentes de significado. Llegar al punto en que entendiera el acto de lectura como tal fue muy difícil. Cada uno de los componentes de la comunicación que damos usualmente por sentados (p.ej. sentarse frente a frente, mirar en una misma dirección, relacionar palabras con objetos o acciones, usar el dedo índice para acompañar los renglones, etc.) le era ajeno en principio, y muchas veces lo más que se lograba era un entrenamiento que tenía su lugar y su hora, de tal manera que las actividades de lectura no podían llevarse a cabo en otra hora u otro lugar. El problema de lectura de E. es obviamente parte de un problema general de lenguaje y comunicación; consiste en lograr que entienda qué significa leer como un acto cognitivo y social. Lo que decíamos al principio de este artículo –la escritura es un sistema creado socialmente para la conservación y transmisión de contenidos culturales– es inasequible para alguien como E. (y hasta cierto punto también para alguien como V.). Todo ello muestra que E. o V. no tienen un trastorno de aprendizaje de la lectura; es mucho más que eso, su condición es sencillamente incomparable con otros trastornos de lectura.

Un caso muy distinto es el de la *alteración de las funciones neuromotoras*, p. ej. el caso de O., un niño con parálisis cerebral. Aquí tampoco había un problema de diagnóstico. Sus padres lo llevaron con nosotros para ver si podía aprender a leer. Para O. el problema comenzaba por sostener su cabeza de tal manera que pudiera seguir con los ojos los renglones de un libro; y aun cuando le sostuviera uno

la cabeza los movimientos relativamente caóticos de sus ojos le impedían realizar la tarea de barrido que se requiere para leer. Huelga decir que sostener el libro era para O. algo imposible. En ocasiones intentamos que leyera produciendo una cinta continua de texto que íbamos desenrollando frente a sus ojos. También logramos localizar un cierto ángulo con el que, sosteniéndole la cabeza, O. era capaz de seguir las palabras. Sin embargo, los problemas eran tan formidables que lo más que conseguimos en el breve espacio de tiempo que O. estuvo con nosotros es que identificara palabras escritas individuales. A diferencia de E., no había dificultad en O. para entender el acto de lectura; lo difícil era llevarlo a cabo físicamente. Un trastorno de lectura como éste, debido a alteraciones motoras profundas, no puede ser más diferente que el caso de un autista.

Hay niños que presentan trastornos de lectura ocasionados por *alteraciones de las funciones de atención y memoria*. El trabajo con J., por ejemplo, es que se siente a leer para completar una tarea escolar: su mente es atraída constantemente por estímulos diversos que retrasan y posponen el momento de sentarse. Cuando esto ocurre, lo más probable es que el libro no esté en el lugar donde debería estar. Suponiendo que finalmente el libro aparezca, resulta muy difícil que J. mantenga la atención por más de unos cuantos segundos: surgen todo tipo de actividades a las que necesita dirigir su atención. No es que J. no entienda lo que lee; es que no alcanza a leer todo lo que tiene que leer. En muchos casos J. consigue leer el texto completo con muchos esfuerzos, pero o bien le tomó tanto tiempo leerlo todo que las imágenes iniciales ya se borraron de su

memoria, o bien logra retener las ideas algunas horas solamente. Obviamente esto no puede considerarse un problema de lectura simplemente, sino que las causas subyacentes son de otro tipo.

Muy diferente es el caso de las *alteraciones en las funciones perceptuales*. Aquí importa tener clara la distinción neuropsicológica entre sensación y percepción. Una persona ciega no sería jamás remitida a evaluación por trastornos de lectura. Pero hay casos en que es más difícil saber si la persona a evaluar carece totalmente del uso de uno de sus órganos sensoriales (es propiamente ciega o sorda) o bien el problema ocurre en el nivel de procesamiento de la información sensorial por las áreas del cerebro dedicadas a la percepción. A. es una niña que tenía problemas de rendimiento escolar, y especialmente problemas con la lectura. Uno podría haber pensado que A. tenía un problema sensorial y requería de un examen oftalmológico. Una vez descartado ese nivel, utilizamos una prueba de evaluación de la percepción visual, la cual mostró que A. tenía alterados todos los aspectos relevantes, p.ej. posición en el espacio, discriminación de figura y fondo, constancia de forma, etc. Se diseñó entonces un programa específico para estimular el cerebro de A. para que desarrollara estrategias compensatorias.

Muy diferente es el caso de D., de quien sus padres sospecharon que no escuchaba lo que se le decía siendo muy pequeña. Habiéndosele descubierto una sordera profunda (a nivel del oído interno), se le hizo un implante coclear a los dos años de edad. Estas nuevas tecnologías neuroprotéticas han convertido un problema de sensación (en este caso sordera) en un problema de percepción

(la capacidad de procesar e interpretar los sonidos). Diversos especialistas (en lenguaje, audición, etc.) fueron consultados para estimular la audición protética de D., de manera que cuando llegó con nosotros fue relativamente fácil lograr que decodificara la escritura, es decir que relacionara letras con sonidos. D. tiene problemas de articulación, pero no tales que hagan su lectura inadecuada. Sin embargo, no consigue comprender lo que lee, pero no porque sea incapaz de entender, sino porque su déficit auditivo ha hecho que no utilice el lenguaje para llevar a cabo sus procesos cognitivos. Una de las muchas manifestaciones de esto es que su vocabulario es pobre, su sintaxis primitiva y su fonología muy imperfecta. Es como si el implante coclear le permitiera el acceso a los sonidos del lenguaje (como a los demás sonidos), pero no a las conexiones semánticas y pragmáticas de las que esos sonidos son vehículos. Eso hace que la utilización de la lectura para tener acceso a información y contenidos culturales (que es el propósito último de este aprendizaje) sea para D. una tarea siempre fragmentaria.

Aún más sutil es el caso de M., una niña que después de muchos exámenes y observaciones fue finalmente diagnosticada con agnosia visual. Este es un trastorno perceptual que tiene muchas manifestaciones. En el caso de M. el problema era la incapacidad para interpretar lo que veía. M. no es ciega, pero ante muchas tareas se comporta de manera muy parecida a un ciego. La sensación visual de un cubo, p.ej., entra a su cabeza, pero el concepto de cubo jamás se produce en su cerebro. No reconoce las formas de las cosas (incluyendo las letras) que ve, a menos que las toque. Esto nos llevó a proponer

la enseñanza de la escritura Braille como un recurso para enseñarle a leer.

De todos estos casos que hemos ilustrado anteriormente se distinguen radicalmente los trastornos de lectura asociados a *alteraciones en las funciones lingüísticas*. Prácticamente en todos los casos concretos el niño que tiene alteraciones de este tipo las combina con alteraciones de alguno de los otros tipos mencionados. Pero hay ciertos casos relativamente puros en que podemos aislar el problema estrictamente lingüístico. Un ejemplo es la *disfasia del desarrollo*. G. es un niño que a los 9 años no había conseguido aprender a leer. Diversas pruebas y observaciones mostraron que había un déficit específico en el lenguaje, tanto a nivel fonológico como sintáctico. Confundía sonidos similares, simplificaba sílabas complejas, y trastocaba el lugar de los fonemas en las palabras; su discurso era entrecortado, lleno de saltos, omisiones de palabras gramaticales (p.ej. preposiciones) y errores de concordancia (p.ej. de tiempo y modo verbal). En un primer momento la terapia se enfocó en mejorar el habla, de lo que se pasó a un programa de lectura específico para sus necesidades.

Hay otros ejemplos de alteración de las funciones lingüísticas, pero uno de los más fascinantes es el de la *dislexia del desarrollo*. Esta etiqueta se ha usado muchas veces como término genérico para todos los trastornos de lectura. Hemos visto con todo lo anterior que esta manera de hablar es sumamente cuestionable, dada la enorme cantidad de fenómenos que podemos llamar trastornos de lectura. Hoy día es cada vez más claro que debemos reservar el término "dislexia" para un trastorno específico que concierne

directamente el procesamiento de los sonidos del lenguaje. Este uso está avalado tanto por las revistas especializadas (p.ej. *Dyslexia* o *Annals of Dyslexia*) como por las asociaciones científicas (p.ej. la *International Association of Dyslexia* o la *British Dyslexia Association*). Este amplio consenso es tanto teórico como práctico: los estudios y experimentos se enfocan en precisar las condiciones psicológicas y neuropsicológicas del procesamiento fonológico en el cerebro del disléxico, y los programas de intervención favorecen la estimulación temprana de la conciencia fonológica (Ramus *et al.*, 2003; Shaywitz, 2003).

Nuestras investigaciones sobre los aspectos fonológicos de la lectura y en particular sobre la dislexia del desarrollo y su posible tratamiento se sitúan en tres niveles.

En el *primer* nivel estamos tratando de revisar la hipótesis fonológica de la dislexia del desarrollo (Leal y Suro, 2004). La investigación ha mostrado que un grupo de niños se caracteriza por una mayor lentitud al hablar y leer (fluidez), por una dificultad para recordar y producir los nombres de las cosas (tareas de denominación rápida), por una dificultad para leer series de letras que no corresponden a palabras de la lengua que hablan (no palabras), y por un número menor de aciertos al hacer corresponder letras con sonidos o sonidos con letras (exactitud). Estos síntomas conductuales han llevado a concluir que este grupo de niños sufre de una deficiencia cognitiva específica consistente en el reconocimiento, identificación y procesamiento de los sonidos del habla, la cual se vuelve aguda a la hora de tratar de aprender a leer. De acuerdo con esta hipótesis, tal deficiencia

lingüística estaría en la base de la dislexia del desarrollo.

La hipótesis fonológica de la dislexia es ampliamente aceptada por los especialistas. Sin embargo, quisimos explorar si el déficit así caracterizado podría detectarse a niveles distintos que el de los fonemas individuales. Diseñamos entonces una prueba para observar la ejecución de los niños en la asignación correcta de acento en palabras y frases, así como la integración de palabras y frases en unidades entonacionales. Debido a la dificultad técnica de este tipo de análisis, nuestro estudio se limitó inicialmente a dos casos de niños con dislexia del desarrollo. Los resultados fueron sumamente reveladores: si el nivel de errores en la correspondencia fonema-grafema (consistente con las investigaciones sobre la falta de exactitud en la lectura de estos niños) andaba alrededor del 3%, los errores en el nivel acentual y entonacional superaban el 80%. Esta es una diferencia extraordinaria, que invita a pensar que el problema *fonémico* de los disléxicos es un fenómeno real, pero relativamente superficial. Las posibilidades terapéuticas podrían ser entonces considerables. Necesitamos extender nuestro estudio a una población mucho mayor a fin de confirmar estos resultados estadísticamente. Hasta ahora hemos reunido cerca de cien grabaciones de niños con problemas varios de lectura que esperan este tipo de análisis lingüístico fino.

En el *segundo* nivel estamos tratando de replicar los esfuerzos que se hacen en todo el mundo para verificar la eficacia de una intervención que estimule el desarrollo de la *conciencia fonológica* (Suro y Leal, 2003). Este concepto se refiere primariamente al reconocimiento de los sonidos

individuales (fonemas, segmentos) y la relación que guardan con las letras que los representan; luego al reconocimiento de los sonidos con los que las palabras comienzan y terminan; finalmente al reconocimiento de la estructura de las sílabas. Los niños disléxicos se distinguen de todos los demás niños que tienen trastornos de lectura por otras causas en que las tareas de reconocimiento mencionadas les cuestan mucho más trabajo que a los demás, p.ej. los juegos con rimas en preescolar les resultan muy difíciles.

Hemos venido desarrollando una propuesta pedagógica y la hemos aplicado en niños con diferentes niveles de rendimiento escolar. La parte fonológica de dicha propuesta es en principio similar a la utilizada en otros países; pero se distingue por un uso sistemático de la teoría lingüística que en otros programas echamos de menos. Por ejemplo, para decidir en qué orden se van enseñando las correspondencias fonema-grafema, no queda claro en otras propuestas cuál es la razón de la progresión adoptada. Nosotros seguimos un orden congruente con la adquisición de los fonemas en el habla. Igualmente, a la hora de decidir en qué orden enseñar las diferentes estructuras silábicas, partimos del gradiente de dificultad combinado con el gradiente de frecuencia característicos del español.

Nuestra propuesta se ha aplicado a 38 niños de 3° de preescolar de diferentes niveles socioeconómicos (con 38 controles pareados). A fin de asegurar la calidad de la intervención, los responsables de aplicar la propuesta participaron en un seminario especial donde se establecieron los fundamentos lingüísticos de la propuesta. Las investigaciones que se hacen en diversas partes del mundo pare-

cen indicar que este tipo de intervención es efectiva, si bien se limita a mejorar la comprensión y la exactitud en la lectura, pero no consigue mejorar la fluidez. Aunque no hemos terminado el análisis de los resultados de la aplicación de nuestra propuesta, no nos sorprendería que confirmase esta conclusión. Obviamente necesitamos superar el nivel alcanzado en la comprensión del fenómeno de la dislexia del desarrollo. Si nuestras investigaciones sobre la hipótesis fonológica de la dislexia que mencionamos antes llegaran a confirmarse mediante estudios más amplios, entonces se podría pensar en modificar nuestra propuesta para incluir ejercicios de acentuación y entonación.

En el *tercer* nivel de investigación no intentamos hacer una réplica en sentido estricto (Suro, Leal y Zarabozo, en prensa). A mediados de los noventa el Consejo Nacional de Investigación (*National Research Council* o NRC) de los Estados Unidos formó un comité especial para hacer una revisión sistemática y exhaustiva de las numerosas investigaciones que se habían realizado hasta entonces sobre la adquisición de las habilidades básicas de la lectura en inglés (Snow, Burns & Griffin, 1998). Se entiende por habilidades básicas todas aquellas que corresponden al proceso de “aprender a leer”, propio del periodo que va del nivel preescolar al tercer grado de primaria, ya que a partir de 4° inicia el segundo y más largo proceso de “leer para aprender”, el cual continuará durante toda la vida. Uno de los resultados del meta-análisis hecho por el comité especial del NRC fue el establecimiento de una lista de dichas habilidades básicas (Snow, Burns & Griffin, 1998, pp. 80-83; cf. Shaywitz, 2003, pp. 108-110).

La lista de habilidades básicas de la lectura en inglés que propone el NRC

constituye un punto de referencia obligado para la investigación, evaluación y tratamiento de niños con problemas de lectura. Para poder usarla en nuestro medio, sin embargo, es necesario primero adaptarla y luego ponerla a prueba. Las adaptaciones se hacen necesarias tanto porque la estructura del español es distinta del inglés (p.ej. en inglés abundan las palabras monosilábicas, lo que facilita su uso en los primeros niveles de la enseñanza de la lectura) como porque los conceptos y métodos de enseñanza también varían de un país a otro.

Por otro lado, de manera independiente a los estudios norteamericanos utilizados por el NRC, e incluso precediendo algunos de ellos, un proyecto muy extenso de investigación sobre el dominio del sistema de escritura del español en 1° de primaria fue desarrollado hace 20 años en México (Ferreiro & Gómez Palacio, 1979, 1982). Uno de los principales resultados de ese proyecto fue un procedimiento de análisis capaz de identificar cuatro niveles de reconocimiento de la palabra escrita (llamados presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético). Dada la importancia que estos niveles han tenido en el mundo hispánico, concluimos que sería interesante aprovechar la oportunidad para ver si existía una correlación entre dichos niveles y la lista de habilidades del NRC, una vez que se le hicieran las adaptaciones necesarias.

Aunque el análisis estadístico está en curso, podemos adelantar que la prueba adaptada confirma los resultados del equipo de Emilia Ferreiro. Esto es una buena noticia, ya que la aplicación del método de Ferreiro requiere de una formación especial, mientras que la lista obtenida por el NRC y adaptada por no-

sotros es muy fácil de aplicar. El interés último de nuestra investigación es crear un instrumento capaz de detectar los problemas de lectura debidos a un retraso en el desarrollo normal de habilidades, y particularmente en el nivel fonológico, ya que esto podría ayudar considerablemente a la detección temprana de la dislexia del desarrollo. Con todo, es muy probable que la lista del NRC sea incompleta, debido a que los aspectos de acentuación y entonación no están contemplados, pero podrían ser potencialmente cruciales si lo encontrado en nuestra investigación sobre la hipótesis fonológica de la dislexia se confirmase estadísticamente.

En general, podemos decir que esta tercera investigación apenas ha comenzado. La adaptación a países de habla hispana y la modificación para incluir otros resultados de investigación va a continuar. Sin embargo, podemos decir ya que este tipo de prueba (respaldada por miles de investigaciones en los Estados Unidos) podría ser un instrumento invaluable para construir pruebas pre y post en el contexto de nuestra propia propuesta. De hecho, ésta es la razón por la que pasamos del segundo nivel de investigación (la propuesta) al tercer nivel (la prueba de habilidades de lectura).

Como notará el lector atento, los tres niveles en que se sitúan nuestras investigaciones actuales sobre la lectura están sistemáticamente relacionados entre sí, y los resultados de cada una de ellas retroalimenta el diseño y modificación de las otras. A fin de cuentas, forman una unidad cuyo último propósito es entender qué es leer en los niveles básicos, cuándo y para quién resulta difícil tal o cual parte del aprendizaje de la lectura, y en particular de qué manera podemos intervenir

efectivamente cuando el problema de base concierne la identificación y procesamiento de los sonidos que representan las letras. Sin este tipo de investigación jamás podremos ayudar a estos niños, y por lo tanto los estaremos condenando a un aislamiento cultural que puede tener consecuencias importantes, tanto a nivel individual como social. De hecho, y para concluir, debemos añadir que algunos de estos trastornos, si se atienden a tiempo, pueden inducir cambios que permitan que un estudiante afectado por ellos pueda desarrollar estrategias que le permitan enfrentar con éxito los desafíos de una carrera técnica o universitaria (Shaywitz 2003).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gómez-Palacio, M. *La educación especial*, Fondo de Cultura Económica, México, 2002.
- Ferreiro, E. et al. *El niño preescolar y su sistema de escritura*, Dirección General de Educación Especial (SEP, OEA), México, 1979.
- Ferreiro, E., Gómez Palacio, M., et al. *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*, Dirección General de Educación Especial (SEP, OEA), México, 1982.
- Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S.C., Day, B.L., Castellote, J.M., White S. y Frith, U. Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults, *Brain* 126, 2003, 841-865.
- Gayan, J., Smith, S.D., Cherny, S.S., Cardon, L.R., Fulker, D.W., Brower, A.M., Olson, R.K., Pennington, B.F., y DeFries, J.C. Quantitative-trait locus

- for specific language and reading deficits on chromosome 6p, *American Journal of Human Genetics* 64, 1999, 157-164.
- Leal, F. y Suro, J. La hipótesis fonológica de la dislexia: una crítica constructiva, en A. Peredo (ed.), *Diez estudios sobre la lectura* (pp. 265-287 y 294-295), Editorial de la Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 2004.
- Morton, J. y Frith, U. Causal modelling: a structural approach to developmental psychopathology, en D. Cicchetti y D.J. Cohen (eds.), *Manual of developmental psychopathology*, cap. 13, Nueva York, John Wiley, 1994.
- Pennington, B.F. Toward an integrated understanding of dyslexia: genetic, neurological, and cognitive mechanisms. *Development and Psychopathology* 11 (3), 1999, 629-654.
- Snow, C.E., Burns, S.M. & Griffin, P., eds. *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. National Academy Press, Washington, DC, 1998.
- Shaywitz, S. *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level*, Knopf, Nueva York, 2003.
- Suro, J. & Leal, F. A Linguistically Based Reading Course for Children with Special Needs. Poster presentado en la *54th Annual Conference of the International Dyslexia Association*, CA, San Diego, 15 Noviembre 2003.
- Suro, J., Leal, F., y Zarabozo, D. (en prensa) Hacia una prueba de habilidades de lectura en etapas tempranas, en A. Peredo et al. (eds.), *El complejo campo de la educación: una visión desde la investigación educativa*. Editorial de la Universidad de Guadalajara, Guadalajara.

LENGUAJE Y PARADIGMAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE CIENCIAS

José Luis Córdova F.*

Enseñar a leer es el único y verdadero fin
de la enseñanza.

Que el lector sepa leer y está salvado.

Charles Péguy (1873-1914).

PARTE 1. PARADIGMA

El principal objetivo de este trabajo es perfilar en qué medida el lenguaje (instrumento sin duda anterior al manejo del fuego) ha configurado al paradigma de pensamiento científico caracterizado por: parsimonia, reproducibilidad, verificabilidad, consistencia interna y coherencia con observables.

Afirma Kuhn [1970] que todo conocimiento opera por la selección de datos significativos y rechazo de otros; separa (distingue o desarticula) y une (asocia, identifica), jerarquiza (lo principal, lo secundario) y centraliza (en función de nociones maestras conceptos fundamentales). Estas operaciones lógicas responden a principios “supralógicos” de estructuración: los paradigmas, esto es, principios ocultos que gobiernan la visión del mundo de un grupo social.

Es una perogrullada afirmar que el pensamiento científico se desarrolla con su ejercicio. No lo es tanto proponer que este ejercicio, sea del investigador, sea del estudiante, implica instrumentos materiales y convenciones sociales como, por ejemplo, los significados de los símbolos, las correspondencias letra sonido, y sonido concepto; lo mismo podemos decir del dominio de instrumentos materiales para el ejercicio del pensamiento (o su no-ejercicio).

En sentido etimológico un *paradigma* es un “modelo” o “ejemplo” (Corominas, 1987); en sentido lato es un patrón o prototipo. Kuhn (1970) afirma que, en primera instancia, un paradigma gobierna no a una disciplina sino a un grupo de sujetos al proponerles un conjunto de criterios, procedimientos e instrumentos para validar las teorías; pero no sólo eso, el paradigma también interviene en los criterios de definición de *qué es problema*. En otros términos, establece *qué es natural* y *qué es problema*.

Un ejemplo tomado de García (1982) ilustrará cómo un paradigma define qué

* Departamento de Química, UAM-I.

es problema. “La cesación del movimiento se debe a una fuerza opuesta. Si no hay fuerza opuesta el movimiento nunca se detendrá. Esto es tan cierto como que una vaca no es un caballo”, es un texto chino del s. V a.n.e. Sin embargo, el enunciado anterior debió esperar en Occidente hasta 1600 para ser formulado por Galileo como principio de inercia: “Un objeto mantiene su estado de movimiento o reposo hasta que otro lo modifica”.

En Occidente se ha considerado como *natural* al reposo, luego, el movimiento requiere una explicación: es un problema. En Oriente ocurrió lo contrario, *lo natural es el movimiento*, luego, no requiere de ninguna explicación.

Un paradigma, sostiene Kuhn (1970), aunque sea formulado por una sola persona, es producto de todo un desarrollo cultural, histórico, civilizacional; controla, en primera instancia, no a una disciplina sino a un grupo de practicantes. Es el núcleo de problemas cuya solución es particularmente clara porque ya hay instrumentos definidos, acciones precisas, resultados anticipados por ese grupo social.

En ciencias se hace uso de un lenguaje matemático complicado y abstracto que satisface los criterios de claridad, brevedad y precisión... para el especialista. Pero, no es el caso para el estudiante bisoño. Todo lenguaje, incluso el matemático, requiere de familiaridad para captar sus alcances y sutilezas. Enfrentar la dificultad limitándose al lenguaje matemático es una salida fácil pero falsa. No es una solución, puesto que no se sabe en qué grado ese lenguaje matemático es aplicable a los fenómenos (Heisenberg, 1987); de hecho, las ciencias duras sólo

consideran los aspectos matematizables de los fenómenos. Con todo, su enseñanza y difusión deben apoyarse en el lenguaje cotidiano, porque éste es el único lenguaje en el cual se da la comunicación con los no especialistas.

Esta situación arroja alguna luz sobre la tensión entre el pensamiento científico por un lado y el pensamiento cotidiano. En otras palabras, entre la noción de “explicación” de la ciencia y la “explicación” basada en experiencias sensoriales y particulares.

En particular, las nociones de *explicación* y de *comprensión* no permiten una estructuración clara e inequívoca; ellas mismas (como todas las nociones) dependen del contexto, estilos y entorno. O si se prefiere “corrientes” o “doctrinas” o “teorías” o “modas”. Por ello afirmaba Maxwell, al iniciar sus cursos de electromagnetismo:

“Hay dos formas de explicar el comportamiento de la luz. Una es mediante la teoría ondulatoria, otra con la teoría corpuscular. Estudiaremos la teoría ondulatoria porque ya murieron todos los que apoyaban la corpuscular”.

PARADIGMA E INTERPRETACIÓN

Es una obviedad afirmar que el sujeto logra la *comprensión* a partir de su propia experiencia. Por ello Rudolph Carnap [1969] dice tajantemente: “Entender es reducir a lo familiar”. Y lo que es familiar a unos puede ser totalmente ajeno a otros. Hay quienes entienden de acuerdo con un limitado conjunto de estructuras, de aquí que explicarles algo sea una labor eventualmente sin fruto. Jamás pudo Giordano Bruno explicar lo que entendía acerca de

los planetas al papa Clemente VIII; según el paradigma de este Papa, Bruno sólo podía ser hereje pertinaz.

En 1054 los astrónomos chinos y mayas registraron una nueva estrella: la super nova del Cangrejo; por el contrario, los astrónomos europeos no lo hicieron, fueron incapaces de detectar un cambio en el firmamento pues predominaba el paradigma aristotélico: los cielos son inmutables. Si el firmamento, las estrellas, son incambiables, cualquier nuevo fenómeno celeste debe entenderse como un engaño de los sentidos, influencia de espíritus, maleficios, etcétera. Sin embargo, Tycho Brahe y otros europeos sí registraron la super nova de 1572, pues, gracias a Copérnico ya se había extendido la idea de que el firmamento cambia.

Cada época permite y prohíbe pensar ciertas cosas, valora unas, oculta otras. Thomas Kuhn, en su libro "La revolución copernicana" de 1957, propone que el pensamiento científico está determinado por "paradigmas" o "universos conceptuales" formados por teorías, experimentos y métodos confiables; y, como ya mencionamos, los criterios que definen *lo problemático* y *lo natural* así como las vías e instrumentos para generar y validar las respuestas.

Los científicos, no sólo la gente común, aceptan un paradigma dominante y buscan extenderlo y fundamentarlo. Con todo, pueden surgir nuevos datos experimentales inconsistentes con las teorías, nuevos instrumentos de mayor alcance y precisión, nuevos desarrollos teóricos incompatibles con los vigentes, nuevos fenómenos, etcétera. La acumulación de las dificultades dispara una crisis que sólo puede resolverse por la sustitución del viejo paradigma por uno nuevo.

El abandono de la cosmología ptolomeica por el heliocentrismo copernicano, el reemplazo de la mecánica newtoniana por la física cuántica y la relatividad general son sólo unos ejemplos de cambio de paradigma.

Como mencionamos, el paradigma determina qué es un problema, cómo se le explica; en otros términos, qué datos u observaciones son materia prima de conocimiento.

Con Galileo se genera un nuevo paradigma del conocimiento, pues modifica el objeto del mismo (la salvación del hombre) y cuestiona al criterio de validación del conocimiento (la autoridad eclesial). La conocida condena a Galileo por la Inquisición no se debió tanto a su afirmación sobre el movimiento de la Tierra, ni por quitarle su lugar exclusivo en la Creación, sino, sobre todo, por proponer una nueva forma de conocimiento basada en la observación, la experimentación y la abstracción; o en otras palabras, la lectura del libro de la naturaleza.

Ahora bien, Maclure afirma (1998) que en la lectura se pone el pensamiento en acción; la lectura no resulta de aplicar fórmulas sino de elaborar significados; las fórmulas matemáticas, en cambio, tienen definidas sus operaciones. Es cierto que ninguna fórmula científica explicita sus alcances ni cuándo son aplicables; un ejemplo: la fórmula de Newton para la atracción gravitacional entre cuerpos supone que toda la masa del cuerpo está concentrada en un punto ipero ningún objeto real tiene esas características! ¡y la ecuación nunca dice en qué casos el objeto es aproximado a una masa puntual! Extraer significados es mirar lo que ocurre desde diversas perspectivas: la de la ciencia, la de la historia, la de los pares, la de

los antagonistas, la de las experiencias y observaciones.

Si bien la imprenta llevó a nuevas formas de leer, hubo otro invento extraordinario mucho anterior: la escritura vocálica (ca. 600 a.n.e.), que propició nuevas formas de pensar, al punto que la cosmovisión basada en el arbitrio de los espíritus comenzó a coexistir con otra basada en la causalidad y el orden natural (Olson, 1998). Y es que difícilmente puede darse la reflexión con un instrumento efímero como el de la memoria; sólo un escrito vocálico (menos sujeto a la ambigüedad de la notación consonántica) permite el arte de la argumentación, del análisis riguroso y la confrontación de textos, características esenciales del pensamiento científico.

Al respecto Max Planck (1987) afirmó de una manera muy cruda:

Una nueva verdad científica no se impone por el convencimiento de sus opositores, haciéndoles reconocer la realidad, sino más bien porque algún día los opositores mueren y surge una nueva generación que ya está familiarizada con ella.

Algo semejante puede decirse del saber popular, de la cultura y la moral: tienen paradigmas que cada generación ha asimilado lenta pero eficazmente y determinan qué es normal, qué es problemático. Para los acostumbrados a un medio académico la visión disciplinaria es “natural”, es una característica del paradigma científico de su grupo. Para un estudiante de ciencias, generar resultados numéricos, sustituir en fórmulas, es “natural”.

En la mentalidad popular la actividad del científico está basada en concep-

tos rigurosos y procedimientos lógico matemáticos que no dejan lugar a la interpretación, la imaginación y la subjetividad. El científico hace observaciones empíricas, elabora y contrasta hipótesis, deduce rigurosamente las conclusiones; y, se piensa, no podía ser de otra manera pues el propósito de la ciencia es el conocimiento objetivo. Otro de los errores en la imagen pública de “ciencia” es que el lenguaje científico se caracteriza por correspondencias biunívocas, y que es descontextualizado. En otras palabras, se piensa que la metáfora es un recurso literario cuyo lugar es el discurso poético o político, pero no el quehacer científico.

Sin embargo, cuando el lenguaje se convierte en medio dominante de comunicación, la experiencia directa de los objetos comienza a quedar subordinada al sistema de significaciones que otorga el grupo social. Rudolph Carnap (1969) afirmaba que “explicar es reducir a lo familiar”. Como veremos más adelante, los significados atribuidos por la comunidad estudiantil a conceptos clave del aprendizaje son inconmensurables con los de los docentes. Así, el significado de “explicar” es diferente para el alumno y para el maestro. Si para el maestro “explicar” es ubicar los conceptos en una estructura lógica, para el alumno es, simplemente, sustituir en una fórmula... Por ello el maestro debe usar añadidos verbales y metáforas para precisar los supuestos, alcances y limitaciones de los modelos científicos.

En la espiral de aprendizaje interviene toda la persona, y de su cerebro interviene algo más que la razón, intervienen la imaginación, la analogía, la intuición, la metáfora. La metáfora no es asunto exclusivo del lenguaje; tiene estrecha re-

lación con las categorías del pensamiento y, además, *con la acción* pues el lenguaje es la primera categorización de la realidad. De una manera sustanciosa Ludwig Wittgenstein resume la idea anterior: "Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo".

La metáfora, repetimos, no concierne sólo al lenguaje; tiene estrecha relación con el pensamiento y con las acciones del sujeto. De igual modo, los conceptos y categorías de nuestro pensamiento no son exclusivamente asunto de la inteligencia. En otras palabras, nuestro pensamiento depende de variables que van más allá de la inteligencia y la razón, por ejemplo, valores, hábitos, costumbres, roles, jerarquía social, etc. Y, ni hablar, todas ellas son variables de carácter histórico y social. En consecuencia, nuestro sistema conceptual, condicionado por nuestra forma de vida, estructura lo que percibimos y lo que pensamos, organiza cómo actuamos y cómo nos relacionamos con otras personas y ordena la forma en que enfrentamos los problemas (Lakoff, 1995).

Veamos cómo las metáforas del lenguaje cotidiano revelan algunas de las formas en que organizamos nuestro pensamiento y nuestras acciones. Por ejemplo, decimos que una "discusión es una guerra", y muchas expresiones refuerzan esa metáfora:

- Las hipótesis del autor no son defendibles.
- Los argumentos del árbitro son muy débiles.
- Debemos atacar esa afirmación.
- Ganamos la discusión en el Consejo Divisional.
- Si usamos esta estrategia aniquilaremos sus hipótesis.

- Destruímos su proyecto de área.
- Este artículo sobre "Lenguaje y paradigma" tiene puntos débiles.

No sólo hablamos de las discusiones como si fueran una guerra: actuamos *como si lo fueran*. La persona con quien discutimos es, efectivamente, un adversario. Por ello, en las discusiones más que entender al oponente, más que llegar a conclusiones, a puntos en común y acuerdos... se pretende aniquilar al adversario.

Otro caso de metáfora, muy frecuente en el habla académica, que condiciona a su vez las actividades docentes, es la metáfora del conocimiento como objeto. He aquí algunos ejemplos:

- Voy a dar la clase.
- Ya vimos suficientes problemas.
- El libro da los casos fundamentales.
- Los estudiantes reciben la clase.
- Este desarrollo es oscuro.
- Hemos enseñado el tema repetidamente.
- Vamos a presentar los conceptos básicos.

Y, en efecto, los profesores actuamos como si el conocimiento fuera realmente un objeto!, es decir como si fuera algo independiente del contexto y fuera manipulable como un cuaderno.

La esencia de la metáfora es algo que nos ayuda a entender en términos de otro concepto; un modelo científico es algo que creemos entender y pensamos que servirá para entender lo que todavía no entendemos. En este sentido un modelo es... una metáfora.

Conocer la forma en que se adquirió el conocimiento científico, estudiar las razones por las que ha sido aceptado,

mostrar la función de la analogía y la metáfora, analizar los estrechos vínculos entre pensamiento y lenguaje podría aumentar los valores "humanistas" de la enseñanza de ciencias y hacer la mente de los futuros científicos más flexible y creativa; pero afectaría al objetivo escolar de manipular modelos científicos. Y no hay duda de que ésta es la finalidad central de los cursos y de los textos. Lo que no deja de ser lamentable: nunca estudiar gramática es tan apasionante como leer literatura. Los textos de gramática, como los textos científicos, enseñan a identificar y operar "enunciados correctos", pero no a crearlos, ni a evaluarlos, ni a disfrutarlos.

Tanto el investigador como el profesor están obligados a superar continuamente sus propias metáforas, esto es, sus propios modelos de investigación y docencia. Deben desarrollar nuevos modelos de interpretación, nuevos instrumentos para medir nuevas variables, para interpretar nuevos fenómenos. Lo cual es semejante a la creación artística, donde el poeta, por ejemplo, busca nuevos significados y sentidos a las palabras.

CONSIDERACIONES ACERCA DE LA ESCRITURA

La escritura fija y formaliza, como lo ejemplifica el estilo de los escritos notariales (que todavía emplean giros idiomáticos del siglo XVI): del tenor siguiente..., a fojas..., dado a los... días del mes tal del año tal, etcétera. Hay, además, giros del habla común que muestran cómo la escritura fija, por ejemplo: no hay nada escrito sobre esto, estaba escrito (por la Providencia). El mismo término

escribir es hacer constar un hecho en forma legal.

Propone Moorehouse (1995) que en las antiguas tradiciones (chinos, egipcios, babilonios) la escritura es obra de seres sobrenaturales. Es comprensible que un instrumento tan poderoso haya sido considerado un regalo (o castigo) divino. La escritura hizo posible nuestra civilización por la literatura, la tecnología y la ciencia, la legislación y, si tiene razón Jaynes (1991), por la emergencia de la conciencia personal misma.

Es claro que el registro escrito de las riquezas contribuyó a mejorar las técnicas agrícolas, de hilado, de beneficio de metales, fabricación de cerámica, cerveza, etc. En Egipto, vale señalar, uno de los primeros usos de la escritura fue registrar el nivel de las inundaciones del Nilo (5000 a.n.e.); ello facilitaba estimar los impuestos antes de la cosecha, pues el rendimiento dependía de la magnitud de la inundación. Otras funciones de la escritura eran conservar los límites de propiedades borrados por las inundaciones y conservar los cadáveres con la escritura de conjuros y encantamientos.

Gracias a la escritura el hombre pasó de la era en que producía sus propios bienes a la de especialización y comercialización. Para ello fue fundamental la invención del alfabeto vocálico griego, resultado de un pensamiento analítico que descompone las características perceptibles, las sílabas, en constituyentes elementales. Su eficiencia resulta de un conjunto de signos pequeño y manejable que expresa todos los sonidos de su habla. Pero el alfabeto fue, además, un instrumento que revirtió en el pensamiento analítico al permitir la representación precisa y descontextualizada. La escritura

consonántica aramea y fenicia (de las que se nutrió la escritura griega) no permitía una lectura única. Uno de los factores que permitió la formulación de los problemas filosóficos, geométricos, arquitectónicos, poéticos y que separó al pensamiento de las antiguas cosmogonías es la escritura vocálica.

En tanto que los lenguajes son sistemas de símbolos, la escritura es, en rigor, un sistema para representar persistentemente esos símbolos. A diferencia del habla, efímera, la escritura es concreta, permanente y menos contextualizada. Ambas dependen de las estructuras subyacentes al lenguaje, pero la escritura no es una simple transcripción del habla, frecuentemente incluye formas y estilos especiales, p.ej. los escritos científicos o literarios; esto es, la escritura es un medio con formas y funciones conceptuales y sociales distintas a las del lenguaje hablado.

Las ideas anteriores las resume Bottéro (1995) de la siguiente manera:

La escritura, en definitiva, es uno de los accidentes de la cultura, pero es un accidente capital. Su nacimiento desencadenó una conmoción profunda, que no sólo trastrocó y remodeló bruscamente, como un sismo, la configuración de las mentalidades, sino que fue repercutiendo en una serie interminable de transformaciones e innovaciones.

En tanto que el habla es una competencia humana universal, adquirida sin instrucción sistemática, la escritura debe ser enseñada a cada generación de niños y es de origen relativamente reciente; baste recordar que la escritura

vocálica es un invento griego del siglo V a.n.e., que la separación de palabras en el escrito comenzó por el siglo VI e.c., que unos 300 años más tarde se distinguieron mayúsculas y minúsculas y que los caracteres tipográficos usuales junto con los signos de interrogación y puntuación tienen unos 500 años.

No es exagerado decir que, gracias a la invención de la escritura silábica, el pensamiento griego pudo confrontar la tradición religiosa con sus observaciones científicas y, según propone Jaynes, llevar a una novedosa distinción entre el yo y el mundo, entre la conciencia y todo lo demás.

LA ESCRITURA ALGEBRAICA

En este apartado mostramos cómo los cambios en la notación algebraica permitieron desarrollar nuevos conceptos matemáticos, esto es, la relación entre lenguaje matemático y pensamiento matemático. Huelga decir que el pensamiento lógico sólo se desarrolla con símbolos precisos y manipulables.

Afirma Resnikoff (1984) que la notación algebraica ha sido fundamental para el desarrollo de las matemáticas.

El conocido Fibonacci, Leonardo de Pisa (1180-1250), describe la expresión (en notación actual)

$$(10 - x) \cdot (24 + x) = 240 - x^2 - 14x$$

de la siguiente manera:

De 10 y 24 obtenemos 240 unidades; de 10 y una x aditiva obtenemos $10x$ aditivas; y de 24 en una x sustractiva obtenemos $24x$ sustractivas. Si uno resta los $10x$ aditivos de éstas entonces

permanecen 14 x sustractivas. Y de la x aditiva y la x sustractiva resulta una x^2 sustractiva. Por lo tanto, para el problema de la multiplicación propuesto tendremos $240 - x^2 - 14x$.

La notación sincopada (con abreviaturas) ya era común en la Europa del Renacimiento. Regiomontanus (ca. 1470) escribió expresiones algebraicas del siguiente tipo (con su transcripción actual a la derecha)

$$\frac{2\alpha \text{ et } 100 \text{ m } 20\alpha}{10\alpha \text{ m } 1\alpha} - 25 \quad \frac{2x^3 + 100 - 20x}{10x - x^3} = 25$$

Observe que, en la expresión de la izquierda, los símbolos empleados para las diferentes potencias de x son diferentes y el uso de signos, abreviaturas y palabras.

Este tipo de simbolismo para representar diferentes potencias de la misma incógnita obligaba a una mayor memorización, lo que imposibilitaba descubrir la elemental ley de los exponentes

$$x^m \cdot x^n = x^{m+n}$$

y, en consecuencia, el concepto de logaritmo.

No hay duda de que gracias a la poderosa notación del álgebra simbólica pudieron Leibniz y Newton desarrollar el cálculo infinitesimal; Laplace, la mecánica celeste; Bernoulli, la dinámica de fluidos, etcétera.

García (2000) cita a Russell, quien en su "Introducción a la filosofía matemática" de 1910 reconoce la importancia de la notación de Peano:

Fui impresionado por el hecho de que, en todas las discusiones, Peano y sus discípulos tenían una precisión que no

poseían los demás. Tan pronto como dominé su notación, vi que con ella se extendía la región de la precisión matemática hacia regiones que habían sido abandonadas a la vaguedad filosófica.

Las relaciones entre el pensamiento y sus instrumentos, en este caso la escritura simbólica y posicional, no requieren mayor demostración.

CONSIDERACIONES ACERCA DE LA LECTURA

Las formas de leer los textos han cambiado históricamente debido, en parte, a los cambios de soportes materiales y también por el "clima intelectual de la época". Una manera de ilustrarlo es considerar la relación de los filósofos griegos con la escritura, como lo hace Pérez (1999). Esta relación tiene dos aspectos:

En la cultura antigua la voz viva está asociada a todos los hábitos intelectuales (lectura en voz alta, dictado de obras, memorización, argumentación e, incluso, meditación); además, la filosofía era un proyecto existencial. Filosofar no consistía en hablar, escribir o reflexionar, sino en "ser". El maestro era un guía espiritual que formaba el alma a través de preguntas y respuestas. Era la única vía para que el alumno, por sí mismo, encontrara la verdad.

Puesto que el discurso oral era superior al discurso escrito, el verdadero filosofar sólo era posible entre amigos. El escrito es una imagen congelada de la palabra que a cualquier interrogación responderá siempre lo mismo. Ante cualquier crítica el texto aparece indefenso.

En la antigüedad, la palabra y la memoria competían con la escritura. Palabra

y memoria cubrían todas las actividades intelectuales, afectivas y corporales del filósofo que orientaba hacia cierta clase de sabiduría.

Los modos de lectura han cambiado junto con los instrumentos materiales de la escritura, como puede inferirse de lo que sigue: la escritura con un cálamo grueso es muy diferente a la hecha con uno delgado. La escritura hebraica usaba un cálamo fino que permitía trazos delicados, en cambio, la aramea sólo constaba de trazos burdos y simples puesto que empleaba un cálamo ancho. No es raro que la escritura vocálica griega tenga su origen en la escritura hebraica.

Aldo Manucio (1500) desarrolló tipos de letras más legibles y sencillas que las de Gutenberg (la fuente *Times New Roman* es una variante del diseño de Manucio), también hizo los libros más compactos y económicos; en consecuencia aumentó el número de lectores (Boorstin, 1988) y se dieron las condiciones para grandes cambios sociales (el más notable, la Reforma) y para cambios en la estructura mental (menor confianza en la autoridad, mayor confianza en el dominio de la Naturaleza, inicio de la edad de la exploración), al punto que, según afirma Robert Merton en diversas obras, el desarrollo de las actitudes científicas *sólo pudo darse* entre los protestantes sajones.

Un ejemplo de cómo el instrumento material influye en la capacidad de análisis es el siguiente:

Los antiguos rollos de hasta 45 m no tenían páginas, en consecuencia no tenían índice, portada ni colofón (en el mejor de los casos estaba el nombre del copista). El libro, en cambio, permitió las referencias y la búsqueda del conoci-

miento documentado con precisión. Ya no dependía sólo del nombre del autor sino de la referencia. Lo anterior explica parcialmente que muchas afirmaciones atribuidas a Aristóteles fueran cuestionadas en tiempos de Galileo.

Con todo, sería simplista, como afirma Missika (2000), proponer que la tecnología y los recursos materiales sean suficientes para provocar cambios revolucionarios en los paradigmas que llevan a la percepción de la realidad.

El efecto de los medios tecnológicos no está tanto en lo que se piensa o se deja de pensar, ni en lo que es necesario (o no) pensar, sino *en cómo se piensa*. Ejemplifiquemos con una consulta a la WEB (donde los resultados son puntuales) y una consulta a una enciclopedia; el primer caso permite el copiado completo de texto sin necesidad de discriminar ni interpretar la información; el segundo caso, la consulta a la enciclopedia, ejercita la visión periférica y obliga a la escritura del material, a la lectura cuidadosa, a la discriminación e interpretación, permite un tiempo de reflexión durante el copiado, y la integración de los movimientos corporales con los conceptos, en breva, intervienen más facultades intelectuales y motoras.

Es precisamente el potencial de las computadoras lo que las limita como instrumentos de aprendizaje: lo que aprende el sujeto depende de lo que él hace, no de lo que hayan hecho los programadores e ingenieros. La interactividad, como la reflexión interna, es condición necesaria, pero no suficiente del aprendizaje. Más bien, la reflexión interna es la interactividad más interna que puede tener el sujeto.

En otras palabras, las tecnologías de comunicación actúan sobre los *procesos*

perceptivos y cognitivos porque son, precisamente, instrumentos de percepción y de cognición. Voluntaria u obligadamente, influyen en nuestra manera de ver, de juzgar, de comunicar, de calcular o de razonar; las tecnologías de comunicación, junto con el lenguaje del grupo social, categorizan la realidad al proponerle al sujeto qué es importante, qué es necesario, qué es posible, qué es justo.

De lo hasta aquí dicho puede inferirse que hay alguna relación entre los modos de pensamiento y los instrumentos materiales de los que nos servimos para pensar. Jack Goody (1996), como Jaynes (1991) y otros, ve en la escritura un instrumento de "estructuración" del pensamiento, pues es más fácil percibir las contradicciones en un texto escrito que en un discurso hablado; en el primero podemos formalizar las proposiciones de manera silogística y fragmentar el flujo oral, ello permite poner enunciados lado a lado y compararlos con los de momentos y lugares diferentes. Sin escritura, es difícil aislar un enunciado y someterlo a un análisis crítico.

La escritura aporta una descontextualización y una individualización del pensamiento. La oposición clásica entre mito e historia puede relacionarse con la cuestión de la escritura. La historia no adquiere su sentido sino con la ayuda de la escritura que permite conservar, archivar y confrontar versiones diferentes de un mismo acontecimiento histórico. De manera semejante el pensamiento científico requiere de un instrumento que permita el examen crítico.

Jack Goody propone la siguiente tesis: La escritura[...] hace posible una nueva manera de examinar el discurso

gracias a la forma permanente que da al mensaje oral. Este medio de inscripción del discurso permite ampliar el campo de la actividad crítica, favorece la racionalidad, la actitud escéptica, el pensamiento lógico[...] Las posibilidades del espíritu crítico aumentan por el hecho de que el discurso se halla así desplegado a la vista; simultáneamente la posibilidad de acumular los conocimientos, en particular los conocimientos abstractos, porque la escritura modifica la naturaleza de la comunicación extendiéndola más allá del simple contacto personal, y transforma las condiciones de almacenamiento de la información; así se hace accesible a quienes saben leer un campo intelectual más extenso.

El problema de la memorización deja de dominar la vida intelectual; el espíritu humano puede aplicarse al estudio de un "texto" estático, liberado de las dificultades propias del habla, lo que permite al hombre distanciarse de su creación, y examinarla de manera más abstracta, más general, más "racional". Al hacer posible el examen sucesivo de un conjunto de mensajes desplegado sobre un periodo mucho más largo, la escritura favorece a la vez el espíritu crítico y el arte del comentario por una parte, y el espíritu de ortodoxia y el respeto al libro por otra parte.

La imprenta ofrece al investigador los medios materiales para analizar y confrontar textos y resultados. Por otro lado, las asociaciones científicas, sus publicaciones y editorialistas, las asociaciones meritocráticas también forman parte del engranaje material que influye en la formación de paradigmas. Podemos decir, en

breve, que hay un relación circular, más bien espiral, entre los modos de pensamiento y sus instrumentos materiales e institucionales.

PARTE 2. EL PENSAMIENTO ESCOLAR ESTUDIANTIL

Clima intelectual del grupo social, instrumentos materiales y lenguaje son los factores considerados hasta aquí en la formación del pensamiento científico. El paradigma de pensamiento escolar estudiantil también está relacionado con ellos. Analizaremos a continuación estos tres factores remitiendo a ciertas respuestas y comportamientos de estudiantes de ciencias; es obligado reflexionar también sobre los valores sociales fomentados por los medios masivos.

CLIMA INTELECTUAL

El clima intelectual del estudiante está dominado por las respuestas que el maestro quiere, no las que el alumno entiende. Un alumno afirmó: "Mi error en el examen fue no haber respondido lo que Ud. quería"; otro: "Si no lo hubiera encontrado a Ud. para que me dijera si estoy bien... le habría preguntado a un compañero". En ambos casos, el referente de "validez" está en la autoridad del maestro.

El clima intelectual escolar propicia la generación de respuestas, no su análisis e interpretación. Un resultado, cualquiera que sea, evita el problema de pensar. La noción de confort impuesta por los medios y el entorno social también incide en "responde, no pienses". Así, ante un problema de estimación de la población

mundial entre 1990 y 2050 un alumno propuso, para la última fecha, una población de 10^{28} habitantes (diez millones de billones de veces superior a la estimada por la ONU). Es más, para el año 2000 su cálculo era de... 10^{-15} habitantes (una milmillonésima parte de humano!

La experiencia estudiantil confirma que pocas veces el maestro está dispuesto a dialogar y a contrastar puntos de vista. ¿Para qué, si finalmente el maestro pone la calificación? Puesto que la nota es el medio de evaluación (y control) de los estudiantes, éstos apuntan sus esfuerzos a lograr la mayor con el menor esfuerzo.

La falta de análisis, sumada a la urgencia por resultados, llevó a un alumno a lo siguiente: para medir la temperatura ambiente un alumno tomó el termómetro sujetándolo con las dos manos, una a la mitad de su longitud, la otra en el bulbo de mercurio!

Estas acciones son muestra del clima intelectual estudiantil, consecuencia del entorno social. La urgencia por generar resultados lleva al hábito más pernicioso: no revisar. Así como el examen permite al alumno olvidar todo lo estudiado, entregar una tarea le permite despreocuparse. No sorprende que entreguen tareas (claro, impresas con computadora) donde aparece 9 veces la misma definición.

Otro ejemplo: el cálculo de un área puede transformarse en el cálculo de subáreas más manejables (p.ej. rectángulos). Así, mientras mayor sea el número de subáreas más aproximado será el resultado y menor será el error. Un alumno presenta la tabla donde el error es independiente del número de subáreas; otro, una donde el error aumenta al aumentar el número de subáreas.

Ante la opción de un empleo de bajo sueldo y la de ser estudiante universitario la elección es obvia. No porque ésta asegure la movilidad social, sino porque retrasa el problema. Es sabido que la distribución del ingreso ha tenido una creciente asimetría. Los ingresos de cualquier futbolista o diputado llegan a ser 10 veces los de un investigador universitario; el premio nobel podrá significar cosa de un millón de dólares, pero un jugador profesional de baloncesto puede ganar 30 millones de dólares en un año (Córdova, 2005). Etcheverry (1999) ha encontrado que en los jóvenes de 17 a 22 años ha habido un fuerte decremento en las habilidades superiores de pensamiento en un periodo de 20 años; la siguiente tabla muestra el porcentaje de aciertos para: A: habilidades lógico matemáticas, B: habilidades lógico verbales, C: habilidades lógico espaciales.

	A	B	C
1970	70	62	49.6
1990	18	37.5	20.5

Los jóvenes no comprenden lo que leen en los libros, pero comprenden muy bien lo que leen en la sociedad; sólo les falta leer a quién beneficia aceptar esas "verdades". Entre estas verdades se hallan las siguientes:

- Las tres personas más ricas del mundo tienen bienes superiores al producto bruto anual de los 48 países menos desarrollados.
- La educación básica, la atención médica y alimento para la población mundial

implicaría 40 mil millones de dólares, menos del 4% de la riqueza acumulada por los 225 superricos; menos del 5% de lo que se gasta en armamentos en el mundo.

- USA gasta en cosméticos 8 mil millones de dólares/año. Europa, en helados, 11 mil millones de dólares/año. USA y Europa, alimentos para mascotas, 7 mil millones de dólares/año. USA y Europa, perfumes, 12 mil millones de dólares (Informe del desarrollo humano, ONU 1998).

Para 52% de alumnos (Etcheverry, 1999), éxito es hacer lo que me gusta; para 46% es ganar mucho dinero, estabilidad económica, ser profesionista reconocido, ser famoso. No sorprende que los estudiantes estén poco interesados en los aspectos académicos de la educación: la consideran un medio de aumentar ingresos económicos, no una oportunidad de expansión mental.

Para lograr éxito, 49% de los estudiantes opina que se requieren astucia, habilidad para negocios, "arreglos". Sólo 31% mencionó factores relacionados con esfuerzo: estudio, dedicación (Etcheverry, 2000).

LENGUAJE ESTUDIANTIL

El lenguaje estudiantil es sumamente contextualizado; depende de lo que el sujeto está pensando (y supone que el maestro lo sabe). Así, en las sesiones con PC exclaman "¡Prof (sic) explíqueme! ¿Por qué me salió esto?". En el laboratorio de química, trabajando con ácido sulfúrico, un alumno pregunta "Ticher (sic), entonces ¿pongo el ése en el dese?".

Es infrecuente que un alumno se comunique sólo con palabras, se apoya en gestos e inflexiones; un estudiante presenta una gráfica en la pantalla de la computadora y pregunta "¿Da lo mismo que éste (apunta) no aparezca aquí (apunta más a la derecha)?"

Una característica fundamental del ser humano es su capacidad de manejar símbolos, no sólo gestos. El hombre se piensa a sí mismo y al mundo en palabras, no en gestos. La capacidad de abstracción se desarrolla manejando palabras que evocan no objetos concretos, sino conceptos sin correspondencia con objetos reales cuyo significado no está en la experiencia diaria.

El problema no es que los estudiantes hablen mal su idioma; el problema es que, sin dominio del lenguaje, no hay sistema lógico posible y, si falla la lógica, no hay capacidad ni de aprendizaje ni de reflexión. Al usar un lenguaje vago e impreciso pierden la capacidad de pensar el mundo y de pensarse, de ser, en verdad, humanos.

El desprestigio de la lectura resulta del descrédito contemporáneo del esfuerzo. La lectura requiere de un esfuerzo intelectual que pocos están dispuestos a emprender. Leer, interpretar, estructurar, hacen al sujeto reflexivo y racional, facilita el escribir y hablar pero, sobre todo, impulsa a meditar, a desarrollar la imaginación.

INSTRUMENTOS MATERIALES

La radio y la televisión provocan transformaciones similares a las de la imprenta en el paradigma de conocimiento, pero no disponemos de la distancia históri-

ca necesaria para identificar y evaluar concretamente estas transformaciones. Una tecnología del tipo de la imprenta toma un tiempo considerable (del orden de siglos) para desplegarse social y culturalmente. Además, deben tomarse en cuenta todos los perfeccionamientos técnicos agregados al descubrimiento en el curso de su uso.

Televisión, cine, videojuegos llevan al estudiante a las más intensas percepciones y emociones, todas las imágenes son explícitas y detalladas en zoom y cámara lenta. Lo que percibimos adquiere significado cuando lo incorporamos a un sistema de ideas. Sin embargo, los medios de entretenimiento atrofian la capacidad de entender porque producen imágenes del mundo perceptivo concreto y anulan los conceptos abstractos. No hay reflexión si no hay persistencia del material, pues la memoria de trabajo es efímera, de aquí la importancia histórica de la escritura.

El lenguaje abstracto, basado en la lógica y no en la simple percepción del mundo, permite el conocimiento analítico característico de la ciencia. La TV invierte esta evolución social e individual.

El tipo de aprendizaje propiciado por los medios de entretenimiento es diferente al que promueven los libros y la escuela. Lo cual resulta obvio: si el aprendizaje resulta de actividades, el tipo de actividades influye en el tipo de aprendizaje.

John Dewey afirmó que el contenido de una lección no es lo único importante del aprendizaje. En "Experiencia y educación" propone: Tal vez la mayor de las falacias pedagógicas sea la noción de que una persona aprende sólo lo que está estudiando. El aprendizaje colate-

ral, a través de la formación de actitudes es, a menudo, más importante que la lección de gramática o de geografía.

Las respuestas de los alumnos no llevan sólo a un disparatario divertido, son manifestación del paradigma dominante en el pensamiento estudiantil: responde, no pienses. Semejante al que algunos investigadores proponen en son de broma (esperemos): publica, no pienses.

CONCLUSIONES

La maestría científica es la habilidad de expresarse claramente.

Abd-ar-Ramán Abu Zayd Ibn Muhamad Ibn Muhamad Ibn Jaldún (s. XVI)

El pensamiento científico se origina en las innovaciones de los presocráticos por el cambio del pensamiento mítico al lógico-empírico. Una de las razones de ese cambio está en la escritura. La escritura establece un tipo distinto de relación entre la palabra y su referente, una relación que es más general, más abstracta y menos vinculada con los individuos, el tiempo y el espacio específicos. La lógica, como discurso impersonal, sólo pudo surgir con la cultura escrita. Gracias a la escritura el saber de una generación pudo transmitirse a otra; fue entonces que el pasado humano pudo verse como una "realidad objetiva", y convertir el mito en historia.

Es tentador afirmar que la prensa, la radio, la televisión, y actualmente con internet, la educación a distancia, la enseñanza interactiva, etcétera, hayan modificado por sí mismas el paradigma

del conocimiento. Pero sí hay esfuerzos por encontrar soluciones tecnológicas ignorando las habilidades fundamentales del pensamiento científico: capacidad de atención, de jerarquización, de síntesis, memoria, comunicación, perseverancia e imaginación.

Es muy simplista afirmar que el lenguaje expresa o representa. No que sea falso... sino incompleto. El lenguaje es mucho más poderoso: el lenguaje estructura el pensamiento, categoriza nuestra interpretación de la realidad, y con ello "define" el paradigma del conocimiento del sujeto.

Bien afirmaba Wittgenstein: los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aris, Rutherford, H. Ted Davis, Roger H. Stuewer (compiladores), *Los resortes de la creatividad científica*. Fondo de Cultura Económica, México, 1989.
- Bottéro, Jean y otros. *Cultura, pensamiento, escritura*, Gedisa, Barcelona, 1985.
- Carnap, Rudolph *Fundamentación lógica de la física*, Sudamericana, Buenos Aires, 1969.
- Córdova F., José Luis et al. *La abuelita como recurso didáctico a partir de la problematización de situaciones cotidianas*. Educ. Química 16 [1], enero-marzo 2005.
- Corominas, J. *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*, Gredos, Madrid, 1987.
- Etcheverry, J. G. *La tragedia educativa*, Fondo de Cultura Económica, México, 1999.
- Gómez de Silva, Guido *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Española*,

- Fondo de Cultura Económica, México, 1989.
- García, Rolando, J. Piaget. *Psicogénesis e historia de la ciencia*, Editorial Siglo XXI, México, 1982.
- García, Rolando *El conocimiento en construcción*, Gedisa, Barcelona, 2000.
- Goody, Jack (compilador) *Cultura escrita en sociedades tradicionales*, Barcelona, Gedisa, 1996.
- Eisenberg, Werner *El Humanismo en la filosofía de la ciencia*, Universidad Nacional Autónoma de México, Seminario de problemas científicos y filosóficos. III/4, 1987.
- Jaynes, Julian, Cuatro hipótesis sobre el origen. *Ciencia y Desarrollo* Vol. XVII, Núm. 100, 1998.
- Kuhn, Thomas S. *The Structure of Scientific Revolutions*, The University of Chicago Press, 1970.
- Kuhn, Thomas S. *La tensión esencial*, Fondo de Cultura Económica, México, 1982.
- Lakoff, George; Mark Johnson *Metáforas de la vida cotidiana*, Cátedra, Madrid, 1995.
- MacLure, P. D. *Aprender a pensar. Pensar en aprender*. Gedisa, Barcelona, 1998.
- Marais, Paul; FaanJordaan, Are we taking symbolic language for granted? *J. Chem.* vol.77, no. 10, pp. 1355-1357, 2000.
- Missika, Jean Louis *Los medios de comunicación y la percepción de la realidad*. Project no. 207. Programa Britannica Society – Informateca, 2000.
- Moorhouse, A. C. *Historia del alfabeto*, Fondo de Cultura Económica, Brevarios 160, México, 1995.
- Olson, D. *El mundo sobre el papel*, Gedisa, Barcelona, 1998.
- Pérez Cortés, Sergio *Cemanáhuac* 8. Nov., 1999.
- Planck, Max, *Autobiografía científica*. México, Seminario de problemas científicos y filosóficos, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1987.
- Resnikoff, H.L. y R. O. Wells Jr. *Mathematics in Civilization*. New York, Dover Publications, 1984.
- Rutherford, Aris *Resortes de la creatividad científica*, Fondo de Cultura Económica, México, 1989.

VELOCIDAD DE DENOMINACIÓN Y CONCIENCIA FONOLÓGICA AL INICIO DE LA ENSEÑANZA FORMAL DE LA LECTURA.

Fabiola R. Gómez Velázquez, Andrés A. González Garrido, Olga L. Vega Gutiérrez y Mydori Amano Flores*

INTRODUCCIÓN

Los niños que aprenden a leer con relativa facilidad tienden a leer más, y por tanto obtienen más información y acumulan un vocabulario más amplio, en cambio, aquellos que fallan para leer de manera eficiente leen menos y no disfrutan la lectura porque se convierte en una tarea frustrante. En consecuencia, es muy importante determinar, tan rápido como sea posible, qué niños podrían llegar a tener dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura ya que una intervención temprana podría disminuir el impacto social, emocional y académico que este problema ocasiona en la vida de estos niños.

Existe considerable información con relación a las variables que subyacen el éxito en la lectura y se ha llegado al con-

senso general de que las dificultades para aprender a leer recaen sobre problemas en la codificación del lenguaje y el procesamiento de información fonológica. Sin embargo, a pesar del progreso alcanzado en la comprensión del procesamiento fonológico y las múltiples tareas que se han desarrollado para evaluarlo, muchos niños siguen sin ser diagnosticados hasta que las manifestaciones de sus dificultades con la lectura y escritura son evidentes. Este hecho enfatiza la importancia de conocer las habilidades lingüísticas y cognitivas que son críticas para el exitoso desarrollo de la lectura.

Estudios recientes han señalado que, además de las habilidades de procesamiento fonológico, también la memoria de trabajo y la velocidad de denominación están íntimamente vinculadas al desarrollo de la lectura (Bryant y colaboradores, 1990; Kamhi y cols., 1988; Muter y colaboradores, 1997; Wagner y colaboradores, 1994).

* Instituto de Neurociencias, Universidad de Guadalajara.

CONCIENCIA FONOLÓGICA

Existe un sinnúmero de evidencias clínicas y experimentales que asocian las dificultades en el desarrollo de la lectura con un trastorno en las habilidades fonológicas o la conciencia fonológica (Wolf, Bowers y Biddle, 2000). En general, se considera a la conciencia fonológica como la noción que tienen los niños de la estructura de las palabras, independientemente de su significado y la habilidad explícita para manipular individualmente los fonemas dentro del lenguaje (Ball, 1993; Chaney, 1998). Con el desarrollo de la habilidad lectora, los individuos adquieren la conciencia de que todas las palabras pueden ser descompuestas en segmentos fonológicos. Esta conciencia es la que le permite al lector conectar las cadenas de letras (ortografía) con las correspondientes unidades del lenguaje (constituyentes fonológicos) que ellas representan. La conciencia de que las palabras pueden ser descompuestas dentro de elementos básicos del lenguaje (fonemas) permite al lector descifrar el código de lectura. Se ha reportado reiteradamente que la conciencia fonológica está considerablemente disminuida en niños y adultos disléxicos (Fletcher y colaboradores, 1994; Liberman y colaboradores, 1982).

Bryant y sus colaboradores (1990) distinguen entre habilidades fonológicas simples (medidas a través de segmentación silábica y detección de rimas) y habilidades fonológicas complejas (tareas subsilábicas como la manipulación y la segmentación fonémica). Las habilidades fonológicas simples se desarrollan durante los años preescolares previos a la enseñanza formal de la lectura.

Parece existir una secuencia universal en el desarrollo de la conciencia fonológica entre las diferentes lenguas (Cisero y Royer, 1995; Durgunoglu y Oney, 1999; Goswami y East, 2000), donde los niños desarrollan primero, alrededor de los tres años de edad, una conciencia de las sílabas, seguida de una conciencia de las unidades intrasilábicas de sonido inicial y de rima hacia los cuatro o cinco años. La conciencia de los fonemas, unidades abstractas del lenguaje representadas por letras, parecen desarrollarse como una consecuencia del aprendizaje de la lectura y escritura o una consecuencia del entrenamiento fonémico. Este proceso de aprendizaje de los fonemas puede ser tanto facilitado como inhibido por la naturaleza de la ortografía de la lengua en la que los niños aprenden a leer, por lo que las manifestaciones de la dislexia también varían en dependencia de la ortografía de la lengua (Goswami, 2002).

Entre las múltiples tareas de conciencia fonológica, aquellas que requieren de supresión de fonemas son las que han mostrado más sensibilidad para predecir el curso de la adquisición de la lectura (Catts y colaboradores, 2001; Rosner y Simon, 1971), así como las que involucran la manipulación y transposición de fonemas (intercambiar los fonemas inicial y final en la palabra; *sal/las*) ya que éstas representan un nivel de comprensión fonémico complejo (Lundberg, Olofsson y Wall, 1980).

En general, las tareas de conciencia fonológica más simples parecen tener un menor poder predictivo que aquellas que requieren un procesamiento más sofisticado. Sin embargo, algunos investigadores han cuestionado si las tareas de mayor complejidad evalúan conciencia

fonológica o memoria de trabajo (Torgesen y colaboradores, 1997; Oakhill y Kyle, 2000), debido a que en éstas se incrementa el peso específico de la manipulación en memoria, dificultando, por consiguiente, establecer una diferencia clara entre ambos procesos.

MEMORIA DE TRABAJO

El término de Memoria de Trabajo (MT) fue propuesto inicialmente por Baddeley y Hitch (1974) para explicar la ejecución de tareas en las que los sujetos deben, al mismo tiempo, retener información y además realizar alguna operación o tomar una decisión con base en ella. Se propone que existen diferentes módulos de procesamiento en MT como el verbal, viso-espacial o incluso episódico. Varios autores han señalado que existe una relación entre los trastornos en el aprendizaje de la lectura y las deficiencias en MT (Siegel y Ryan, 1989; Swanson, 1994; Denckla, 1996; Jong, 1998; Chiappe, Hasher y Siegel, 2000). En un estudio de Potenciales Relacionados con Eventos que evaluaba distintas tareas de MT en niños con trastornos en el aprendizaje de la lectura, Gómez-Velázquez y colaboradores (en prensa) encontraron que este grupo exhibía un peor rendimiento conductual y diferencias electrocerebrales con respecto a niños controles, que los autores asociaron a dificultades en el procesamiento de áreas frontales.

En la mayoría de las tareas que evalúan conciencia fonológica se requiere de la manipulación consciente de información en MT verbal, donde el niño debe retener en mente un estímulo verbal complejo (la palabra) para poder segmentar, suprimir,

adicionar, sustituir o trasponer fonemas. A medida que se incrementa la carga en memoria para cumplir los requerimientos de una tarea de conciencia fonológica, se hace más difícil separar la contribución de las habilidades fonológicas de la participación de la memoria de trabajo. De hecho, se reconoce que la contribución de MT es mayor en aquellas tareas en las que se requiere adición, supresión y manipulación fonémica (Strattman y Williams, 2005).

La memoria de trabajo se ha estudiado en relación a una variedad de tareas de lenguaje, incluyendo lectura y escritura (Adams y Gathercole, 2000; Baddeley, 1986; Montgomery, 2000). Históricamente, en estudios sobre lectura, la memoria de trabajo o memoria verbal se ha medido como la capacidad para almacenar palabras, no-palabras y dígitos (Gathercole y Baddeley, 1989; Hansen y Bowey, 1994; Mann y colaboradores, 1980). Recientemente Strattman y Williams (2005), estudiando niños de segundo grado, mostraron que la manipulación fonémica contribuye con la mayor cantidad de varianza tanto para la lectura como para la escritura, así también que la memoria de trabajo y el vocabulario receptivo aportan una varianza adicional a la lectura, mientras que la denominación de palabras multisilábicas y la denominación rápida contribuyen significativamente a la varianza en la escritura.

DENOMINACIÓN RÁPIDA

La denominación es un proceso complejo que se realiza en espacio de milisegundos y demanda la integración eficiente de diversos procesos (atentivos, percep-

tuales, cognoscitivos y lingüísticos) que se interrelacionan. En general, la lenta velocidad de denominación se ha interpretado como reflejo de la dificultad para encontrar una palabra (disnomia) cuando el individuo tiene un adecuado conocimiento del vocabulario receptivo, lo cual podría constituir una manifestación de falta de fluidez o automaticidad.

En 1965 Geswind sugirió que los componentes cognitivos involucrados en la denominación de colores podrían hacer de ésta un buen **predictor** temprano de la posterior ejecución en la lectura. Esta hipótesis fue investigada y desarrollada por Denckla (1972), quien en colaboración con Rudel (Denckla y Rudel, 1974) encontró que la velocidad con la cual es recuperada la etiqueta verbal, más que la exactitud en la denominación de colores o la denominación en sí misma, es la diferencia fundamental entre lectores disléxicos y sujetos normales en este tipo de tareas.

En 1976, Denckla y Rudel reportaron diferencias en la velocidad de denominación en niños con dislexia respecto a un grupo control y a niños con otros problemas de aprendizaje, aunque no encontraron diferencias significativas en el número de errores ante dichas tareas. A partir de entonces se ha trabajado con diferentes formatos de denominación que toman al tiempo como factor crítico para el estudio de mecanismos de fluidez o automatismo, y su relación con otros procesos como la ejecución lectora, particularmente en lengua inglesa. La consistencia de estos hallazgos ha llevado a establecer a la velocidad de denominación como posible predictor temprano de las dificultades en la lectura, aunque no parece ser el conocimiento de los nombres en sí mismo

lo que le da el valor predictivo a la velocidad de denominación, sino más bien la automatización para la recuperación de los nombres (Meyes y cols., 1998).

Se ha reportado que un gran número de niños con Trastornos en el Aprendizaje de la Lectura (TAL), independientemente de su edad o lengua nativa, tienen problemas con la recuperación y el acceso rápido a los nombres del material presentado visualmente (Wolf y Obregón, 1992; Leonard, 1998; Wolf, Miller y Donnelly, 2000). Este déficit en la velocidad de denominación visual parece caracterizar a los lectores con TAL desde la edad preescolar hasta la adultez y se ha sugerido como factor causal en el fracaso para adquirir la habilidad de una rápida identificación de palabras fuera de contexto (Bowers y Wolf, 1993).

Se reconoce que los niños con TAL no necesariamente presentan lentitud en todas las tareas de denominación y la tarea que parece tener mayor sensibilidad es la denominación de letras (de Jong y Oude, 2004). En un estudio de Gómez, González y Ruiz (en preparación), se diseñó una batería de denominación que consta de 4 tareas que incluyen denominación de dibujos, letras, números y colores, las cuales se aplicaron a una muestra de 356 niños mexicanos, de los que se seleccionó un grupo de denominadores lentos (tiempos de denominación mayores a 2 desviaciones estándar con respecto a la ejecución media poblacional). Este grupo de denominadores lentos exhibió un peor rendimiento lector en comparación con niños denominadores promedio y la ejecución de la tarea de denominación de letras fue la que más estrechamente se relacionó con el bajo rendimiento lector.

Estas dos aproximaciones al estudio de la lectura (conciencia fonológica y velocidad de denominación) se han analizado de manera independiente, aunque en años recientes Bowers y Wolf propusieron la hipótesis del doble déficit donde se postula que las dificultades en la conciencia fonológica y la denominación pueden presentarse de manera simultánea en sujetos con dificultades lectoras, "...nosotros proponemos una alternativa, una visión integradora –la hipótesis del doble déficit– donde los déficit fonológicos y los procesos subyacentes a la velocidad de denominación son fuentes separadas de la disfunción en la lectura y que su presencia combinada trae consigo daños profundos en la lectura..." (Wolf y Bowers, 1999).

Esta teoría propone tres subtipos de trastornos de la lectura:

1. El subtipo con déficit en la velocidad en la denominación en ausencia de un déficit fonológico.
2. El subtipo con déficit en la conciencia fonológica en ausencia de un déficit en la velocidad de denominación.
3. El subtipo combinado, donde los dos déficit se presentan de manera simultánea y se caracterizan por mostrar dificultades en todos los aspectos de la lectura.

La teoría del doble déficit formula que los procesos de denominación y conciencia fonológica se encuentran separados y que sus aportes a la ejecución de la lectura son diferentes, considerando que la conciencia fonológica se relaciona con una pobre ejecución en tareas fonológicas (supresión de fonemas, combinación de fonemas o ambas), mientras que la

velocidad de denominación estaría relacionada con la fluidez en la lectura, el reconocimiento ortográfico y la exactitud lectora.

Varios estudios parecen confirmar estos postulados. Se ha reportado, por ejemplo, que la velocidad de denominación medida a través de la tarea RAN (rapid automatized naming; Denckla y Rudel, 1976) en niños de 2º. grado está íntimamente relacionada con las habilidades ortográficas, mientras que las habilidades fonémicas correlacionan más con la decodificación de no-palabras. Adicionalmente, cuando se estudian subgrupos de niños con doble déficit (lenta denominación y baja conciencia fonológica) se reportan marcadas dificultades en un amplio rango de tareas lectoras, a diferencia de aquellos con un déficit aislado (Manis, Doi y Bhadha, 2002).

El interés en el estudio de la denominación rápida se ha incrementado en los últimos años debido a su cada vez más frecuente asociación con el aprendizaje de la lectura, al valor predictivo de la velocidad de denominación para las dificultades lectoras, así como a la facilidad práctica para su exploración clínica.

A pesar de todo ello, no se ha esclarecido esta relación en el idioma español, y aún prevalece en éste la visión de que las dificultades para aprender a leer se deben exclusivamente a un déficit en las habilidades fonológicas.

Considerando lo anterior, tanto las dificultades para recordar palabras como para la manipulación de fonemas tienen un impacto notorio sobre las habilidades comunicativas y académicas de los niños en desarrollo, por lo que es imprescindible su exploración y evaluación sistemá-

tica, a través de instrumentos específicos para niños de habla hispana. En este contexto, el presente estudio se planteó como objetivo estudiar la relación entre la velocidad de denominación y las habilidades fonológicas en un grupo de niños con el idioma español como lengua materna, al inicio de la enseñanza formal de la lectura.

MATERIALES Y MÉTODOS

Sujetos: se estudiaron 135 niños diestros (86 sexo masculino), sanos, sin antecedentes patológicos personales o familiares relevantes, con edades comprendidas entre los 6 y 7 años (7.0 $\pm$ 0.4), que asistían al inicio del 1er. grado de primaria regular en una escuela privada.

INSTRUMENTOS:

Batería de Denominación Rápida: (Gómez, González y Ruiz; en preparación). La batería consta de 4 tareas de denominación: dibujos (50), letras (a, m, c, t, o, d, s, g, i, e, repetidas 5 veces), números (0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, repetidos 5 veces) y colores (blanco, azul, verde, morado, rojo, café, gris, rosa, amarillo y negro, repetidos 5 veces). Las repeticiones en cada grupo de estímulos fueron semialeatorizadas.

Batería de Habilidades de Discriminación Fonológica: Se diseñaron 7 tareas de discriminación fonológica:

1. *supresión de sonido inicial*, ej.: “si le quitas el primer sonido a la palabra

mole ¿cuál es la palabra nueva?": ole. 10 estímulos de 2 y 3 sílabas.

2. *singularidad fonológica*: ej.: “¿cuál palabra tiene el primer sonido diferente a las otras?", *blanco, ocho, bueno*: ocho. 10 estímulos: 5 series de 3 palabras y 5 series de 4 palabras.
3. *conteo de fonemas*, ej.: “dime cuántos sonidos tiene la palabra *oso*”: 3. 10 estímulos de 1 y 2 sílabas.
4. *similitud fonológica (rimas)*, ej.: “dime si estas dos palabras riman, si suenan igual al final”: *tornillo, martillo*: Sí. 10 pares de estímulos.
5. *sustitución de sonido inicial*, “si a la palabra *paco* le cambias el primer sonido /p/ x /t/ ¿cuál es la nueva palabra?": *taco*. 10 estímulos.
6. *síntesis fonológica*, ej.: “te voy a decir 4 letras, si las pones juntas dime qué palabra forman” *m-a-n-o*: *mano*. 20 estímulos: 10 palabras y 10 no-palabras.
7. *dictado de no-palabras*, Ej.: “estas palabras no tienen significado, escríbelas tal y como las escuches” *presifos*. 20 estímulos.

Tareas de memoria de trabajo: Se diseñaron 2 tareas de memoria:

1. *palabras en orden inverso*: se presentaron dos series de 2, 3 y 4 palabras (1 o 2 sílabas) que los niños debían repetir en orden inverso al que le fueron presentadas, ej.: *árbol, flor, hoja*: *hoja, flor, árbol*.
2. *números en orden progresivo*: se presentaron dos series de 2, 3, 4 y 5 dígitos que los niños debían ordenar mentalmente y decirlos en orden progresivo, ej.: 8 1 6 3: 1 3 6 8.

PROCEDIMIENTO:

Todas las pruebas fueron aplicadas individualmente, en una sola sesión matutina de aproximadamente 20 min., en un cubículo con iluminación y ventilación adecuados.

Los niños fueron clasificados de acuerdo a su rendimiento en la Batería de Denominación Rápida como: Denominadores promedio (100), denominadores lentos en dibujos (8), letras (15), números (7) o colores (5), si presentaban un tiempo de denominación mayor en más de 1.5

desviación estándar (DS) con respecto a la media poblacional.

RESULTADOS

Se compararon los resultados obtenidos por los niños de cada género en las tareas de habilidades de discriminación fonológica (HDF), denominación y memoria de trabajo, con un análisis de varianza que no mostró diferencia significativa relacionada con este factor. Ver Tabla 1.

TABLA 1
HABILIDADES FONOLÓGICAS, DENOMINACIÓN Y MEMORIA DE TRABAJO SEGÚN EL GÉNERO

	Hombres n = 86		Mujeres n = 49		p
	Media	D.S.	Media	D.S.	
Denominación Rápida					
Dibujos	1:27	0:23	1:31	0:29	0.399
Letras	0:49	0:15	0:47	0:11	0.569
Número	0:39	0:07	0:40	0:08	0.841
Colores	1:09	0:18	1:12	0:27	0.495
Habilidades de Discriminación Fonológica					
Supresión sonido inicial	8.9	1.4	8.4	1.8	0.077
Singularidad fonológica	7.1	1.9	7.6	2.0	0.217
Conteo de fonemas	7.7	1.9	8.1	2.1	0.302
Similitud fonológica (rimas)	8.8	1.4	9.1	1.1	0.251
Sustitución de sonido inicial	7.0	2.4	7.5	2.0	0.280
Síntesis fonológica	9.6	5.1	11.3	4.7	0.058
Dictado de no-palabras	13.6	3.1	13.4	2.9	0.721
Memoria de Trabajo					
Palabras orden inverso (MT1)	6.4	1.6	6.2	1.5	0.685
Dígitos orden progresivo (MT2)	6.9	1.8	7.0	1.7	0.705

Además se realizó un análisis de varianza para comparar HDF y las tareas de MT en los cinco grupos clasificados de acuerdo a la velocidad de denominación con los siguientes resultados:

- En las HDF se encontraron diferencias significativas ($F[4,134]=16.151$, $p<0.001$) entre grupos. Las comparaciones *a posteriori* (Games-Howell) indicaron que los *Denominadores*

Lentos en Letras y Lentos en Dibujos tuvieron puntuaciones totales en HDF significativamente más bajas que los *Denominadores Promedio*.

- En las tareas de MT sólo se encontraron diferencias significativas ($F[4,134]=3.811, p<0.01$) entre grupos para el número de palabras retenidas en orden inverso. Las comparaciones *a posteriori* (Games-Howell) indicaron que también los *Denominadores Lentos en Letras y Lentos en Dibujos* obtuvieron

puntuaciones significativamente más bajas que los *Denominadores Promedio* en esta tarea.

- De las cuatro tareas de denominación aplicadas, la *Denominación de Letras* mostró una correlación alta con un mayor número de tareas de Habilidades de Discriminación Fonológica (Ver Tabla 2), distinguiéndose estos casos como los más afectados en su rendimiento para las pruebas aplicadas (Ver Tabla 3).

TABLA 2
CORRELACIÓN ENTRE LOS TIEMPOS DE DENOMINACIÓN, LA MEMORIA DE TRABAJO Y LAS
HABILIDADES DE DISCRIMINACIÓN FONOLÓGICA

Tareas de Denominación (n=135)	Supresión sonido inicial	Singularidad Fonológica	Conteo Fonemas	Similitud Fonológica	Sustitución sonido inicial	Síntesis fonológica	Dictado no palabras
Dibujos	-.181*	-.057	.101	.045	-.242**	-.288**	-.165
Letras	-.133	-.277**	-.142	-.047	-.233**	-.373**	-.412**
Números	-.152	-.395**	-.146	.017	-.043	-.299**	-.307**
Colores	-.133	-.251**	-.016	.076	-.068	-.250**	-.108
MT 1	.295**	.291**	.195*	.061	.144	.395**	.262**
MT 2	.157	.297**	.186*	-.087	.042	.285**	.194*

* $p<0.05$, ** $p<0.01$

TABLA 3
HABILIDADES DE DISCRIMINACIÓN FONOLÓGICA Y MEMORIA DE TRABAJO ENTRE
DENOMINADORES LENTOS Y PROMEDIO EN LETRAS

	Denominadores Lentos n = 103 % Aciertos	Denominadores Promedio n = 14 % Aciertos	p
Supresión sonido inicial	77.3	89.6	0.156
Singularidad fonológica	57.3	75.5	< 0.05
Conteo de fonemas	65.3	81.1	0.144
Similitud fonológica (rimas)	84.0	88.7	0.678
Sustitución de sonido inicial	56.0	74.5	0.073
Síntesis fonológica	26.0	55.1	<0.01
Dictado de no-palabras	50.7	70.5	<0.05
Palabras en orden inverso	50.7	65.7	<0.05
Dígitos en orden progresivo	62.9	71.1	0.520

DISCUSIÓN

El principal objetivo del presente trabajo consistió en estudiar un conjunto de habilidades de procesamiento fonológico y su relación con la velocidad de denominación en un grupo de niños que iniciaban la enseñanza formal de la lectura. Este propósito descansaba en dos principales sustentos teóricos: la reiterada asociación de una baja velocidad de denominación con trastornos en el aprendizaje de la lectura en otras lenguas y la usual vinculación en nuestro idioma entre los TAL y problemas en las habilidades de procesamiento fonológico.

De cumplirse estas asociaciones esperábamos que a los denominadores lentos, en general, correspondiera una menor eficiencia en la ejecución de tareas de procesamiento fonológico. Los resultados apoyan esta hipótesis inicial, aunque parecen sugerir la presencia de una sensibilidad diferencial para cada prueba utilizada, resultando que las tareas de síntesis y singularidad fonológica fueron las más estrechamente relacionadas con la velocidad de denominación.

En el presente trabajo la tarea de síntesis fonológica se aplicó de modo que representara un mayor nivel de complejidad de procesamiento en MT, es decir, implicaba la transformación del nombre de cada letra a su fonema correspondiente, así como sostener sucesivamente la cadena resultante de fonemas para integrarlos finalmente en una palabra (independientemente de que la cadena final de estímulos tuviese o no significado). Asimismo, la tarea de singularidad fonológica requería escuchar las palabras presentadas, así como desarrollar y sostener una representación

mnésica de sus fonemas iniciales para poder comparar “en línea” y detectar la disparidad “blanco”.

La naturaleza de las tareas mencionadas parecería requerir de un mayor nivel de demanda de recursos atentos y de memoria de trabajo verbal, por tanto, podría estar vinculada a la eficiencia del procesamiento en memoria. Nuestros resultados muestran una relación significativa entre las habilidades fonológicas evaluadas y la ejecución en las tareas de MT, lo que parece sustentar estos supuestos y apoyar los recientes hallazgos de Strattman y Williams (2005).

En nuestra opinión, es necesario reevaluar la importancia y bases neurofisiológicas que sustentan la participación de la memoria de trabajo en el proceso lector, especialmente en sus estadios iniciales. Si se asume que la conciencia fonológica es la habilidad de manipular “mentalmente” los sonidos del lenguaje, requerirá por lo tanto, de la participación de alguna modalidad específica de la memoria de trabajo para el análisis y la síntesis de sílabas o palabras. Si bien la conciencia fonológica es importante para la adquisición de habilidades lectoras, la Memoria de Trabajo parece desempeñar un papel determinante en la habilitación y automatización de este proceso. En cualquier caso, la aplicación de tareas y su interpretación debe realizarse en el contexto de las probables estrategias cognitivas involucradas y la participación diferencial de recursos atencionales y de memoria.

Aunque no nos referimos directamente a la tarea del dictado de no-palabras, su ejecución correlacionó directamente con la denominación en letras y números. Llama la atención este resultado, por cuanto

parece ubicarse en el mismo marco teórico en el que parecen explicarse las tareas de síntesis y singularidad fonológica, sin embargo, en esta tarea se debe reconocer un mayor vínculo con la habilidad para manipular representaciones fonémicas y su conversión ortográfica, inhibiendo la influencia del procesamiento de arriba a abajo atribuido a la comparación entre las expectativas basadas en el contexto ("top-down") y las pistas acústico-fonéticas ("bottom-up"; Bonte y colaboradores, 2006) esencialmente imputadas a la participación de la corteza prefrontal ventrolateral (Badre y colaboradores, 2005).

Por otra parte, los resultados parecen mostrar una relación directa entre la baja velocidad de denominación y una reducción en la capacidad o habilidad para manipular información lingüística en memoria de trabajo, sin importar demasiado cuál aspecto particular de la denominación se encuentra más afectado. Sin embargo, es comprensible que la disminución en la velocidad de denominación de letras, específicamente, correlacione mejor con determinado nivel de ineficiencia en el procesamiento fonológico que involucra a las mismas.

Se ha reportado que los trastornos de la lectura tienen una mayor incidencia en el sexo masculino (Rutter y colaboradores, 2004), pero en nuestra muestra no encontramos diferencias significativas relacionadas con el género durante la ejecución de las tareas planteadas. Tal vez esto se deba al tipo de muestra escogida o a una comunidad en la expresión de las interacciones de fallo o lentitud de procesamiento. Consideramos que este factor debe ser más explorado en el futuro, teniendo en cuenta las diferencias cerebrales y conductuales descritas entre los sexos para estas etapas del desarrollo.

Por último, vale la pena reflexionar acerca de la práctica cotidiana en la educación regular, donde por ejemplo se brinda singular importancia al reforzamiento del aprendizaje de la lectura mediante el uso de rimas, mientras que nuestros resultados indican que se trata de una habilidad que resulta poco afectada o poco sensible para exhibir un fallo en el procesamiento fonológico o mayor lentitud en la denominación. Esto parece reforzar la necesidad de sustentar con evidencias experimentales el uso de diferentes tareas de conciencia fonológica en etapa preescolar, con el objeto de sustituir los buenos propósitos con un mayor acervo científico sobre el proceso de adquisición de la lectura en nuestro idioma.

Los presentes hallazgos exhiben una íntima relación entre procesos como la denominación, la manipulación fonológica y la memoria de trabajo, a los que subyacen estructuras y niveles de procesamiento con un probable intercepto común. Asimismo, acentúan la necesidad de seguir evaluando estas habilidades tempranamente en el desarrollo, tanto con observaciones conductuales como con métodos electrofisiológicos e imagenológicos cerebrales, que nos ayuden a comprender mejor la naturaleza intrínseca de estas relaciones funcionales.

CONCLUSIONES

- No se encontraron diferencias significativas atribuibles al género, en las habilidades de discriminación fonológica o memoria de trabajo.
- Los tiempos de ejecución obtenidos en las cuatro tareas de denomi-

nación mostraron una correlación negativa, estadísticamente significativa, con las habilidades de discriminación fonológica, es decir, a mayores tiempos de denominación correspondieron menores puntajes en tareas de manipulación fonológica. Además, la denominación de letras fue la tarea que exhibió mayor correlación con las habilidades fonológicas en general.

- La puntuación total en las tareas de memoria de trabajo mostró una correlación positiva con los puntajes obtenidos en las tareas de habilidades de discriminación fonológica y negativa con los resultados de las cuatro tareas de denominación.
- Los niños denominadores lentos alcanzaron puntajes significativamente menores a los denominadores promedio en las tareas de singularidad fonológica, síntesis fonológica y dictado de no-palabras.

BIBLIOGRAFÍA

- Adams, A. M. & Gathercole, S. E. Limitations in working memory: Implications for language development. *International Journal of Language and Communication Disorders*. 35(1), 2000.
- Baddeley, A.D. Working memory. Clarendon Press, Oxford, New York, 1986.
- Baddeley, A.D. & Hitch, G. Working memory. In: G.A. Bower (Ed.) *The psychology of learning and motivation*. New York: Academic Press., 1986.
- Badre, D., Poldrack, R.A., Pare-Blagoev, E.J., Insler, R.Z. & Wagner, A.D. Dissociable controlled retrieval and generalized selection mechanisms in ventrolateral prefrontal cortex. *Neuron*. 15; 47, 2005.
- Ball, E. W. Phonological awareness: What's important and to who? *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 5, 1993.
- Bonte M, Parviainen T, Hytonen K. & Salmelin R. Time course of top-down and bottom-up influences on syllable processing in the auditory cortex. *Cerebral Cortex*. 16(1), 2006.
- Bowers, P.G., & Wolf, M. Theoretical links between naming speed, precise mechanisms and orthographic skill in dyslexia. *Reading Writing*. 5, 1993.
- Bryant, P., MacLean, M., Bradley, L. & Crossland, J. Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*. 26, 1990.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X. & Tomblin, J. B. Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research based model and its clinical implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 32, 2001.
- Chaney, C. Preschool language and metalinguistic skills are links to reading success. *Applied Psycholinguistics*. 19, 433-46, 1998.
- Chiappe, P., Hasher, L. & Siegel, L. S. Working memory, inhibitory control, and reading disability. *Memory & Cognition*. Vol. 28. Núm. 1. pp. 8-17, 2000.
- Cisero, C. A. & Royer, J. M. The development and cross-language transfer of phonological awareness. *Contemporary Educational Psychology*. 20: 275-303, 1995.
- Denckla, M.B. Biological correlates of learning and attention: what is relevant

- to learning disability and attention-deficit hyperactivity disorder?. *J Learn Disabilities*. 28(9):535-44, 1996.
- Denckla, M. B. Color naming defects in dyslexic boys. *Cortex*. 8, 164-176, 1972.
- Denckla, M. B. & Rudel, R. D. Rapid automatized naming, of pictures objects, colors, letters, and numbers by normal children. *Cortex*, 10, 186-202, 1974.
- Denckla, M.B., & Rudel, R. G. Rapid "automatized" naming (R.A.N.): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*. 14, 471-479, 1976.
- de Jong, P.F. & Oude, V.L. Rapid Automatic naming: easy to measure, hard to improve (quickly). *Annals of Dyslexia*. 54(1): 65-88, 2004.
- Durgunoglu, A.Y. & Oney, B. A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading & Writing*, 11: 281-299, 1994.
- Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shankweiler, D. P., Katz, L., Liberman, I. Y., Stuebing, K. K, Francis, D. J, Fowler, A. E., & Shaywitz, B. A. Cognitive profiles of reading disability: Comparisons of discrepancy and low achievement definitions. *Journal of Education Psychology*. 86, 6 - 23, 1994.
- Hansen, J. & Bowey, J. A. Phonological skills, verbal working memory, and reading ability in second-grade children. *Journal of Child Development*. 65, 938-50, 1994.
- Gathercole, S. E. & Baddely, A. D. Evaluation of the role of phonological STM in the development of vocabulary in children: A longitudinal study. *Journal of Memory and Language*. 28, 200-213, 1989.
- Geswind, N. Disconexion Syndromes in animals and man. In: N. Geschwind, *Selected Papers on Language and the Brain*. pp.108-236, 1965.
- Gómez-Velázquez F.R., González-Garrido, A.A. y Ruiz Villeda, B.A. Bateria de denominación rápida adaptada al español. Rendimiento evolutivo durante la escolaridad primaria, 2006, en preparación.
- Gómez-Velázquez F.R., González-Garrido, A.A., Zarabozo D. ERPs reflect working memory workload limitations in reading disabled children (Arch Med Res), 2006, en prensa.
- Goswami, U. Phonology, Reading Development, and Dyslexia: A Cross-linguistic Perspective. *Annals of Dyslexia*, 52:141-163, 2002.
- Goswami, U. & East, M. Rhyme and analogy in beginning reading: Conceptual and methodological issues. *Applied Psycholinguistics*. 21: 63-93, 2000.
- Jong, P.F. Working memory deficits of reading disabled children. *J. Exp. Child Psychol*. 70,2, 75-96, 1998.
- Kamhi, A. G., Catts, H. W., Mauer, D., Apel, K. & Gentry, B. Phonological and spatial processing abilities in language- and reading-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*. 53, 316-27, 1988.
- Leonard, L.B. Children with specific language impairment. London: MIT Press, 1988.
- Liberman, I.Y., Mann, V.A., Shankweiler, D. & Werfelman, M. Children's memory for recurring linguistic and nonlinguistic material in relation to reading ability. *Cortex*. 18(3):367-75, 1982.
- Lundberg, I., Olofsson, A. & Wall, S. Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic

- awareness in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*. 21, 159-73, 1980.
- Manis, F.R, Doi, L.M. y Bhadha, B. Naming speed, phonological awareness, and orthographic knowledge in second graders. *Journal of Learning Disabilities*. 33 (4):325-333, 2002.
- Mann, V. A., Liberman, I. V. & Shankweiler, D. Children's memory for sentences and word strings in relation to reading ability. *Memory and Cognition*. 8, 320-25, 1980.
- Meyer, M. S., Wood, F. B., Hart, L. A. & Felton, R. H. Longitudinal course of rapid naming in disabled and nondisabled readers. *Annals of Dyslexia*. 48, 91-114, 1998.
- Montgomery, J. Relation of working memory to off-line and real-time sentence processing in children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 21, 117-48, 2000.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. & Taylor, S. Segmentation, not rhyming predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology* 71, 3-27, 1997.
- Oakhill, J. & Kyle, F. The relationship between phonological awareness and working memory. *Journal of Experimental Child Psychology*. 75, 152-64, 2000.
- Rosner, J. & Simon, D. The auditory analysis test: An initial report. *Journal of Learning Disabilities*. 4, 40-48, 1971.
- Rutter M, Caspi A, Fergusson D, Horwood LJ, Goodman R, Maughan B, Moffitt TE, Meltzer H, Carroll J. Sex differences in developmental reading disability: new findings from 4 epidemiological studies. *JAMA*. 28;291(16):2007-12, 2004.
- Siegel, L. S. & Ryan, E. B. The Development of Working Memory in Normally Achieving and Subtypes of Learning Disabled Children. *Child Development*. Vol. 60, págs. 973-980, 1989.
- Strattman, K. & Williams, H. B. Variables that influence decoding and spelling in beginning readers. *Child Language Teaching and Therapy* 21 (2): 165-190, 2005.
- Swanson, H.L. Short-term memory and working memory: do both contribute to our understanding of academic achievement in children and adults with learning disabilities?. *J. Learn Disabilities*. 27 (1): 34-50, 1994.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K. & Rashotte, C. A. Approaches to the prevention and remediation of phonologically based reading disabilities. In: Blachman, B. (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 287-304, 1997.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K. & Rashotte, C. A. The development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bi-directional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology* 30, 73-87, 1994.
- Wolf, M. & Bowers P. G. The Double-Deficit Hypothesis for the Developmental Dyslexias. *Journal of Educational Psychology*. 91 (3), 415-438, 1999.
- Wolf, M., Bowers, P.G. & Biddle, K. Naming-speed, processes, timing, and reading. A conceptual review. *Journal of Learning Disabilities*. 33, 387-407, 2000.
- Wolf, M., Miller, L. & Donnelly, K. Retrieval, automaticity, vocabulary elaboration, orthography (RAVE-O):

A comprehensive, fluency-based reading intervention program. *Journal of Learning Disabilities*. 33, 375-386, 2000.

Wolf, M. & Obregón, M. Early naming deficit, developmental dyslexia, and a specific deficit hypothesis. *Brain and Language*. 42, 219-247, 1992.

LOS JÓVENES Y LA LECTURA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Rosaura Hernández Monroy y María Emilia González Díaz*

INTRODUCCIÓN

Esta investigación es parte de un proyecto que está realizando el grupo de Discursos Sociales y Comunicación del Departamento de Humanidades de la UAM-A, del cual formamos parte como investigadoras y en donde se concentran diversos estudios que tienen como eje temático la lecto-escritura.

La inquietud que nos llevó a realizar un análisis formal sobre la lectura fue la de conocer y abundar en el comportamiento lector de nuestros alumnos y cómo esta práctica se inscribe en los espacios de la institución. De tal manera que pudiéramos conocer mejor las deficiencias y necesidades de éstos con el fin de revalorar no sólo los programas de las materias de Redacción y Metodología de la lectura que se ofrecen a los alumnos de primero y segundo trimestre de la División de Ciencias Sociales y Humanidades y la materia de Comunicación que se imparte a los alumnos de Ciencias Básicas e Ingeniería, sino –primordialmente– enfocarlos a las

necesidades de lectura de los alumnos. De hecho, la materia de Metodología de la lectura consiste básicamente en el aprendizaje de un conjunto de estrategias para aprovechar mejor lo que se lee, sin embargo, esta unidad de aprendizaje y Redacción ha demostrado incidir escasamente en las habilidades comunicativas de nuestros estudiantes.

Nos enfrentamos a un hecho contundente: los alumnos de la UAM Azcapotzalco tienen deficiencias graves para leer y escribir, lo cual es un obstáculo para el desarrollo de otras habilidades en los campos del saber de cada una de las 17 licenciaturas que se ofrecen en esta Unidad. No tenemos que redundar en el hecho de que hay una relación directa entre lectura y aprendizaje.

Además de lo ya comentado, una de las cosas que nos llamó la atención y nos hizo reflexionar sobre lo complejo de este problema fue constatar que nuestros alumnos llevan consigo y leen textos ajenos a su carrera, tales como periódicos, revistas, libros y cómics de diversa índole y comentan la lectura de páginas de internet. Es decir, si leen, hay un intercambio de lecturas que se dan

* Departamento de Humanidades, UAM-A.

fuera del circuito meramente escolar y formal, y que este hecho se contrapone a lo que usualmente se cree acerca de lo que los alumnos leen y el valor que le dan a esta actividad.

En resumen, nuestras preocupaciones primordiales se centran en descubrir los determinantes que inciden en la dificultad lectora, y hemos aventurado hipótesis relacionadas con el consumo cultural, la currícula, el sexo, la edad, los ingresos y la escolaridad de los padres, entre otras, que están presentes como constantes explicativas en varias investigaciones sobre la razón de la desafección a la lectura. ¿Leen los alumnos?, ¿Qué leen?, ¿Cómo leen?, ¿En dónde leen?, ¿Cuándo leen?, ¿Qué significa para ellos la lectura? son algunas de las preguntas que trataremos de contestar en el curso de esta investigación. Acotando los límites de este artículo nos centraremos en describir y analizar los indicadores que muestran qué estudiantes son lectores expertos basándonos en el número y el tipo de libros y revistas que leen, y de modo cualitativo en las estrategias que utilizan para lograrlo. Además, daremos cuenta de la evaluación que realizan los propios alumnos de esta actividad.

Por otro lado nos parece importante abordar no sólo el recuento de estas lecturas y los lugares que las determinan, sino cómo el concepto mismo de leer transita por diversos estados que van desde el perímetro espacial de los lugares de lectura hasta el recinto interior donde se le confiere o no valor a esta habilidad.

Además, creemos que es fundamental explorar tres lugares comunes a los que se hace constante referencia cuando se habla de la lectura en el ámbito universitario:

1. Los alumnos de la UAM-A no leen.
2. Los alumnos de la UAM-A no leen según el canon académico.
3. La institución educativa promueve la lectura.

En este sentido es necesario analizar cómo la institución escolar propicia o, por el contrario, inmuniza a los alumnos en relación a la lectura y qué tanto promueve el disfrute más allá de la adquisición de conocimientos. Es sabido que los profesores nos quejamos reiteradamente de que los alumnos no leen o que lo hacen mal, o que le dan poco valor a esta tarea. Es por ello que nos parece útil el término *canon*¹ para contrastar lo que es la lectura sancionada como meritatoria y la lectura fuera de esta clasificación y, por qué no, revalorar la que hacen los alumnos fuera de este canon.

Por último, es relevante estudiar las creencias y los valores que los estudiantes tienen en relación a esta actividad: si para ellos leer es valioso en sí mismo, si reconocen que les sirve de algo, si lo relacionan positivamente con su vida cotidiana, en fin, si la lectura es significativa para ellos.

¹ El *Oxford English Dictionary* define el canon como el conjunto de libros de la Biblia aceptados por la iglesia cristiana como "genuinos e inspirados"; por analogía, el *Diccionario de teoría y práctica de estudios culturales* del compilador Michael Payne se refiere al conjunto de libros o textos a los que se les atribuye inspiración o autoridad. Aun cuando se admite el pluralismo en el canon literario, hay una visión "dura" que está atenta a la política de interpretación de las instituciones como las editoriales, las escuelas, los planes de estudio universitarios y las organizaciones académicas profesionales. En este sentido hemos adoptado el término canon académico para designar los libros consignados como los mejores para la formación de un universitario.

Aunado a nuestra reflexión anterior, la literatura sobre lectura nos confirmó el hecho de que es una actividad muy compleja, pues relaciona el espacio íntimo con el espacio público. Varios textos fueron reveladores de esta situación; por un lado la colección Espacios para la lectura del FCE, dirigida por Daniel Goldin, donde se abordan innumerables aspectos del difícil oficio de leer y en la que destacan el de Michèle Petit, que rescata la valoración positiva que hacen los lectores jóvenes de barrios marginales ya que le confieren un valor a la lectura a pesar de su entorno, el de Delia Lerner, que pone en la mesa de discusión la posibilidad de formar lectores en el ámbito escolar; los de Emilia Ferreiro, que insisten en la lectura y escritura como un paso hacia la democracia, además de reiterar que la institución escolar tiene que aprender a enseñar a leer y escribir más allá de una mera técnica. También fueron invaluable las conferencias reunidas en la colección Lecturas sobre lecturas que ha venido publicando CONACULTA, a partir del Seminario Internacional de Fomento a la Lectura. Tenemos una enorme deuda con Roger Chartier ya que sus aportaciones a la historia del libro y la lectura son fundamentales, pues propone, entre otras cosas, las jerarquías de análisis para estudiar las prácticas lectoras, además de subrayar que el libro es un objeto *sui generis*, pues es a la vez una mercancía y un símbolo.

Para los fundamentos teóricos hemos considerado los planteamientos de algunos de los pensadores más importantes del siglo XX, abocados a los problemas del conocimiento y la lectura. De Piaget nos interesó básicamente el planteamiento de la función simbólica que aparece en

el ser humano hacia el año y medio o dos y el lenguaje como manifestación de la evolución verbal, que surge durante el segundo año, los cuales serán el soporte para que se realice una actividad tan compleja como la lectura.

De la teoría sociohistórica-cultural de Lev S. Vigotsky retomamos su idea de que el desarrollo biológico es el mismo en las diferentes culturas, sin embargo el desarrollo cultural varía de acuerdo con las características del medio social y cultural; ya que este entorno determinará las diversas lecturas que se puedan realizar de un texto y la apropiación del mismo.

Jerome Bruner nos ayudó a dilucidar de qué manera el descubrimiento favorece el desarrollo mental –ejercicio importantísimo en la lectura– ya que siempre se va dando una elaboración personal del texto. Esto nos hizo recapacitar sobre la importancia de que como docentes propiciemos la experiencia heurística en nuestros alumnos, en lugar de privilegiar lo expositivo. Así, con la lectura, según Bruner, se ayuda a los niños a pasar de un pensamiento concreto a un estadio de representación conceptual y simbólica, que sea más adecuado a su crecimiento, en otras palabras enfatiza la vinculación entre pensamiento y lenguaje.

Por último, nos apoyamos en la idea de Pierre Bourdieu sobre el capital cultural, que este pensador conceptualiza como el cúmulo de saberes que forman parte de un individuo e intervienen en la decodificación de una página escrita. Aunado al hecho de que este capital cultural está estrechamente relacionado con el capital económico y social, fuente indudable de poder político y de hegemonía social.

ANTECEDENTES

La lectura es una actividad tan cotidiana en nuestras vidas que acaba por parecerse tan natural como la visión o la audición; por ello nos resulta sorprendente que estudiantes universitarios muestren graves insuficiencias en su dominio. Es como si esperáramos que esta facilidad con la que decodifican un anuncio en el metro se viera patente cuando se enfrentan a la lectura de un ensayo sobre teoría política. Sin embargo, como sabemos, la lectura precisa de un largo y laborioso proceso de aprendizaje, que desafortunadamente no se inicia desde los primeros años de escolaridad. Según Emilia Ferreiro: “el fracaso escolar es, en todas partes y masivamente, un fracaso de la alfabetización inicial que mal puede explicarse por una patología individual”.²

Un fracaso en la lectura implica truncar un amplio cúmulo de posibilidades expresivas y receptivas que son decisivas para introducirnos en la cultura escrita que se desarrolla en nuestro entorno. Leer es una operación compleja en la que intervienen un conjunto de procesos socio-cognitivos que conducen al lector a atribuir sentido a un texto escrito, los cuales van desde la percepción visual de las letras, hasta la obtención de un significado global del texto. Por un lado los signos y su significado y por otro toda la información que poseemos del mundo y el manejo del lenguaje. La conjunción de estos saberes posibilita darle sentido a lo escrito. Es decir, la lectura es una cons-

trucción que combina los elementos del texto con los conocimientos que posee el lector del mundo que lo rodea.³

Desde el punto de vista cognitivo, ningún texto es completo en sí mismo, ya que al leerlo se interpreta y se elabora el mensaje en función del capital cultural y afectivo que cada uno posea. Esta es la razón por la que se habla de las diferentes lecturas que posibilita un escrito: será muy diferente la construcción que haga un lector de quince años de *Pedro Páramo* a la que pueda realizar años más tarde en la madurez.

Partiendo de estos supuestos, la lectura exige para su decodificación de un lector activo que constantemente esté regulando y manteniendo la atención en la tarea, cuyo cerebro esté seleccionando los esquemas previos que le ayudarán a interpretar lo que está leyendo, se interrogará sobre ciertas aseveraciones que encuentre y confirmará o modificará las hipótesis que se formuló al inicio de su lectura.

Este proceso constructivo y activo debe también apelar a una estrategia, entendiendo por ésta un método para emprender una tarea o alcanzar un objetivo. Investigaciones recientes demuestran que los mejores lectores no sólo se involucran activamente en el proceso de la lectura, sino que también son más competentes en la utilización de estrategias.⁴ Los lectores expertos utilizan dife-

³ Umberto Eco se refiere a la posibilidad del lector de interactuar libremente con el texto y que éste a su vez exhibe características estructurales que estimulan, al mismo tiempo que regulan, el orden de las interpretaciones.

⁴ Véanse al respecto los trabajos de Iván Illich, por ejemplo: *En el viñedo del texto*. México, Fondo de Cultura Económica, 2002. Además de las in-

² Daniel Goldin (coord.) (1999) *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México, Fondo de Cultura Económica. p.23.

rentes estrategias según el texto a que se enfrentan, por eso llegan a aprender de forma significativa, a diferencia de los lectores inexpertos.

Asimismo hay que señalar que el lector está inmerso en una sociedad específica que lo determina y lo provee de un capital cultural y una actitud definida hacia la lectura. De tal manera que la lectura y los libros no significan lo mismo en un ámbito urbano, por ejemplo, que en un medio rural o varían de una familia a otra, de un país a otro.

Por último es importante recordar que el lector es un individuo con emociones, por eso en la lectura interviene como otro factor importante la afectividad.⁵ Estudios actuales de psicología de la lectura han descubierto que el aspecto emotivo sí influye en la actividad lectora del sujeto; de tal manera que un estado de ánimo depresivo o una gran excitación interna puede influir en la atención del lector o en la persistencia de la tarea.

En resumen, el significado del texto se construye determinado por las habilidades cognitivas, las metacognitivas, el estado afectivo y los haberes socioeconómicos y culturales del lector.

vestigaciones de profesores de la universidad de Montreal, quienes iniciaron en 1990 un proyecto sobre la escritura como objeto teórico y colateralmente han incursionado en aspectos de la lectura. Pueden leerse los resultados en Jean Boteró y otros (1995) *Cultura, pensamiento y escritura*, Barcelona, Gedisa.

⁵ Jan Renkema, miembro del Grupo de Estudios del Discurso de la universidad de Tilburg (Holanda) destaca este aspecto al realizar una investigación sobre la lecturabilidad de un texto. V. Jan Renkema (1999) *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Barcelona, Gedisa, p.237. Ver también Rolando García (2000) *Conocimiento en construcción*. Barcelona, Gedisa, p.153.

En consecuencia, la lectura, a pesar de su apariencia sencilla, es un proceso complejo, una actividad multidimensional en la cual el lector interactúa con el texto para construir un significado consistente entre éste y su propio mundo.⁶

En una entrevista concedida a un diario español, el escritor Isaac Asimov declaraba que el libro es el medio audiovisual más sofisticado que existe, puesto que se acciona y se pone en funcionamiento con la simple voluntad del usuario. Esta afirmación nos hace pensar en las campañas intensivas que se han desarrollado en México para alentar la lectura entre los ciudadanos: "Hacia un país de lectores", por ejemplo. Con este y otros proyectos similares se ha conseguido el objetivo prioritario de alfabetizar a la ciudadanía; sin embargo, es hasta cierto punto discutible que conlleve el descubrimiento del placer de leer. En ese mismo sentido, según Viñao Frago⁷ el analfabetismo funcional tiene tres rasgos definitorios: "unos usos pobres y escasos de la lectura y, aún más, de la escritura"; "la dificultad para relacionarse con lo escrito, cuando no el rechazo o la aversión" y "la carencia de las habilidades necesarias para hacer uso de la lectura y la escritura en aquellas situaciones en las que la sociedad en la que vive lo requiere desde el punto de vista personal, cívico o laboral". Por ende, al extender la obligatoriedad a la enseñanza secundaria, este panorama empeora.

⁶ Para una definición más amplia ver: Mercedes Rueda (1995) *La lectura, adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca, España, Amarú ediciones, pp. 13-15.

⁷ Antonio Viñao Frago *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*. México, Fundación Educación, Voces y Vuelos, 1999, p.34.

De hecho, si nos atenemos a ciertos datos revelados por la investigación que hoy presentamos, es fácil detectar que para los estudiantes la lectura se identifica con tarea, con deberes, con situaciones tediosas y poco gratificantes y en mucha menor medida se le asimila al ocio, la diversión y el bienestar personal.

Aunque desde luego no puede atribuirse sólo a la escuela la responsabilidad de esta desafección a la lectura, no cabe duda de que un reto que a la institución educativa se le plantea es el de generar en los alumnos esa voluntad de “accionar el libro” de que hablaba Asimov, el de hacer que la lectura responda a un deseo, más que a una obligación, el de enseñar que la lectura tiene una dimensión personal, lúdica y placentera que, una vez conocida, acompaña a las personas a lo largo de toda su vida, sin dejar nunca de alimentar y gratificar a quien la ejerce. Rodolfo Castro pone el dedo en la llaga cuando afirma:

Las consideraciones sobre la lectura suelen estar envidiadas por una mirada pragmática, utilitaria que sólo reconoce virtudes en lo racional. Las virtudes de la famosa Doña Comprensión lectora [...] Se sigue poniendo el interés en un lector puramente analítico y racional; esto indudablemente es importante, pero se desestima al lector intuitivo, lúdico, impredecible, mágico e irracional, por nombrar sólo algunas características.⁸

Al preguntarnos cómo es el proceso de la enseñanza de la lectura en México,

⁸ Rodolfo Castro *La intuición de leer, la intención de narrar*. México, Paidós, 2002, p. 23.

es necesario reconocer que en casa el niño recibe escasa estimulación para esta tarea, pues pocas veces ve a sus padres leyendo un libro y comentando su contenido, tal vez es más familiar la imagen de la lectura del periódico o la de escuchar los noticieros para estar al tanto de lo que ocurre en el mundo.

La *Encuesta nacional de prácticas y consumo culturales*,⁹ consigna que 12% de la población encuestada no tiene ningún libro en casa, mientras que el 12.3% tiene de 50 a 100 libros. La mayor concentración se encuentra en el rango de 21 a 50 libros con 23.8%. Los rasgos más marcados se pueden apreciar en el nivel de escolaridad, es decir: a mayor escolaridad mayor número de libros en casa.

Así que es realmente la escuela la iniciadora en esta tarea, a pesar de que es difícil compensar las desigualdades sociales que imperan en su entorno. El profesor de primaria se encontrará con niños acostumbrados a pasar largas horas frente a la televisión y más hábiles en el manejo de videojuegos. Su primera tarea será la de que los niños aprendan a decodificar un sistema simbólico complejo que es la lengua escrita. Su énfasis estará en que ellos reconozcan las letras y empiecen a relacionarlas con sonidos, posteriormente los alumnos se enfrentarán a lecturas sencillas que leerán con mayor o menor dificultad. Nos atreveríamos a afirmar que hasta este nivel de alfabetización llega la educación primaria.

Según el informe técnico de la UNESCO¹⁰ referido al desempeño en la lectura en

⁹ CONACULTA México, Coordinación de la Unidad de Estudios sobre la Opinión, del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, 2004.

¹⁰ UNESCO *Primer estudio Internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asocia-*

tercer y cuarto grado de educación primaria, en la Zona Metropolitana de la ciudad de México se registran los siguientes resultados: en el nivel 1, que se caracteriza por la "lectura literal", sobrepasa a la media esperada (90%), con 94%; en el segundo nivel: "lectura de carácter literal en el modo de paráfrasis", no llega a la media esperada (75%), con 70% y en el nivel 3: "lectura de carácter inferencial", se mantiene igual que la media esperada (50%). Por supuesto que las diferencias dramáticas se ubican en los tres niveles en las zonas rurales donde en el 1er nivel se registra 82%; en el 2º nivel 48% y 30% en el tercer nivel. Sin embargo al comparar los datos urbanos con Cuba, cuyo desempeño tanto rural como urbano en los tres niveles es mayor de 90%, se ubica mejor el problema. En este rubro el estudio concluye:

Así la mayoría de los estudiantes [latinoamericanos] realizan procesos semánticos básicos y se caracterizan por realizar procesos de lectura en los que prima una comprensión fragmentaria y localizada del texto. Es decir, el estudiante logra identificar eventos, sujetos y palabras; da cuenta de partes de la información contenida en los textos, pero no logra acceder a lecturas en las que se intente responder el por qué se dice lo que se dice y para qué se dice.¹¹

dos, para alumnos del tercer y cuarto grados de la educación básica. Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación, UNESCO, 2001, [En línea].

¹¹ Op. cit., p.34.

Posteriormente, en la educación secundaria el adolescente, que aún no es un lector entrenado, es decir, que sepa contextualizar una lectura y penetrar en su comprensión, es lanzado a lecturas tan complejas como el *Libro del buen amor* o el *Cantar del Mío Cid*, textos medievales cuyos registros lingüísticos no le son ni remotamente familiares y situaciones sociales con las que no se siente identificado. A esto se añade que al profesor utiliza más tiempo poner orden en la clase y sermonear a los alumnos por su mala conducta que en explicar el contexto de producción de dichas lecturas, y por ende la transformación lingüística del español desde esas épocas.

Es más, en ocasiones hará que saquen el libro y se pongan a leer en silencio, para que después expliquen de qué se trata. Así, el alumno vive la lectura como un castigo, los contenidos le son tan ajenos que lo aburren, no entiende muchos de los giros dialectales que lee y no le encuentra ningún sentido a la tarea. Lo peor es cuando tiene que materializar en una hoja de papel lo que entendió del texto, allí la labor se vuelve abrumadora, ¿por dónde empezar?, ¿qué es lo importante? Y termina por redactar un texto totalmente deshilvanado, donde, a lo más, narrará un paisaje que más o menos comprendió.

Cuando viene el proceso de retroalimentación, el profesor sólo le señala lo mal que estuvo su escrito y le exterioriza su frustración interna, pues no logra que estos muchachos juguetones y distraídos accedan a las cumbres de la literatura universal. Con lo cual el alumno se siente incompetente para apropiarse de un instrumento que le va a ser necesario para su formación académica. Es imposible que

pueda encontrar satisfacción en algo que le representa un esfuerzo insalvable, que le devuelve una imagen devaluada de sí mismo.

Obviamente, ante estas situaciones el alumno no desarrollará el gusto por la lectura, ni le parecerá importante para su aprendizaje. Aunque aceptemos que fomentar la lectura no depende sólo de la escuela, sí es evidente que la manera en que la perciba en esos años de iniciación será determinante para el resto de su formación académica. Se debería de partir del principio de que todos los alumnos pueden y deben aprender a leer y no sólo a decodificar un lenguaje y que a todos se les puede ayudar en una u otra forma. Sólo desde esta perspectiva lograrán interesarse en leer. También es necesario pensar que el placer de la lectura hay que promoverlo desde el principio, desde que los niños empiezan a acudir al centro educativo, al respecto Daniel Penac dice:

A lo largo de su aprendizaje, se impone a los escolares y a los estudiantes el deber de la glosa y el comentario, y las modalidades de este deber les asustan hasta el punto de privar a la gran mayoría de la compañía de los libros. Por otra parte, nuestro final de siglo no arregla las cosas; el comentario domina en él como señor absoluto, hasta el punto, muchas veces, de apartarnos de la vista el objeto comentado.

Hablar de una obra a unos adolescentes, y exigirles que hablen de ella, puede revelarse muy útil, pero no es un fin en sí. El fin es la obra. La obra en manos de ellos. Y el primero

de sus derechos, en materia de lectura es el derecho a callarse.¹²

En el aprendizaje inicial, fomentar el placer de la lectura requiere de cierta reflexión acerca de los conocimientos previos que los maestros poseen sobre lo que implica leer, los que les atribuye a los alumnos y los que éstos en realidad poseen. Los maestros deberían pensar en el sistema de la lengua escrita como algo complejo, que exigirá esfuerzos de todos (incluida la familia) para que los niños logren dominarlo. Esto no debe conducir a menospreciar la capacidad de los pequeños para abordar la complejidad, ni a reducir este sistema a la lectura en voz alta, sin la comprensión del alumno, ya que esto equivale a hacer difícil lo que es fácil. A leer y escribir se aprende leyendo y escribiendo, viendo como lo hacen otras personas, probando, equivocándose, recibiendo ayuda, corrigiendo y arriesgándose.

Los maestros no pueden estimular el interés en la lectura simplemente diciendo a sus alumnos lo divertida, importante o necesaria que es, ni ofreciéndoles libros que alguien juzgó muy entretenidos. Los maestros deben descubrirlo por sí mismos y, como cualquier buen vendedor, cada uno de ellos debe saber lo que trata de vender y por qué lo hace. La historia o el poema deben agradarle genuinamente, sino deberá buscar otra cosa.¹³

¹² Daniel Penac *Como una novela*. Barcelona, Anagrama, 1993, p. 83.

¹³ Warren G. Cutts, citado en Juan Domingo Argüelles, *¿Qué leen los que no leen?* México, Paidós, 2003, p. 50.

LA LECTURA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Al llegar los alumnos a la universidad se enfrentan con un mundo en el que son tratados como adultos y por lo tanto dueños de su aprendizaje. Para ser estudiante de una universidad pública no basta con tener la matrícula: hay que aprender a ser alumno, es decir, escoger horarios y materias; exigir al profesor una explicación; solicitar asesorías especializadas; conocer y manejar la biblioteca; estar enterado del organigrama de la institución; saber quién es su representante en las decisiones colegiadas que se toman; saber que cuenta con descuento en librerías especializadas; que tiene Seguro Social; así como las estrategias que tiene que definir para ir avanzando en su carrera, entre otras cosas.¹⁴

Además de todo lo anterior, tiene que modificar sus hábitos de lectura pues esta actividad, básica para su aprendizaje, es defectuosa en la mayor parte de los casos y esta deficiencia la arrastra consigo desde los niveles anteriores.

Si atendemos a los datos de la *Encuesta nacional de prácticas y consumo culturales* donde se reporta que: 60.1% de los entrevistados de más de quince años manifiestan haber leído cuando menos un libro al año y sólo 6.6% leyó más de 20 libros en el año. Añade que el número de libros leídos decrece conforme aumenta la edad de la población y crece conforme se elevan los niveles de esco-

laridad y de ingresos. Según esta misma encuesta, las diferencias más pronunciadas se dan por nivel de escolaridad. Sin embargo, estos datos revelan más la cantidad de libros que la calidad de la lectura, sin atender a la posibilidad de leer intensivamente pocos libros, en lugar de extensivamente muchos de ellos, como bien lo apunta Roger Chartier.¹⁵

En relación a la UAM-A, los resultados del examen de admisión destacan las dificultades en los dos lenguajes simbólicos más importantes: el verbal y el matemático. En cuanto al apartado del razonamiento verbal, el promedio de aciertos (en 2001), por ejemplo, es de 50 a 70% en el 69% de los casos,¹⁶ es decir que se puede calificar de deficiente y de igual manera el razonamiento matemático. Ambos conocimientos según los propios alumnos son definitorios para escoger carrera: los que “no la hacen en matemáticas” se inscriben en las licenciaturas de ciencias sociales y viceversa. Aun cuando es un dato que debe tomarse de manera relativa, indica que estas deficiencias pesan al momento de escoger una carrera.

¹⁵ Roger Chartier *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervención*. Barcelona, Gedisa. También habla sobre este mismo tema en la Introducción del libro *Historia de la lectura en el mundo occidental*, que junto con Guglielmo Cavallo coordinó en 1997. La versión en español fue publicada por Taurus, 2000.

¹⁶ Esta parte del examen comprende tres tipos de tareas: a) relación entre ítems léxicos (analogía, antonimia y sinonimia) b) construcción (completar vacíos en un texto y c) comprensión de un fragmento de lectura “Programa de desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de licenciatura de la UAM” en *Semanario de la UAM*, suplemento especial no.10, México, 11 de junio de 2001.

¹⁴ Para ampliar la información acerca de lo que significa el tránsito a la universidad es muy interesante el trabajo de Jorge Ortiz Segura: *Ritos de pasaje en la matemática universitaria*, que será publicado próximamente por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV/IPN.

Dado que la función explícita de la institución educativa es comunicar los saberes y quehaceres culturales a las nuevas generaciones, la lectura y la escritura existen en ella para ser enseñadas y aprendidas, sin embargo esta concepción de lectura es limitada, pues gran parte del capital cultural se adquiere y se amplía precisamente con la lectura social, es decir no restringida a lo que la universidad enseña. Pareciera, más bien, que se tiene que pensar en enseñar a leer para aprender en un sentido amplio del término y no como una mera capacitación o una técnica. Por lo tanto al hablar de la lectura en la universidad siempre hay controversia, pero pocas certezas.

De tal manera, la lectura tiene varios aspectos determinados por el ámbito universitario donde se desarrolla esta práctica: por un lado es un instrumento fundamental para adquirir conocimiento y acceder a la información; es un valor social positivo, pues nadie dirá que leer no sirve para nada, además se ajusta a un canon que sanciona unos libros como “valiosos e importantes” y otros no, y es obligatoria, ya que se dejan lecturas en casi todas las materias (con mayor énfasis en la División de Ciencias Sociales y Humanidades), por lo que se puede decir que los instrumentos primordiales del estudiante son el libro y la pluma.

En este contexto universitario, la lectura responde a diversas representaciones simbólicas según sea la posición que cada quién ocupe en la institución escolar: los alumnos tienen obligadamente que leer para aprender, los profesores tienen que leer para actualizarse.

En otros espacios, como en el grupo de amigos o en el hogar, estas prácticas de lectura cobran otro sentido que puede

llegar a ser positivo o negativo, por ejemplo a un alumno que le gusta leer en lugar de jugar fútbol los amigos lo calificarán de *nerd* o *raro* por el sólo hecho de leer, pero en otro grupo será admirado por su habilidad.

Según una investigación que Michèle Petit¹⁷ realizó con jóvenes de barrios marginados en Francia observó que la importancia de la lectura para ellos es múltiple, aun cuando se puede resumir en tres apartados: tener acceso al saber y a los conocimientos formalizados; apropiarse de la lengua y construirse a sí mismo. A pesar de que la lectura tiene este significado simbólico y real, los jóvenes lectores tienen que superar el miedo a que los juzguen, es decir escaparse de la actitud comunitaria acerca de la utilidad de la lectura. Enfrentar el hecho de que convertirse en lector puede marcar una diferencia en relación con los compañeros del barrio o tal vez enfrentarse a su propia interioridad. De tal manera que ser lector reditúa una ganancia muy subjetiva y personal.

Hay que considerar, también, que la lectura tradicional en el mundo contemporáneo está pasando por varias crisis. Según Armando Petrucci,¹⁸ por un lado tropieza conjuntamente con la competencia de la imagen y con la amenaza de perder los repertorios, los códigos y los comportamientos que inculcaban las normas escolares o sociales. Por otro lado

¹⁷ Michèle Petit *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

¹⁸ “Leer por leer: un porvenir para la lectura” en Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (coords.) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. España, Taurus, 1999.

la computadora obliga al lector a nuevos gestos, a nuevas prácticas intelectuales.

En síntesis, la lectura es una práctica de invención de sentido, esta invención no es aleatoria, sino que siempre está inscrita dentro de coacciones, restricciones y limitaciones compartidas; por otro lado, como invención constantemente desplaza o supera estas limitaciones que la constriñen. *Rayuela*, la famosa novela de Julio Cortázar, es un ejemplo de una invención distinta de la lectura, más cercana a la vida, o sea, multifacética, caótica y fascinante.

EL TRABAJO DE CAMPO

ASPECTOS METODOLÓGICOS

LA ENCUESTA

Para la elaboración de la encuesta partimos de varios supuestos:

1. Hay variables que inciden en la competencia lectora, tales como edad, sexo, carrera, trimestre, antecedentes escolares, trabajo, tipo de trabajo, ingreso familiar y escolaridad de los padres.
2. Hay variables que determinan esta competencia: cantidad y tipo de lectura, lugar de lectura, tiempo de dedicación, hábitos, momentos de lectura, estrategias y acceso a los libros y revistas (uso de la biblioteca y de la librería).
3. Hay variables cualitativas como la evaluación que hacen de sí mismos los estudiantes en cuanto a su capacidad de lectura, los tópicos que asocian con ella y el valor que le dan a esta actividad.

De tal manera que el diseño de la encuesta respeta estos supuestos y consta de 33 preguntas; las primeras 9 tienen que ver con el 1^{er} supuesto; las siguientes 14 corresponden al 2^o.; Tres preguntas para el ejercicio de asociación (leer, libro y lector) y 12 proposiciones que se califican con una escala que va del siempre hasta el nunca corresponden al 3^{er} supuesto.

Las preguntas se codificaron dando lugar a 47 variables; debido a que una pregunta puede tener más de una respuesta. Posteriormente se agruparon varias de ellas como la edad, el trimestre y los antecedentes escolares, con el fin de facilitar el análisis.

LA MUESTRA

Para determinar la muestra pedimos a la Coordinación de Servicios Escolares de la Unidad que calculara el número de alumnos inscritos en el trimestre de la primavera de 2004, divididos por carreras (administración, derecho, economía y sociología) y por trimestre, de tal manera que el 1^o, 2^o y 3^{er} trimestre corresponden al Tronco General de Asignaturas o tronco común (TGA); 4^o, 5^o, 6^o, 7^o, 8^o y 9^o al Tronco Básico Profesional o tronco básico (TBP) y 10^o, 11^o y 12^o al Área de Concentración (AC) o como lo llaman en la división: tronco profesional.

Del total de alumnos (4 135) tomamos aproximadamente el 10% por cada carrera y también en el sentido transversal, es decir, por cada uno de los troncos. Con esta población estratificada (315 alumnos) aplicamos una encuesta sin dividirlos por sexo y procurando que fueran grupos completos. De tal manera

que la muestra no puede considerarse representativa estadísticamente, sino sólo exploratoria. Estas encuestas fueron codificadas y procesadas con el programa Statistical Program for Social Sciences (SPSS 12.0).

Como criterio general para la elaboración de los cuadros nos basamos en el porcentaje válido, pues éste no incluye a los alumnos que no contestaron. No obstante, en algunos casos donde el número de los alumnos podía ser significativo se incorporó este dato.

RESULTADOS

DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN ENCUESTADA

Para este apartado se tomaron en cuenta: el sexo, la edad, la ubicación en la licenciatura, la carrera, los antecedentes escolares del encuestado, el trabajo, el ingreso familiar, la escolaridad del padre y la madre y el consumo cultural. El resultado de esta primera parte de la encuesta es de manera muy resumida, la siguiente: La mayoría de los estudiantes de la muestra son mujeres y hombres jóvenes, entre 21 y 23 años; cursan principalmente las carreras de derecho y administración en el tronco profesional. Casi todos vienen de escuelas públicas, no trabajan, cuentan con un ingreso familiar bajo y sus padres sólo han cursado la secundaria. Si bien tienen un lugar propio para estudiar, no disponen de computadora ni acceden a internet y su consumo cultural se centra en la televisión abierta, el cine, los museos y los eventos deportivos. No participan en grupos políticos o religiosos y usan el transporte público para llegar a la universidad.

Hasta ahora hemos presentado las características de la población encuestada que suponemos inciden en las prácticas de la lectura. Sin embargo, al relacionarlas (cruzarlas) con el número de libros que leen encontramos que sólo el sexo, el ingreso familiar y la carrera tienen un índice de correlación medianamente significativo.¹⁹ Es decir que estas variables pueden pesar en mayor o menor medida en esta actividad, aun cuando no se descartan las otras que no tienen una relación estadísticamente significativa.

DETERMINANTES DE LA PRAXIS DE LA LECTURA

¿CUÁNTOS LIBROS LEEN?

Esta pregunta fue indirecta pues lo que se pidió a los alumnos es que mencionaran los libros que habían leído en los seis últimos meses. Por lo tanto se tomaron en cuenta dos respuestas: el número de libros que mencionaron y cuáles eran éstos. Para la primera pregunta resultó que leyeron más de 400 títulos diferentes; contando solamente los tres primeros que registraron, en un rango de uno a doce. El 92.9% de los alumnos declararon haber leído de 1 a 6 libros en ese periodo, siendo el mayor puntaje 26.7 % (tres libros), seguido de 22.6% (dos libros); 16.6% (uno solo); 11.4 (cuatro libros); 8.8% (cinco) y 6.1% seis libros leídos. De tal manera que 3 es el promedio de libros leídos por los estudiantes de nuestra

¹⁹ Según el índice de Spearman de una cola.

muestra. En cuanto a los que contestaron explícitamente que no habían leído ningún libro (3.2%) y no con-

taron nada (2.9%), es decir 6% de los alumnos manifestaron de alguna u otra forma que no eran lectores asiduos.

CUADRO 1
NÚMERO DE LIBROS LEÍDOS

Número de libros	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	NC
No. alumnos*	10	49	67	79	36	26	18	8	3	6	3	-	1	9
100.0%	3.2	15.6	21.3	25.1	11.4	8.3	5.7	2.5	1.0	1.9	1.0	-	3	2.9

* Son 315 casos

Para recodificar por grupos el número de libros utilizamos una definición propia: el lector experto es quien lee dos horas diarias, lo que equivaldría a 40 horas al mes y si se piensa que en un mes se puede leer un libro de 150 páginas, se puede decir que un lector experto es aquel que lee por lo menos un libro al mes o seis libros en seis meses. Siguiendo este mismo criterio, un lector intermedio es quien lee 5 horas por semana, lo que equivaldría a 3 libros en 6 meses. El lector inexperto que lee 5 horas a la quincena, daría cuenta de 1 libro cada seis meses o

ninguno, según este cálculo aproximado. Este mismo criterio lo aplicamos en la encuesta para que los alumnos se autoevaluaran como lectores ya sea asiduos (expertos); intermitentes (intermedios) o esporádicos (inexpertos), de tal manera que se calificaran según su capacidad de lectura por el número de horas.

Según esta clasificación y atendiendo al número de libros leídos por los alumnos, se tiene que el 46% están ubicados entre los lectores intermedios, 41% como inexpertos y sólo un 12% pueden calificarse como expertos.

CUADRO 2
NÚMERO DE LIBROS LEÍDOS RECODIFICADOS POR GRUPO

Número de libros por grupo	No. Alumnos	%
0 a 2 (lector inexperto)	126	41.2
3 a 5 (lector intermedio)	141	46.1
6 a 12 (lector experto)	39	12.7

¿QUÉ LIBROS LEEN?

Hicimos dos grandes diferenciaciones a partir de las respuestas: los libros académicos²⁰ y los que se leen socialmente,²¹ de entrada no quisimos calificarlos como *obligatorios* y por *gusto* pues no se tiene certeza de la razón que los lleva a leer de una u otra manera, ya que se dan casos de alumnos muy motivados que leen con avidez la literatura escolar.

Debido al elevado número total de libros que los estudiantes manifestaron haber leído en el curso de seis meses (975),²² sólo se tomaron en cuenta los tres primeros libros que anotaron por orden de aparición, de tal manera que en la primera mención fueron 197 sociales y 99 académicos; en la segunda mención 168 sociales y 79 académicos y en la tercera 111 libros sociales y 69 académicos. Parece ser, entonces, que en comparación, se leyeron más libros sociales que académicos. Si cotejamos el dato de los libros escolares con un género en particular, por ejemplo la novela, que es el mayoritario, tenemos que

en la primera mención se leyeron 119 novelas mientras que sólo se leyeron 99 libros académicos, en la segunda, 97 novelas y 79 libros académicos y en la tercera mención se invierten los datos pues sólo se leyeron 59 novelas y 69 libros escolares.

Además de preguntarnos por el número, nos interesaba saber el tipo de libros que habían leído, y resaltan varias cosas interesantes: al analizar los datos se abre un enorme abanico que agrupamos por géneros: académico, novela,²³ cuento, ensayo, poesía, crónica periodística, biografías, libros de autoayuda, y religión. De todos ellos (en la primera mención), la novela es el género más leído (37.7%), siendo la de aventuras y drama la favorita (28%); seguida de la psicológica/filosófica (18.5%); la política (11%); la social (9.2%); la romántica (8.4%); la histórica y la de terror, ambas 7% y las menos leídas son la fantástica y la de ciencia ficción (2% cada una).

Los libros de autoayuda (5.7%) sólo son superados por los ensayos (7.8%); el cuento es leído por 2%; la religión y la crónica periodística tienen un poco más de 1% mientras que la poesía y las biografías son poco significativas. Hay que señalar que los ensayos ocupan el tercer lugar respecto a los géneros preferidos por los alumnos.

²⁰ Llamamos académicos a los libros que son parte de los programas de estudio como: *El príncipe* de Maquiavelo, *El Leviatán* de Hobbes, *El contrato social* de Rosseau, *Vigilar y castigar* de Foucault, *Ideología de la revolución mexicana* de Arnaldo Córdova, *Civilización material y capitalismo* de F. Braudel, *La nación como organismo* de L. Moya; *Tratado de Derecho pena*, *De los delitos y las penas*, *Las estrategias gerenciales* de Pancho Villa.

²¹ Los libros que están fuera del ámbito escolar los he llamado sociales, pues es el entorno social en el que se mueven los alumnos el que posibilita esta lectura.

²² Esta cantidad toma en cuenta todos los libros que anotaron los alumnos incluyendo los académicos y los que se repiten.

²³ La novela se subdividió en: histórica; psicológica/filosófica; aventuras/drama; realismo mágico; política; policiaca; romántica; terror/misterio; ciencia ficción; social; misticismo/espiritualismo y fantástica.

CUADRO 3
LIBROS LEÍDOS POR GÉNERO SEGÚN EL ORDEN EN QUE FUERON MENCIONADOS POR LOS ALUMNOS

Géneros	1ª Mención Alumnos	%	2ª Mención Alumnos	%	3ª Mención Alumnos	%
Académico	99	33.4	79	31.9	69	38.3
Novela	119	37.7	97	39.2	59	32.7
Biografía	2	.6	4	1.3	1	.5
Crónica periodística	4	1.3	2	.8	1	.5
Ensayo	23	7.8	17	6.8	18	10.0
Poesía	2	.6	7	2.8	2	1.1
Cuento	6	2.0	8	3.2	7	3.8
Autoayuda	17	5.7	19	7.6	10	5.5
Religión	5	1.7	2	.8	2	1.1
Otros	19	6.4	12	4.8	11	6.1
No contestó	19		68		135	
Total	296	100.0	247	100.0	180	100.0

Es interesante anotar que la mayoría de las novelas leídas son del siglo XX, muchas de ellas actuales, es decir que están visibles²⁴ en el ámbito no sólo escolar sino social, en los comentarios de los conocidos, amigos y familiares, en los puestos ambulantes de libros, los quioscos, además de las librerías y en menor medida los medios masivos de comunicación.

En este mismo sentido al comparar el tipo de lector con el género de libros que lee, se puede decir que la mayoría de los alumnos son lectores intermedios de novelas. Si se piensa que la novela es el

género más “amable” para el lector pues es en el fondo un relato muy parecido a las narraciones orales.

A continuación se anexa un cuadro donde se incluyen las novelas más leídas por la población encuestada.

Como se puede apreciar, los títulos más mencionados en las tres columnas son: *El Código da Vinci*; *El perfume* y *Harry Potter*, seguidos por *1984*, *Crimen y castigo*, *Cien años de soledad* y *El retrato de Dorian Grey*. Hay que subrayar que a pesar de la gran variedad de libros (casi 400 títulos), sólo 12 alumnos leyeron *El Código da Vinci*, aún cuando era un bestseller en el momento de hacer la encuesta.

Nos atreveríamos a decir entonces que la característica más importantes de estos títulos es que en su mayoría son actuales; “están en el aire”, en otras palabras, que la información acerca de ellos proviene en primer término del intercambio interpersonal de títulos, es decir de un amigo,

²⁴ Visibilidad es un término que se utiliza para definir la posibilidad que tiene un lector de ver un libro y por lo tanto comprarlo y leerlo. Hay libros con mayor o menor visibilidad y ésta depende de varios factores, entre los cuales están: la distribución, el espacio que ocupa en un anaquel, la publicidad, el precio, el valor social que se le atribuye, etc.

CUADRO 4
NOVELAS MÁS LEÍDAS POR TÍTULO, SECUENCIA DE APARICIÓN Y NÚMERO DE ALUMNOS*

Título 1ª Mención	No	Título 2ª Mención	No	Título 3ª Mención	No
Código da Vinci	7	Cien años de soledad	4	Drácula	2
El perfume	6	Código da Vinci	3	El retrato de Dorian grey	2
Cien años de soledad	6	Cañitas	3	Código da Vinci	2
Desde mi cielo	6	El laberinto de la soledad	3	Las batallas en el desierto	2
1984	6	Otoño azteca	3	Por quién doblan las	2
Harry Potter	3	Harry Potter	2	campanas	2
Escritos de un viejo indecente	3	El perfume	2	Harry Potter	2
Ensayo sobre la ceguera	2	Pedro Páramo	2	El perfume	
El jugador	2	Azteca	2		
Los cuatro acuerdos	2	1984	2		
Crimen y castigo	2	El retrato de Dorian Grey	2		
El caballero de la armadura oxidada	2	Crimen y Castigo	2		
Crónica de una muerte anunciada	2	Un mundo feliz	2		
La insostenible levedad del ser	2				
Sinhué el egipcio	2				

*Sólo se tomaron en cuenta los títulos leídos por más de dos alumnos.

conocido, hermano, que comparte con el lector una *comunidad de apropiación*,²⁵ o sea un conjunto de usos, códigos e intereses comunes. La otra posibilidad de encuentro con estos títulos puede ser los puestos callejeros de libros, donde el lector literalmente tropieza con ellos y éstos se hacen “visibles”.

¿CUÁNTAS REVISTAS LEEN?

Esta pregunta, al igual que la anterior, tiene dos respuestas: el número de revistas que los alumnos consignan y cuáles son

²⁵ Término acuñado por Stanley Fish y citado por Roger Chartier y Guglielmo Cavallo (coords.) en *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus, p. 13, 1997.

éstas. En total han leído 527²⁶ revistas en seis meses, en un rango de una a siete. Casi la cuarta parte leen una revista; 23% dos revistas; 15% tres; 5% cuatro y 4.4% cinco revistas. El porcentaje acumulado (70%) se concentra en tres revistas leídas, aun cuando al hacer el promedio baja a una revista por persona.

Es sugerente que 22% de los alumnos declararon no haber leído ninguna revista en los últimos seis meses y si se suma quienes no contestaron, asumiendo que no leyeron, el porcentaje es mayor a los que leen una revista. Es decir, que el 26% no lee ninguna revista, en contraposición con el 24% que lee una.

²⁶ Esta cantidad es la suma de todas las revistas mencionadas por los alumnos, sin diferenciar las que se repiten, como es el caso de la revista *Proceso*, que es una de las más mencionadas.

CUADRO 5
NÚMERO DE REVISTAS LEÍDAS

No. de revistas	0	1	2	3	4	5	6	7 y más	NC
No. alumnos	70	77	73	48	16	14	3	2	12
%	22.2	24.4	23.2	15.2	5.1	4.4	1.0	.6	3.8

¿QUÉ REVISTAS LEEN?

En esta pregunta se procedió de la misma manera que en la anterior referente a los libros: se dividieron las respuestas ordenadas conforme las revistas²⁷ fueron

mencionadas en primero, segundo y tercer lugar. Por ahora sólo analizaremos la primera mención, en donde el 22% de los alumnos prefiere revistas de divulgación científica; el 21% de interés general y el 20.7% de análisis político, económico y

CUADRO 6
REVISTAS LEÍDAS POR TIPO, SEGÚN EL ORDEN EN QUE FUERON MENCIONADAS

Temáticas	1ª Mención Alumnos	%	2ª Mención Alumnos	%	3ª Mención Alumnos	%
Análisis político, económico y social	48	15.2	24	7.6	14	4.4
Divulgación científica	51	16.2	28	8.9	15	4.8
Interés general	39	15.6	38	12.1	10	3.2
Tiempo libre y espectáculos	10	3.2	14	4.4	10	3.2
Finanzas, negocios	12	3.8	6	1.9	5	1.6
Femeninas, del corazón	1	.3	2	.6	2	.6
Jóvenes	6	1.9	2	.6	3	1.0
Música	3	1.0	5	1.6	2	.6
Salud y belleza	4	1.3	3	1.0	3	1.0
Computación	1	.3	1	.3	2	.6
Sexo	5	1.6	5	1.6	1	.3
Especializada	24	7.6	16	5.1	8	2.5
Alternativa	5	1.6	3	1.0	1	.3
Videojuegos	3	1.0	2	.6	2	.6
Otras	10	3.2	5	1.6	3	1.0
No contestó	83	26.3	161	51.1	234	74.3
Total	232	73.7	154	48.9	81	25.7

²⁷ Las agrupamos en: análisis político, económico y social; divulgación científica; interés general; tiempo libre/espectáculos; finanzas/negocios;

femeninas/del corazón; jóvenes; música; salud y belleza; computación; sexo; especializadas; alternativas y videojuegos.

social. Es interesante apuntar que 10% de los alumnos leen revistas especializadas y el 5% de finanzas y negocios. Las menos leídas son las femeninas y las de computación (0.4%), en comparación con las de tiempo libre y espectáculos (4.3%); jóvenes (2.6%); música y videojuegos (1.3%) que tienen un público mayor. Es notable que estas revistas, supuestamente dirigidas a un público joven, sean minoritarias.

Por otro lado hay que subrayar que la revista *Proceso* es la más leída (61 alumnos), sin embargo, al sumarla al grupo "análisis político, económico y social", los

alumnos prefieren el rubro de divulgación. Una hipótesis explicativa de este comportamiento sería que las revistas de divulgación (*Muy Interesante*, *Conozca Más*, *¿Cómo ves?*, *Discover*, *National Geographic*, etc.) son más fáciles de leer pues están dirigidas a un público amplio, en contraposición con *Proceso*, *Enfoque*, *Quo*, *News Magazine*, *Newsweek*, *Cambio*, *Milenio*, etc., que requieren de mayor concentración y análisis para su lectura. También puede indicar que hay mayor interés por la divulgación de la ciencia y los aspectos del medio ambiente que por el análisis de la problemática política, económica y social.

CUADRO 7
REVISTAS MÁS LEÍDAS POR TÍTULO, SECUENCIA DE APARICIÓN Y NÚMERO DE ALUMNOS*

Título 1ª Mención	No	Título 2ª Mención	No	Título 3ª Mención	No
Proceso	35	Proceso	17	Proceso	9
Muy interesante	28	Quo	14	Muy interesante	8
Quo	20	Muy interesante	12	La revista	3
Conozca más	14	National Geographic	5	Vértigo	3
Día siete	12	México desconocido	4	TV notas	3
La revista	12	TV novelas	4	Día siete	3
Vértigo	5	Contacto digital	3	National Geographic	2
National Geographic	5	H para hombres	2	Conozca más	2
Alegatos	5	Vértigo	2	EGM	2
Comercio exterior	4	Generación	2	Cambio	2
La mosca	4	Geo mundo	2	Cinemanía	2
Men's Health	4	Alegatos	2	Men's Health	2
Expansión	3				
Sociológica	3				
Milenio	2				
Cotidiano	2				
Tú	2				
Cinemanía	2				
Mundo ejecutivo	2				
México desconocido	2				
Cine premier	2				
Selecciones	2				
Veintitantos	2				

*Sólo se tomaron en cuenta los títulos leídos por más de dos alumnos.

Proceso, Muy interesante, Vértigo, National Geographic y *Día siete* son mencionadas en las tres columnas; seguidas por *Conozca más, Quo, La revista, Men's health, México desconocido* y *Cinemanía* que coinciden en dos de las columnas. Por otro lado es relevante que cuatro de las revistas publicadas por la DCSH (*Sociológica, Cotidiano, Alegatos y Gestión y Estrategia*) son mencionadas por algunos alumnos dentro del rubro "revistas especializadas". Aun cuando no se puede asegurar que esta lectura indique obligatoriedad, es muy probable que los profesores hayan sugerido su lectura.

¿QUÉ OTRAS LECTURAS REALIZAN?

Las respuestas que se obtuvieron en relación a la realización de otras lecturas son interesantes. Destaca que el 6.3 % declara no hacer ninguna lectura fuera de las académicas (impuestas u obligatorias), y que sumados a los que no contestaron

(12.1%) dan un total de 18.4% que no realiza ninguna otra actividad lectora, es decir que sólo son lectores en el ámbito universitario.

Por otro lado, esta pregunta nos sirve de control para confirmar que el porcentaje mayor de lectura es académica: 41%, aunque le siguen de cerca las sociales: 33% y un porcentaje menor que declaró realizar ambas lecturas: 7%. Si sumamos los que no contestaron con quienes declararon que no hacían ninguna otra lectura resulta 18%.

Parece haber una aparente contradicción entre los datos obtenidos en la pregunta sobre el número de libros, que señala que la mayor parte de la lectura se da fuera del ámbito escolar y la pregunta anterior que habla de una mayor cantidad de libros escolares. Creemos que una posible explicación sería que para los alumnos la palabra "libro" puede significar lectura social y que los otros libros sean considerados como textos académicos, es decir obligatorios y por lo tanto "no cuentan".

CUADRO 8
OTRAS LECTURAS REALIZADAS POR LOS ALUMNOS

Lecturas	No. Alumnos	%
Académicas	129	41.10
Sociales	105	33.3
Ambas	23	7.3
Ninguna	20	6.3
No contestó	38	12.1

PERIÓDICO

Nos interesaba saber, si además de libros y revistas, los estudiantes leen el periódico, pues creemos que es una fuente de información casi obligada para la formación de los alumnos de Ciencias Sociales.

La pregunta sobre la frecuencia de lectura del periódico tiene también dos respuestas: si lo leen y la mayoría contestó afirmativamente (91%), y cada cuándo lo leen: cada tercer día (35%), una vez por semana (30%), diario (15%), de vez en cuando (9%) y cada 15 días (2.5%). Los

que no lo leen o no contestaron suman casi el 9%.

Estos datos apuntan a lectores intermedios de prensa, pues al sumar el porcentaje de los que la leen cada tercer día y los que lo hacen una vez a la semana (65%) se puede deducir que no lo hacen asiduamente. Por otro lado, nos parece que este hecho apunta a que la lectura del periódico es familiar; en otras palabras,

la compra del periódico no es personal, sino cuestión del padre, madre o hermano del alumno.

Sería interesante comprobar si entre los periódicos más frecuentes se encuentra el *Financiero*, que en la universidad se puede conseguir gratis, o la *Crónica*, que tiene un expendio dentro del plantel, con el fin de explorar si la accesibilidad es un factor para la realización de esta actividad.

CUADRO 9
FRECUENCIAS DE LECTURA DEL PERIÓDICO

Frecuencia de lectura	No. Alumnos	%
Diario	47	14.9
Cada tercer día	109	34.6
Una vez a la semana	96	30.5
Cada 15 días	8	2.5
De vez en cuando	27	8.6
No lo lee	13	4.1
No contestó	15	4.8

USO DE LA RED

La lectura por internet debe ser considerada como parte del perfil de los lectores, pues como se sabe, su uso está cada vez más extendido, aun cuando habría que hacer un estudio más minucioso relacionado con el comportamiento lector de los usuarios de la red.

La pregunta sobre la utilización de internet tiene dos respuestas: si los estudiantes acceden a ésta y qué es lo que leen en ella. Para empezar, más del 50% no la usa o no contestó, lo cual es significativo, si consideramos que es una herramienta de estudio, de búsqueda de información y de comunicación básica. En cambio, quizás este dato revele que muchos de los alumnos no tienen computadora en casa o no acceden al servicio de internet. Si lo comparamos con el total

divisional que declara que casi 79% de los alumnos poseen computadoras en casa, con el de la muestra que es de 49% si suponemos que "uso" se equipara a "posesión", es de todas maneras muy bajo.

Las páginas que más frecuentan son las específicas (24.6%), es decir las del Estado, de deportes o de noticias; seguido de los buscadores (16.8%) Yahoo, Google, Terra, Messenger, Netscape, etc. El porcentaje más alto (30.2%) pertenece al rubro de temas específicos, por lo que se puede afirmar que, básicamente, se usa la Internet para buscar información. Sorprende que hayan declarado que usan muy poco el correo electrónico (3.4%) y el chat (1.5%), pues los jóvenes utilizan con mucha frecuencia estos medios. Se puede pensar también que esto se debe a que las respuestas están dadas dentro del recinto escolar y esto necesariamente las modifica.

CUADRO 10
FRECUENCIAS DE USO DEL INTERNET

Frecuencia de uso	No. Alumnos	%
Diario	16	5.1
Cada tercer día	57	18.1
Una vez a la semana	38	12.1
Cada 15 días	14	4.4
De vez en cuando	30	9.5
No la usa	21	6.7
No contestó	139	44.1

CUADRO 11
SITIOS MÁS FRECUENTADOS DEL INTERNET

Sitios	No. Alumnos	%
Páginas	66	21.0
Buscadores	45	14.3
Correo electrónico	9	2.9
Chat	4	1.3
Temas específicos	81	25.7
Más de dos opciones	63	20.0
No accede	20	6.3
No contestó	27	8.6

Hay que considerar también que el Centro de Cómputo de la UAM-A cuenta con el servicio de computadoras bajo un horario riguroso, ya que la demanda sobrepasa con mucho a la oferta, lo que limita su uso al quehacer escolar.

Por otro lado, una quinta parte de los alumnos utilizan internet para varias cosas a la vez, es decir la usan de manera combinada.

Recapitulando: hasta aquí la encuesta trata de perfilar al lector universitario de un modo cuantitativo (cuántos son hombres o mujeres, de qué sexo son, en qué trimestre van, cuántos libros leen, etc.); en adelante, las preguntas tienen un corte cualitativo y su intención es completar este perfil con datos que determinan los

significados que los alumnos tienen acerca de cuándo, dónde y cómo leen.

MODALIDADES DE LA LECTURA

¿DÓNDE LEEN?

Esta pregunta nos pareció significativa pues no sólo las motivaciones de un individuo son importantes en la lectura, sino el espacio donde la realiza. Lo primero que salta a la vista en las respuestas es que leen donde pueden y en más de un lugar. Aun cuando la casa es el lugar donde los alumnos prefieren leer con más frecuencia (46.4%), el segundo lugar (45.7%) lo ocupa la

respuesta “más de dos opciones”, la cual recodificamos y encontramos que nuevamente la casa es el primer lugar de lectura, seguido del transporte, la escuela y la biblioteca. No se sumaron estas dos opciones (escuela y biblioteca) pues

no se sabía con certeza si se referían al mismo lugar.

Si comparamos las dos respuestas: es decir la de la casa y la múltiple se puede afirmar que aún cuando prefieren leer en casa, realmente lo hacen donde pueden.

CUADRO 12
LUGARES DE LECTURA

Lugares	No. Alumnos	%
Biblioteca	7	2.3
Transporte público	5	1.6
Aire libre	2	.7
Casa	141	46.4
Trabajo	2	.7
Donde puede	8	2.6
Dos o más opciones	139	45.7

Es notable que el transporte público sea un lugar de lectura, por todos los inconvenientes que encierra: ruido, movimiento, distracción, dificultad para

tomar notas, etc., sin embargo, debido a que muchos de ellos emplean por lo menos una hora en el traslado, el dato es entendible.

CUADRO 12A
DESGLASE DE LA OPCIÓN “DOS O MÁS” DE LA PREGUNTA: LUGARES DE LECTURA

Lugares	No. Alumnos	%
Biblioteca	40	11.6
Transporte público	95	27.4
Aire libre	6	1.7
Casa	136	39.3
Trabajo	19	5.5
Donde puede	5	1.4
Cafeterías	2	.6
Escuela	41	11.8
Al esperar	1	.3
En puestos de revistas	1	.3

A pesar de que no es un dato significativo, las tres últimas respuestas: “leo en las cafeterías, mientras espero y en los puestos de revistas”, nos revelan una tendencia, pues señalan una lectura fuera

del ámbito escolar o familiar. ¿Cuántas veces se ha visto a los jóvenes leyendo revistas en Sanborn's, en el consultorio del doctor, en la cola para pagar un servicio o en una cafetería?

¿CUÁNDO LEEN?

El 24.7% de los alumnos dice que lee a una hora específica, ya sea en la mañana, la tarde o la noche, lo que podría indicar cierto hábito al señalar una hora determinada. El 20.8% prefiere hacerlo cuando está relajado o tranquilo; 15.6% en el tiempo libre; 9.7% en soledad; 6.9% sin ruido. Si sumamos las cuatro últimas características nuestros alumnos prefieren leer solos, relajados, en silencio y durante su tiempo libre.

Aún cuando sólo el 6.9% de los alumnos manifestaron abiertamente que leían cuando tenían interés y el 2.8% de ellos dijo hacerlo cuando se quería divertir, al sumarlos, se puede decir que casi el 10% lee por el simple hecho de disfrutarlo. Este dato en particular llama la atención si lo relacionamos con el número y el género de los libros leídos por los alumnos, pues parece que a pesar de que pocos manifiestan abiertamente leer por placer, hay indicios para pensar que esta es una práctica extendida, no obstante que el medio académico los determina a la lectura obligatoria.

CUADRO 13
MOMENTOS PARA LEER

Momentos	No. Alumnos	%
Tiempo libre	45	15.6
A una hora específica	71	24.7
En soledad	28	9.7
Relajado, tranquilo	60	20.8
Sin ruido	20	6.9
Cuando hay interés	15	5.2
A cualquier hora	6	2.1
Diversión o entretenimiento	8	2.8
Dos o más opciones	31	10.8
Otras	4	1.4

¿CÓMO LEEN?

Es cierto que el número de libros define a los lectores como expertos, intermedios e inexpertos, sin embargo, no nos dice cómo están leyendo, y a pesar de que un alumno lea copiosamente puede hacerlo de manera ineficaz. Con el fin de equilibrar el aspecto cuantitativo con uno más cualitativo partimos del hecho de que las diferentes estrategias de lectura que se utilizan para abordar y comprender un texto son graduales.

Es decir que hay lectores inexpertos, expertos e intermedios.²⁸

En una primera codificación descubrimos que el 63% de los alumnos utilizan más de

²⁸ El lector inexperto lee: de principio a fin; lee y subraya; lee todo de la misma manera; lee y relea varias veces. El intermedio lee: el primer párrafo y el último; tomando notas; haciendo cuadros sinópticos, por secciones y resumiendo; investigando palabras desconocidas. El lector experto lee: según sea el texto; haciendo mapas conceptuales; elaborando cuestionarios; etiquetando párrafos y buscando palabras clave.

una estrategia de lectura, mientras que el resto sólo usa una que se enfoca principalmente a leer y subrayar (57%) o a leer de principio a fin (21%) o a leer tomando notas (12%), todas, estrategias de un lector inexperto. Además el hecho de utilizar

más de una estrategia de lectura ya indica cierto grado de "expertitud", por lo cual, recodificamos²⁹ de nuevo esta pregunta debido al alto porcentaje de alumnos que utilizan más de dos, lo que hace difícil un acercamiento más minucioso.

CUADRO 14
ESTRATEGIAS DE LECTURA

Tipo de estrategia Leer y...	No. Alumnos	%
Subrayar	64	21.0
De principio a fin	24	8.1
Todo de la misma manera	34	1.0
Tomar notas	13	4.2
Hacer cuadros sinópticos	1	.3
Por secciones y resumir	2	.6
Etiquetar párrafos	2	.6
Hacer mapas conceptuales	2	.6
Según sea el texto	1	.3
Utilizar dos más opciones	195	63.1

CUADRO 14A
RECODIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA DE LA OPCIÓN DOS O MÁS, SEGÚN LECTOR

Tipo de estrategia	No. Alumnos	%
Experto	29	14.7
Intermedio	110	55.8
Inexperto	58	29.4

De acuerdo a lo anterior, más de la mitad (55.8%) de los alumnos que optaron por la opción múltiple son lectores intermedios; 29.4% son inexpertos y sólo 14.7% son lectores expertos.

Al relacionar lo anterior con el cuadro 1 referido al número de libros por tipo de lector, se confirma la tendencia hacia los lectores intermedios (44.8%), es decir aquellos que leen de 3 a 5 libros y que además utilizan estrategias de lectura correspondientes a esta categoría. En otras palabras, los alumnos de la DSCH de la UAM-A son lectores intermedios. Sin em-

bargo, habría que afinar estos datos para obtener un indicador más acucioso.

²⁹ Para la recodificación nos basamos en el siguiente principio: si había dos estrategias que tenían diferente calificación (experto e intermedio, por ejemplo) escogí la más alta pues pienso que una está contemplada en la otra. Si lee y hace mapas conceptuales, significa que relaciona lo leído con otras lecturas y con su propia experiencia como lector, lo cual quiere decir que tiene mayor habilidad que al hacer un cuadro sinóptico que tiene que ver más con el ordenamiento y la jerarquía, de tal manera que el escalón más alto presupone al anterior y así sucesivamente.

ADQUISICIÓN DEL HÁBITO

Aun cuando los estudios sobre hábitos de lectura apuntan al entorno familiar, los datos de la encuesta arrojaron que un 44.6% de los encuestados lo adquirieron en la escuela; sólo 14% en el hogar y 10.9% por cuenta propia. Si se calcula que la mayor parte de los alumnos tienen padres cuyos estudios sólo

llegan a la secundaria, es muy posible que éstos tampoco tengan hábitos de lectura.

Por otro lado, parecería también que hay una distinción entre la escuela y el aprendizaje, pues algunos contestaron que empezaron a leer por aprender (3.5%), en contraposición con la respuesta de la adquisición del hábito en la escuela.

CUADRO 15
ADQUISICIÓN DEL HÁBITO

Adquisición	No. Alumnos	%
Casa	40	14.0
Escuela	127	44.6
Amigos	4	1.4
Por cuenta propia	31	10.9
Por aprender	10	3.5
Por gusto o diversión	22	7.7
Por obligación	10	3.5
Otros	8	2.8
Más de dos opciones	27	9.5
No tiene el hábito	6	2.1

El hecho de haber aprendido a leer en el ámbito institucional –y a valorar esta actividad por medio de la escuela– parece reforzar la obligación y no el gusto o placer por la lectura en sí misma; aun cuando casi el 8% dice que aprendió a leer por gusto o por diversión. Asimismo, y como los datos lo indican, al ser la escuela la encargada de fomentar el hábito lector, tiene una responsabilidad sustancial en esta tarea.

De igual forma, es interesante anotar que sólo el 2% de los alumnos declaró expresamente no tener hábitos de lectura, lo cual indicaría, en términos generales, que la mayoría piensa que sí los tienen.

SIGNIFICADOS DE LA LECTURA

TIPO DE LECTOR

A pesar de que esta pregunta es valorativa, se utilizó una medida cuantitativa, basada en el mismo criterio utilizado para la recodificación del número de libros leídos según los expertos, intermedios e inexpertos.

Se procedió de la siguiente manera: a los alumnos se les pidió que se calificaran según esta escala, que aparece en la encuesta con nombres distintos con la finalidad de que fueran lo más veraces posible. De tal manera que los expertos

aparecen en la encuesta como asiduos; los intermedios como intermitentes y los inexpertos como esporádicos, con el fin de que tuvieran una manera de calificarse “más objetiva”, por medio del número de horas de lectura y de libros leídos.

En cuanto a los resultados, los alumnos que se califican como lectores intermedios (intermitentes) conforman el grupo mayoritario (51%); los expertos (30%) y los inexpertos (esporádicos) 15%. Es interesante anotar que más de 4% declararon no leer (tomando en cuenta a los que así lo expresaron y los que no contestaron).

Entonces, según ellos son lectores intermedios y expertos. Si se relaciona esta autoevaluación con las preguntas referidas al número de libros y a las estrategias que utilizan para leerlos, se descubre que esta calificación no concuerda

totalmente, pues son más bien lectores intermedios e inexpertos que intermedios y expertos, como ellos se califican.

Lo anterior implica que aun cuando son buenos lectores (en cuanto al número de libros), no lo son tanto si se les califica desde las estrategias de lectura, lo cual no deja de sorprender si se piensa que llevan en el sistema educativo por lo menos 12 años y que cuando ingresan a la universidad se espera que sean lectores expertos.

Esta autoevaluación es bastante relativa, pues se pide que los alumnos se juzguen a sí mismos, y en general, en el medio universitario siempre resulta más benigna que la realidad; sobre todo si se piensa que el profesor aplicó la encuesta en un medio donde la lectura está muy bien valorada.

CUADRO 16
TIPO DE LECTOR, SEGÚN LOS ENCUESTADOS

Tipo de lector	No. Alumnos	%
Experto	95	30.4
Intermedio	160	51.1
Experto	47	15.0
No lee	11	3.5

¿QUÉ PIENSAN LOS ALUMNOS ACERCA DE LA LECTURA?

Con el fin de acercarnos a la manera en que los estudiantes juzgan la lectura, diseñamos una escala que trata de determinar creencias, valores y

actitudes con respecto a esta actividad. Para balancearla determinamos 6 enunciados positivos y 6 negativos y le dimos el valor más alto a la respuesta “siempre” y el más bajo a “nunca”, de tal manera que el “a veces” fuera un valor intermedio.

CUADRO 17
CREENCIAS, ACTITUDES Y VALORES RELACIONADOS CON LA LECTURA

Creo que leer es...	TC %	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	NC
Obtener conocimiento	310 100.0	233 75	70 22.7	7 2.3			5 6
Estimular la imaginación	309 100.0	211 68	77 24.9	21 6.8	1 .3		6 6
Redactar mejor	309 100.0	211 68.2	68 22.0	29 9.4	2 .6	.6 2	6 6
Perder el tiempo	309 100.0	168 54.4	103 33.3	34 11.0	1 .3	.6 3	11 6
Ampliar los temas de conversación	309 100.0	191 61.8	91 29.4	24 7.8	38 12.2	1.0	17 8
Preferir el cine o la tv	309 100.0	19 6.1	46 15.0	203 65.7		1 .3	7 6
Aburrido	304 100.0	87 28.5	106 35.0	111 36.5	.6 19	2 .7	
Salir a explorar otros mundos	309 100.0	176 57.0	86 27.8	44 14.2	6.4 46	37 12.0	
Aislarse	298 100.0	119 39.9	62 20.9	96 32.1	15.0 45	8 2.6	
Ser pasivo	307 100.0	75 24.2	48 15.6	101 33.0	14.6 4		
Un gasto	308 100.0	96 31.1	68 22.0	91 29.5	1.2		
Divertido	309 100.0	87 28.1	116 37.5	102 33.0			

Según estos resultados, hay varias cosas que destacar. En las respuestas “obtener”, “estimular la imaginación”, “redactar mejor” y “ampliar los temas de conversación” la respuesta mayoritaria es “siempre”, es decir, contundente, sin lugar a ninguna duda. En particular destacan las primeras respuestas que enfatizan los conocimientos obtenidos por medio de esta actividad y la de la lectura como auxiliar en la redacción, pues ambas se ubican dentro de los usos de la lectura en el entorno escolar. En cambio, el enunciado “ampliar los temas de conversación”

está más referido a la connotación social de la lectura.

Por otro lado, la posibilidad de estimular la imaginación y la exploración de otros mundos tienen más correspondencia con la construcción interna del individuo, pues ésta es subjetiva e íntima.

En contraste, destacan negativamente la lectura como pérdida de tiempo y como una forma de aislarse, que podrían considerarse como prácticas de la vida cotidiana. La respuesta mayoritaria de la primera está concentrada en “siempre” y “casi siempre” y la segunda, aunque

tiene una distribución más equilibrada, también está cargada hacia lo negativo. Estas respuestas parecen estar en contradicción con las anteriores, pues a pesar del sentir general hacia la validez de la lectura, connotan un escaso contacto personal y familiar con la lectura.

Aunque la preferencia por el cine o la televisión en lugar de la lectura se encuentra ubicada de manera intermedia ("a veces"), nos parece que esta respuesta se puede interpretar literalmente, es decir: es mejor ir al cine (o ver televisión) que leer, o por el contrario pensar que en esta apreciación hace "ruido" por la calificación social negativa que tiene la televisión en el medio universitario. De tal manera que la respuesta esperada debía ser más alta que la consignada, pues implica una autocensura.

Al observar la distribución de la respuesta sobre la lectura como una actividad divertida, se advierte que oscila entre el "casi siempre" y el "a veces" lo que puede indicar que no les queda muy claro que la lectura pueda ser divertida.

Ahora bien, en la frase referida a la creencia de que la lectura puede ser aburrida, la distribución es similar a la antes mencionada, aunque la ponderación se queda más bien del lado negativo, lo cual, si se compara con lo anterior, muestra que la lectura está considerada como algo aburrido, en lugar de divertido.

En cuanto al gasto, los alumnos contestaron entre "siempre" y "a veces", lo que denota que para ellos comprar un libro está fuera del presupuesto, y si lo relacionamos con que la mayoría no trabaja y que además cuenta con recursos económicos familiares bajos, esta respuesta es de esperarse. A pesar de ello, que no sea un "siempre"

contundente puede significar que hay un valor positivo más importante que el precio.

Antes de terminar, vale la pena hacer una pequeña reflexión al respecto: la lectura en la universidad es un valor deseado y positivo, entonces, para los alumnos es difícil opinar lo contrario, por lo tanto responden un poco como piensan que se debe responder. Por eso obtener conocimientos y redactar mejor tienen una calificación tan alta y la lectura como algo aburrido, que aísla y que representa una pérdida de tiempo también se encuentran presentes. De tal manera que la lectura en la universidad está atravesada por el deber ser y por otro lado por lo que ellos pueden hacer. Dos connotaciones distintas y una paradoja: por un lado aceptan que leer es bueno pero por el otro les parece que es un esfuerzo intelectual, un gasto de energía que la televisión, por ejemplo, no demanda. La paradoja: en la universidad la lectura mayoritaria que realizan los estudiantes no es académica, sino social, es decir que los alumnos leen novelas, ensayos, cuentos y biografías en mayor medida que sus textos escolares, pues les significa más en su vida cotidiana *Cien años de soledad* de García Márquez que el *Príncipe* de Maquiavelo.

Todo lo anterior nos hace pensar que los estudiantes evalúan la lectura de manera muy positiva, aun cuando pesan en esta valoración varios aspectos, entre ellos la comunidad de apreciación, el entorno escolar, el uso social de la lectura, lo que se espera de ellos como estudiantes de educación superior y el concepto que tienen del libro y de la lectura.

CONCLUSIONES

Para los estudiantes de este estudio, la lectura es un hecho de realidades y significados múltiples, y aun cuando se podría pensar que los factores anteriores (sexo, edad, tipo de carrera, ubicación, escuelas de procedencia, etc.) son determinantes, los resultados de la investigación no los revelan como tales, de manera que la lectura no tiene un único factor causal, sino un sinnúmero de facetas.

Lo que sí resalta es el número y el tipo de libros que leen. De acuerdo con sus respuestas, los 315 alumnos leyeron, en el curso de seis meses, 975 títulos (entre los que se repiten los escolares y los sociales), es decir un promedio de 3 libros por estudiante. De los libros sociales –más de 400 títulos diferentes– la literatura de ficción representa más de la mitad. Nos parece que la razón de esta tendencia es que ésta es una lectura para los tiempos críticos, pues se enfrentan, entre otras cosas, a la definición de su futuro profesional, a la búsqueda de la pareja, a la incertidumbre del trabajo, todo ello inscrito en un mundo que no les ofrece certezas. Buscan estos libros pues son textos en donde se habla de su momento histórico, sus sueños, sus temores, las contradicciones en las que viven, y no es casual que la mayoría estén escritos por autores contemporáneos, cuyos discursos hacen resonancia en su vida cotidiana.

De lo anterior se desprenden varias cosas: que los alumnos sí leen, aun cuando esa lectura no se ajusta al canon académico, pues leer *Sopa de pollo para el alma* o *Harry Potter*, no es considerado por los “expertos” como literatura “valiosa”. Sin embargo, habría que

preguntarse quién define este canon; Harold Bloom, por ejemplo, incluye en este corpus de libros al *Quijote* como único representante de la literatura hispanoamericana.

Por otro lado, la lectura académica es calificada como un mal necesario, cuyo rasgo definitorio es la obligatoriedad, aunado a la escasa participación de los docentes para acercar estos textos a los estudiantes. Si por otro lado se considera que esta lectura es en gran medida fragmentaria y por lo mismo descontextualizada, no es sorprendente que los alumnos hagan una distinción entre la lectura obligatoria-escolar que tiene una connotación aburrida, de pérdida de tiempo, de gasto innecesario, y la social-placentera que amplía la manera de ver el mundo, estimula la imaginación y que, en resumen, está más cerca de ellos y los retroalimenta.

Estos contrastes, obligatorio-escolar y social-placentero, se encuentran presentes también en la forma en que se refieren a los libros, pues para ellos leer “libros” es leer novelas, cuentos, biografías, poesía, etc., y las “otras lecturas” son los textos académicos.

Hasta ahora nos hemos referido a los alumnos como un conjunto, una muestra, sin embargo, no hay que perder de vista que cada uno de ellos tiene motivaciones, expectativas y deseos distintos que se reflejan en la variedad de lecturas que han hecho. En este mismo sentido, hay que señalar también que poseen un currículo oculto, esto es actividades en las que participan dentro y fuera de la institución y que no están consignadas en los planes y programas de estudio. Entre las actividades a las que nos referimos, el comentario de las lecturas tiene para

ellos una clara importancia en el proceso de intercambio y socialización.

Ahora bien, si se relaciona lo anterior con el uso de la biblioteca, se puede decir que la utilización que hacen de ella está relacionada primordialmente con lo escolar-obligatorio, por consiguiente hay una circulación lateral de libros que van de mano en mano y que son los verdaderos protagonistas, pues esta lectura queda fuera de las restricciones escolares. Este movimiento paralelo de libros es quizás lo que se deba investigar en un futuro, pues nos dice más acerca de nuestros estudiantes que lo consignado hasta hoy.

Todo lo anterior nos lleva a pensar que los docentes y los alumnos manejamos concepciones bien distintas, si no opuestas, acerca de lo que es leer y de lo que son los libros. Incluso, para muchos académicos la lectura en sí misma hace mejores a los que la ejercitan, es decir que subyace una concepción moralista de la lectura y de lo que se debe leer. Uno de los estudiantes de la muestra consignó haber leído *El libro vaquero* desde el tomo 1 al 2550 y de entrada lo desestimamos como lectura válida, ¿por qué?, ¿no sería mejor pensar que finalmente leyó y que esta lectura lo puede llevar a otras?

Por otro lado, vale la pena decir que en relación a la adquisición del hábito, las respuestas consignadas apuntan a la escuela, y que, sumado al escaso número de libros que los alumnos tienen en casa y a la baja escolaridad de los padres, no se puede esperar que sea el hogar el que fomente la lectura. En definitiva, la promoción y la adquisición del hábito, así como las habilidades necesarias para ser lectores expertos y asiduos, recaen

en la universidad y en particular en los docentes, no sólo del área de Humanidades, sino en general. Y lo estamos haciendo mal, porque cumplen con las lecturas designadas, pero no van más allá; no les interesa ampliar el tema, buscar otros autores o establecer un diálogo con ellos.

De modo que nuestra responsabilidad para con los estudiantes es enorme, y consiste básicamente en despertar su curiosidad intelectual, además de hacer que la lectura obligatoria sea significativa y que los apoye para que sean autónomos en su formación.

Como último comentario nos parece pertinente apuntar que los mediadores de la lectura en la universidad, la biblioteca y la librería, tampoco están cumpliendo con la función de acercar los libros a los alumnos. No hay reseñas de las novedades, ni presentaciones de libros (se hacen en otros sitios y sólo van los amigos del autor), ni eventos que inviten a la comunidad universitaria a ser parte de los usuarios, en síntesis, la biblioteca sólo presta libros escolares y la librería sólo los vende.

Por supuesto que esta investigación está inacabada y sólo apunta ciertas constantes que una segunda parte más cualitativa podrá subsanar. Observar los espacios de los alumnos (la casa, la escuela, la plaza roja, etc.) y cómo se relacionan éstos con sus prácticas de lectura, además de investigar los supuestos que manejan los profesores con respecto al tema, es decir lo que está en juego cuando hablan de la lectura en el salón de clase. Además de realizar un acercamiento más puntual en relación con los mediadores de la lectura en la universidad, que son la biblioteca y la librería.

BIBLIOGRAFÍA

Argüelles, Juan Domingo *¿Qué leen los que no leen?, el poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer*, Paidós, México, 2003.

——— *Usuarios y lectores en las bibliotecas públicas de México*. México, CONACULTA, 2002. (Lecturas sobre lecturas, 1)

Bahloul, Joëlle *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*. Fondo de Cultura Económica, México, 2002. (Espacios para la lectura).

Bordieu, Pierre *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI, 1997.

Botteró Jean y otros *Cultura, pensamiento y escritura*. Barcelona. Gedisa, 1994. (LEA):

Bruner, Jerome *El problema del desarrollo cultural del niño*. Buenos Aires, Alma-gesto, 1998.

Castro, Rodolfo *La intuición de leer, la intención de narrar*. México, Paidós, 2002.

Cavallo, Guglielmo y Roger Chartier (coords.) *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Taurus, Madrid, 2001.

Cardona Giorgio R. *Los lenguajes del saber*. Barcelona, Gedisa, 2000. (LEA).

Chartier, Roger *Las revoluciones de la cultura escrita*, Gedisa, Barcelona, 2000. (LEA):

——— *Sociedad y escritura en la edad moderna*, Instituto Mora, México, 1995. (Itinerarios)

CONACULTA *Encuesta nacional de prácticas y consumo culturales*, CONACULTA, México, 2004.

De Garay Sánchez, Adrián *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de*

consumo cultural, Pomares, México, 2004.

Eco, Umberto *Lector in fabula*, Lumen, Barcelona, 1981.

Farr, Roger. *Reading What can be measured?* New York, International Reading Asociation, 1969.

Ferreiro, Emilia *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, 2a ed, México, Fondo de Cultura Económica, 2002.

Fijalkow, Jacques *Malos lectores ¿por qué?*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez/Pirámide, 1989.

García, Rolando *El conocimiento en construcción*, Gedisa, Barcelona, 2000.

Garrido, Felipe *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre la lectura y formación de lectores*, Ariel, México, 1999.

Golder, Caroline y Daniel Gaonach *Leer y comprender. Psicología de la lectura*, Siglo XXI, México, 2003.

Goldin, Daniel (ed.) *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*, Fondo de Cultura Económica, México, 1999. (Espacios para la lectura).

Goldin, Daniel (ed.). *Cultura escrita y educación: conversaciones con Emilia Ferreiro*, Fondo de Cultura Económica, México, 1999. (Espacios para la lectura).

Harri-Augstein Sheila, y otros *Lectura y aprendizaje*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, 1990.

Illich, Ivan, *En el viñedo del texto*, Fondo de Cultura Económica, México, 2002.

Lázaro Carreter, Fernando (coord.) *Lectura y cultura*. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1993. (Biblioteca del editor).

Lerner, Delia, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, Fondo

- de Cultura Económica, México, 2001. (Espacios para la lectura).
- Passerault, Jean *Psycholinguistique textuelle: approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Armand Colin, París, 1996.
- Peredo Merlo, María Alicia *Lectura y vida cotidiana. Por qué y para qué leen los adultos*, Paidós, México, 2005. (Paidós educador).
- Petit, Michèle, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, Fondo de Cultura Económica, México, 1999. (Espacios para la lectura).
- Renkema, Jan *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Barcelona, Gedisa, 1999.
- Rueda, Mercedes I. *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*, Amarú Ediciones, Salamanca, 1995.
- Universidad Autónoma Metropolitana *Anuario estadístico 2004*, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, México, 2005.
- Vázquez, Josefina Zoraida (coord.). *Historia de la lectura en México*, El Colegio de México, México, 1999. (Centro de Estudios Históricos).
- Vigotsky, Lev. S. *Obras escogidas*, Tomos II y III, Visor, Madrid, 1995.
- *Pensamiento y lenguaje*, Lautaro, Buenos Aires, 1964.
- Viñao Frago, Antonio *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*. México, Fundación Educación, Voces y Vuelos, 1999.

TEXTOS ELECTRÓNICOS

- De Garay, Adrián. *Características socioeconómicas, hábitos de estudio y prácticas de consumo cultural de los alumnos de nuevo ingreso* (trimestre de primavera de 2004). México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, Coordinación de Planeación, Coordinación de Sistemas escolares, 2005. [En Línea]: <http://www.uam.mx>
- OECD. *Lectura en el proyecto PISA 2000*. [En Línea]: <http://www.oecd.org/bookshop>.
- UNESCO. *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de educación básica*. Laboratorio latinoamericano de la calidad de la educación, 2001 [En Línea]: <http://www.unesco.el>

VOCES DE MUJERES, ECOS DE VIOLENCIA EN CONVERSACIÓN AL SUR DE MARTA TRABA

Ana María Peppino Barale*

A todas las mujeres valientes que no olvidan.

La historia, ese “estercolero” al que se refería el poeta, sacerdote, político y nicaragüense Ernesto Cardenal, tiene jugadas dolorosas en extremo. La parte oscura y siniestra de los balances humanos da cuenta de un tiempo cercano de inaudita violencia, quizás sólo igualada por el periodo de las guerras civiles que asolaron a los jóvenes países de la parte sur del continente americano en su proceso de constitución como naciones soberanas. Esa realidad lejana se podría justificar diciendo que “eran otros tiempos aquellos y otras las circunstancias”, pero en el siglo XX, después de la Segunda Guerra Mundial con sus cifras escalofrantes de muertos, con el genocidio sistemático de judíos, gitanos, homosexuales y personas con capacidades diferentes y con la destrucción de ciudades enteras, era válido suponer que sucesos de tal envergadura no volverían a repetirse. Sin embargo, el comienzo del siglo XXI está signado por sucesos de locura similar pero también

de tribunales que están juzgando a los responsables —no a todos, por ahora—.

Pasado el primer lustro del siglo XXI se puede voltear la mirada hacia atrás, con la posibilidad de que el tiempo transcurrido permita una visión un poco más objetiva de la realidad vivida. Así, puedo preguntarme en qué aguas tenebrosas, en qué recoveco de la historia se acalló la conciencia crítica, aquella seguridad de que se estaba construyendo un mundo diferente y donde surgía una producción teórica, literaria y artística latinoamericana que presumía, por fin, una construcción innovadora que respondiera a la realidad de las ya centenarias naciones sudamericanas.

Los años sesenta y setenta del siglo XX representaron una época destacada en la historia de la cultura y el pensamiento latinoamericano porque en ella se realizó un esfuerzo por generar explicaciones o interpretaciones desde la propia realidad, desde la región, desde sus particularidades y pluralidades. Así surgió la teoría de la dependencia para exponer la relación política-económica entre los

* Departamento de Humanidades, UAM-A.

países centrales y los periféricos; los aires ventosos que desató el Concilio Vaticano II empujaron a muchos sacerdotes y monjas católicos a comprometerse con los pobres siguiendo los señalamientos de los teólogos de la liberación; la educación se sacudió con el postulado de “educar para la libertad” de Paulo Freire. La novela latinoamericana saltó de sus reductos locales para extenderse a lectores de otros países y otras lenguas.

Todo parecía encaminado a construir las bases para el desarrollo de una autonomía de vivir y de pensarse, por lo cual se luchaba para superar la condición de dependencia económica, social y cultural del continente respecto a los países centrales.

En ese contexto rico, prometedor, controvertido, destaca Marta Traba, cuya postura crítica representó una ruptura contundente con lo establecido hasta ese momento y un compromiso para formar una conciencia artística autónoma. Su trabajo intelectual puede entenderse desde cuatro dimensiones esenciales que le permitieron elaborar un discurso propio, novedoso: “su profesionalismo, su condición de mujer, su concepción de la cultura, y su labor literaria”.¹ En este último aspecto, su novela *Conversación al sur*² es parte fundamental de la memoria histórica de la infamia y un recordatorio de que el sur puede situarse en cualquier lado. Argentina, Chile y Uruguay son los espacios geográficos donde en los años setenta del siglo XX se dio con mayor virulencia y sistematización la destrucción

no sólo de las instituciones (políticas y culturales) sino de las personas para “acabar con la guerrilla, con los amigos, con los simpatizantes y por último con los tímidos” (116);³ esa experiencia de terror constituye el tema central de la novela de Traba en un intento de representar los laberintos perversos de la represión, resaltando la *visión de los vencidos* y su relación con *los otros*.

Conversación al sur es una novela y, por lo tanto, trama y personajes son ficticios. Sin embargo, guardan una relación perturbadora con sucesos y personajes reales. Publicada antes de la restauración de la democracia en Argentina, Uruguay y Chile, adquiere carácter testimonial, de ahí la actualidad permanente de esta clase de literatura que se recomienda entre los textos básicos para estudios referidos a la literatura y la historia en América Latina y a los particulares sobre escritos de mujeres latinoamericanas.

Asumo la interpretación de *Conversación al sur* desde una perspectiva que considera a la escritura femenina como producto de mediaciones determinadas por horizontes de percepción y experiencias específicas, y que, por lo tanto, construyen un discurso con características particulares respecto a la escritura masculina. Retomo la noción de *ginocrítica* creada por Elaine Showalter para designar a una perspectiva teórica que enfoca su mirada a la esfera cultural de la mujer y que considera que el mundo se percibe de otro modo en las obras literarias femeninas que no intentan satisfacer los valores masculinos. En este sentido, puede considerarse que

¹ Pizarro, Ana (comp.) *Las grietas del proceso civilizatorio*, Marta Traba en los sesenta, LOM Ediciones, Santiago de Chile, 2002, p. 11.

² Siglo Veintiuno, México, 1981, 170 pp.

³ En adelante, entre corchetes la referencia a las páginas de *Conversación al sur*.

los escritos de mujeres representan una búsqueda de identidad que las defina desde sus propias necesidades y deseos, y no desde los parámetros impuestos por el sistema patriarcal. En el apartado que sigue preciso el enfoque teórico, en el entendimiento de que se trata de una reconstrucción personal para fijar un horizonte de análisis cuyos componentes individuales son mucho más complejos que lo explicitado aquí y que, por lo tanto, son discutidos y aun cuestionados en debates especializados.⁴

Fijado lo anterior, en el apartado dedicado a "la autora" esbozo su personalidad, trayectoria y producción para dar una idea del contexto en que se sitúa *Conversación al sur*, y como antecedente necesario para llegar a la novela o, más bien, a segmentos de la misma que considero representativos de la mirada femenina que impregna las palabras con las que Marta Traba expresa los sentimientos de otras mujeres. Se trata de una creadora especial, comprometida con su tiempo, con una mirada crítica obsesivamente renovadora, con una capacidad de trabajo envidiable y con una presencia que trascendió fronteras y continentes. También generó polémicas y acumuló admiradores y detractores igualmente apasionados.

⁴ Libros que pueden consultarse para ampliar la apreciación sobre las diferentes propuestas teóricas: Beltrán, Elena y Virginia Maquieira (eds.) *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*, Alianza Editorial, Madrid, 2001, 286 pp.; Colaizzi, Giulia (ed.) *Feminismo y teoría del discurso*, Cátedra, Madrid, 1990, 167 pp.; Fe, Marina (coord.) *Otramente: lectura y escritura feministas*, Diversidad Nacional Autónoma de México y Fondo de Cultura Económica, México, 1999. 268 pp.; Moi, Toril, *Teoría literaria feminista*, Madrid, Cátedra, 1999, 193 pp.

En la tercera sección, mi aproximación a *Conversación al sur* pone énfasis en ciertos ambientes significativos que trazan la atmósfera de íntima convivencia entre dos mujeres, Irene y Dolores, que comparten recuerdos, incertidumbre y el miedo visceral que apenas logran ocultar. En el resto de la novela, no menos importante, la autora entrelaza hechos e individuos como resultado de la retrospectiva a la que ambas se someten, motivadas por el encuentro.

Por último, cierro con una breve reflexión respecto al proceso de lectura mediado por la historia personal y la construcción de un enfoque feminista. La pluralidad de lecturas enriquece el sentido dado a las voces de otras mujeres, cuya resonancia permite entrever o revivir la violencia ejercida sobre el cuerpo y la mente de las víctimas de un trágico período histórico. Por otro lado, la lectura recurrente de narraciones de este tipo abre la oportunidad de observar cómo se va construyendo un sujeto femenino, cómo las mujeres responden desde su propia historia a sucesos devastadores y cómo se expresa literariamente ese proceso.

EL ENFOQUE

La perspectiva de la *diferencia femenina* toma cuerpo en la obra literaria no sólo como actitud social consciente desde el punto de vista de género, también se manifiesta a través de los rompimientos y las divergencias resultantes de la situación personal de la autora como integrante de una sociedad y de un mundo literario en particular. Para identificar o localizar las posibles diferencias entre una escritura

femenina y otra masculina, se pueden aplicar ciertos parámetros que son comunes a la crítica literaria en general, pero ahora desde una perspectiva que pone énfasis en “la búsqueda de identidad femenina y la subsiguiente constitución de un sujeto femenino”.⁵ Al respecto la crítica española Carme Riera, que si bien considera que existe literatura buena o mala sin relación con el género de autoría, trata de responder a las preguntas de si existe una literatura específicamente femenina o si la mujer escribe de manera diferente que el hombre. Después de revisar diferentes obras establece, entre otras, las siguientes características: a) temática (la escritora se ve como sujeto-objeto, se mira en el espejo y luego mira a la órbita doméstica); el tono (muchas veces iracundo, como en la épica); ciertas características estilísticas (repetitividad, memorización, minuciosidad en las descripciones, mayor léxico dentro de los colores); la complicidad que se establece con las lectoras (conciencia de una historia común que la une a la lectora).

Por su parte, Elaine Showalter, en su artículo “Towards a feminist poetics” (1979), propone el término *ginocrítica* como un enfoque que dirige su interés a la mujer como escritora, como productora de textos. Entre las preocupaciones principales de esta perspectiva teórica figuran “la historia, temas, géneros y estructura de la literatura escrita por mujeres [así como] la psicodinámica de

la creación de las mujeres”.⁶ Showalter considera que la crítica feminista debe superar la tradición androcéntrica para indagar sobre sus propios asuntos, construyendo una teoría particular –ginocéntrica– para analizar los escritos femeninos como asunto principal y desde parámetros conceptuales que permitan el análisis de la diferencia, proceso que abre caminos teóricos nuevos.

Considerar como objeto principal a la escritura femenina nos obliga a dar el salto hacia una nueva perspectiva conceptual y a redefinir la naturaleza del problema teórico que enfrentamos. Ya no es más el dilema ideológico de reconciliar pluralismos revisionistas, sino la cuestión esencial de la diferencia: ¿cómo constituir a las mujeres como grupo literario definido? ¿Cuál es la diferencia de la escritura femenina?⁷

Esta propuesta representa un paso importante en la crítica feminista puesto que significa revisar los cánones literarios tradicionales que sistemáticamente han subvaluado las obras de las escritoras y que, por lo tanto, no sólo se las ha ignorado en las páginas de la historia literaria sino que dichos parámetros, significativamente masculinos, han sido transmitidos a estudiantes y lectores como prototipos de “buena literatura” en relación con la literatura “light” femenina. Además,

⁵ Paatz, Annette. “Perspectivas de diferencia femenina en la obra literaria de Carmen Martín Gaité”, en *Espéculo. Revista de estudios literarios* (Universidad Complutense de Madrid), 1998.

Disponible en: http://www.ucm.es/OTROS/espéculo/cmgaite/a_paatz.htm

⁶ Moi, Toril, *Teoría literaria feminista*. Cátedra, Madrid, 1999, p.85.

⁷ Showalter, Elaine “La crítica feminista en el desierto”, en Fe, Marina (coord.) *Otramente: lectura y escritura feministas*, Diversidad Nacional Autónoma de México y Fondo de Cultura Económica, México, 1999, p. 82.

esta orientación propone la inclusión de géneros como los diarios y cartas,⁸ la relectura de las creadoras reconocidas para destacar su autonomía de los modelos impuestos por la literatura masculina e, igualmente, favorecer la incorporación de autoras menos conocidas tanto en la bibliografía de las materias dedicadas a la enseñanza de la literatura, como en los temas de investigación académica.⁹

La *ginocrítica* entiende la relación entre hombres y mujeres como realidad social por lo que trata de difundirla en toda su complejidad problemática. Igualmente recalca que la problemática de la constitución de un sujeto femenino, también en la escritura, no tiene que ver con una ideología explícitamente feminista de los textos mismos sino con el valor intrínseco del *mensaje*.

Precisamente el análisis del significado del mensaje permite establecer la relación entre las características identificadas en la escritura de mujeres con las condiciones particulares de la existencia femenina. De ahí, que es importante precisar si dentro de la experiencia colectiva las prácticas comunes de las mujeres, independientes espacial y temporalmente, permiten establecer pautas similares de comportarse o entender el mundo que sustenten la construcción de un sujeto femenino y su representación en la escritura.

⁸ Ver mi artículo "Las cartas de Frances y de Ella. El género epistolar como recuperación histórica", en *Casa del Tiempo*, sept. 2004, núm. 68, pp. 2-8.

⁹ Rodríguez Rodríguez, Félix "De la deconstrucción hasta nuestros días. 2", en *Teoría literaria norteamericana*. Universidad Complutense.

Disponible en: www.liceus.com/cgi-bin/aco/lit/02/115500.asp

La propia Marta Traba en "Hipótesis sobre una escritura diferente"¹⁰ manifiesta que los textos femeninos: a) tienden a encadenar los hechos, en lugar de conducirlos a un nivel simbólico; b) dan lugar a una continua imbricación entre el plano de la realidad y el de la ficción; c) acentúan los detalles; d) construyen estructuras que se asemejan a las propias de la oralidad. Ella entiende lo femenino "no como calificativo [...] sino como diferencia de texto a texto, de escritura a escritura", y concluye que las narrativas de mujeres se interesan más por explicar que por interpretar el universo. Se puede pensar que esa explicación es autodirigida y que la escritura es el vehículo que esclarece lo confuso en sí mismas. Para Traba los textos de las escritoras construyen otro discurso, paralelo a la vida, "donde el testimonio y la experiencia [...] se acumularán en una suma irrevocablemente mezclada con el material vivido". Es decir, el tema y su tratamiento ligado a las emociones y experiencias de vida de las autoras sería una característica destacable de la escritura femenina.

Así, la autora de *Conversación* alimenta su escritura con las emociones personales y desarrolla la trama de su novela con base en experiencias significativas de su vida. Igualmente, actúa como intérprete sensible de los relatos de quienes sufrieron en sus personas o en sus familias, las consecuencias de posturas ideológicas que tomaron el camino violento y que generaron respuestas cada vez más brutales.

¹⁰ Publicado en: González, Patricia Elena y Eliana Ortega (eds.). *La sartén por el mango: encuentro de escritoras latinoamericanas*, Editorial Huracán, Río Piedras, Puerto Rico, 1984, pp. 21-26.

Considerada como precursora de la constitución del sujeto femenino, Traba destaca como aspectos distintivos de la escritura femenina la “orientación hacia fuera” y la “insistencia en el emisor”, que en *Conversación al sur* son los recursos que le permiten establecer una relación solidaria entre quien escribe y quien lee, situación reforzada por la narración inmediata y el carácter introspectivo con que Irene y Dolores aluden a hechos concretos de la realidad social y a su valoración crítica. El modelo discursivo va del diálogo entre las dos mujeres a el monólogo interior y, de este modo, encadena los hechos para recomponer el pasado y así poder explicar el porqué del encuentro y su importancia terapéutica para ambas.

En suma, la interpretación de un texto literario está influenciada por la perspectiva teórico-conceptual desde la cual se aborda. La aquí propuesta conduce al reconocimiento de las particularidades con que la escritura femenina expone el mundo de las mujeres y su apreciación o valoración de su contexto vivencial. Se trata, igualmente, de romper con la mirada unidimensional para enriquecer las posibilidades que abre el hecho de incorporar experiencias vitales que provienen de la propia historia personal de las autoras y que son compartibles con otras y otros.

LA AUTORA

Marta Traba (1923-1983)¹¹ fue una destacada crítica y promotora del arte

¹¹ Difícil señalar el momento en que la propia Marta Traba anotó 1930 como su año de naci-

contemporáneo. Sus planteamientos referidos a esta fase se caracterizaron por su mordacidad e irreverencia y por un deseo vehemente de cambiar los parámetros tradicionales de valorización de las artes plásticas al tiempo que trataba de contestar a la pregunta de si existía un arte latinoamericano como tal, que respondiera a características y concepciones propias y no a los criterios establecidos en las metrópolis culturales (europeas y estadounidense). Esta actitud responde al clima que prevalecía en las esferas intelectuales de la época y a propuestas teóricas como la del crítico literario uruguayo Ángel Rama –la construcción de la “ciudad letrada”– con quien Marta Traba compartió la última parte de su vida y, también, la muerte.¹²

Con sus escritos, cursos y conferencias, Traba estuvo presente en las principales capitales latinoamericanas y del Caribe, igualmente en Europa y EEUU. Su presencia y su palabra causaban revuelo y obligaban a reflexionar aunque fuera para contradecirla. De Marta Traba no se puede decir que su condición de mujer le haya impedido alguna vez ejercer su derecho a la palabra. ¡Y qué palabras! Alejada de todo convencionalismo era

miento –lo que se reproduce en todos sus datos biográficos–. Sin embargo, “Marta Traba nació el 25 de enero de 1923, a las dos y treinta [...] fue inscrita por su padre el día primero de febrero en el partido de San Isidro, a 16 kilómetros de la Capital Federal [Argentina].” Verlichak, Victoria *Marta Traba. Una terquedad furibunda*, Universidad Nacional de Tres de Febrero – Fundación Proa, Buenos Aires, 2001, p. 42.

¹² Ambos fallecieron el 28 de noviembre de 1983 en un accidente aéreo. Ver mi artículo “Póquer de ases”, en *Casa del Tiempo*, marzo 2004, núm. 62, pp. 2-9.

una trasgresora nata: de palabra, de hecho y de presencia, puesto que construyó su propia *moda*, su particular manera de presentarse vestida y adornada, ante los demás. Actuó y pensó autónomamente en un mundo eminentemente patriarcal. Supongo que nunca se sintió excluida del discurso del poder, porque ella generaba el suyo propio, agresivo, innovador. Removía conciencias, obligaba a buscar argumentos para rebatirla. Consistentemente arremetía contra las figuras oficialmente consagradas de la plástica latinoamericana así se tratará de Berni, Guayasamín, Rivera, Orozco o Siqueiros. Pero, con esa actitud, y esto destaca como lo más importante, incitó a repensar el mundo de la crítica y puso las bases para deslindar el arte hecho por latinoamericanos del arte latinoamericano.

Destaca su ensayo "Cultura de la resistencia",¹³ donde reflexiona particularmente acerca de la exigencia de superar la condición de dependencia cultural de América Latina con respecto a los países centrales, para lo cual propone el fortalecimiento de una conciencia artística moderna en el subcontinente. El trabajo que realizó es un ejemplo fehaciente de colaboración en ese sentido, desde su innovador ejercicio crítico, como creadora de espacios en la televisión para enseñar a ver las obras plásticas, como autora de libros pioneros¹⁴ y artículos periodísti-

cos sobre la crítica de las artes plásticas, como promotora de la creación del Museo de Arte Moderno de Bogotá, como conferencista recurrente e incansable y como maestra iconoclasta.

Su aportación se extendió a la literatura y desde ese campo, donde la escritura se concibe como un acto de conformación de identidad, trató de explicar (se) la realidad latinoamericana. Su excursión por la narrativa dejó productos que siguen siendo discutidos en los cursos sobre literatura femenina latinoamericana y, particularmente, en aquellos en que se indaga sobre la narrativa relacionada con la violencia y los regímenes militares del cono sur americano.

En 1952 la editorial Losada de Buenos Aires le publicó su libro de poesía *Historia natural de la alegría*. Su primera novela, *Las ceremonias del verano*, recibió el entonces prestigioso premio Casa de las Américas 1966.¹⁵ La siguieron *Los laberintos aislados* (1967), *La jugada del sexto día* (1970) y *Homérica Latina* (1979). En 1968, en Montevideo, la editorial Arca publicó su libro de cuentos *Pasó así y*, después de la desaparición física de Traba, Monte Sexto editó *De la mañana a la noche. Cuentos norteamericanos* (1986) y *Casa sin fin* (1988). También póstumamente, Siglo XXI de Bogotá

¹³ Presentado en 1973 como ponencia en el Seminario de Romanística de la Universidad de Bonn y publicado en: Alegría, Fernando et al., *Literatura y praxis en América Latina*, Monte Ávila, Caracas, 1974, citado en Verlichak, op.cit., p. 290.

¹⁴ Entre otros: *El museo vacío* (1958); *Colombia. Art in Latin America Today* (1959); *La pintura nueva en Latinoamérica* (1961); *Seis artistas contemporá-*

neos colombianos. Obregón, Ramírez, Botero, Grau, Wiedman, Negret (1963); *Los cuatro monstruos cardinales*. Bacon, Cuevas, Dubuffet, De Kooning (1963); *Arte latinoamericano actual* (1972); *Dos décadas vulnerables en las artes plásticas latinoamericanas 1950-1970* (1973).

¹⁵ El jurado estuvo integrado por Manuel Rojas, Mario Benedetti, Juan García Ponce y Alejo Carpentier.

publicó *En cualquier lugar* (1984), cuya trama se relaciona con un grupo de exiliados en Europa. Es evidente su relación complementaria con *Conversación al sur* al tratar la diáspora resultante del régimen represivo que obligó a exiliarse para escapar de la persecución. Ambas novelas constituyen un testimonio esclarecedor de esos años de insurrección latinoamericana. Esos sucesos marcaron la escritura de quienes han pretendido interpretar la sinrazón o, tal vez, atrapar con palabras los hechos que tantos quieren olvidar y otros prefieren creer que no han pasado. Adicionalmente, deja entrever una crítica a la izquierda cuya estrategia de la lucha armada no tomó en cuenta los antecedentes negativos del “voluntarismo revolucionario”,¹⁶ apoyado por las consignas surgidas de la revolución cubana que proponían convertir la cordillera de los Andes “en la Sierra Maestra de América Latina”.

LA NOVELA

Conversación al sur permite lecturas diversas y ésa es la riqueza y actualidad de esta novela que rompe con la cultura oficial del olvido y construye con palabras un antídoto contra todo lo que impide la construcción de una continuidad histórica basada en el conocimiento de

los hechos, con objeto de no mutilar la identidad colectiva de una nación. Considero esta obra de Marta Traba como representativa de la escritura de resistencia desde la óptica femenina y que se traza como testimonio de vidas, porque la narración se elabora con historias de mujeres y desde ahí, los sentimientos, las actitudes, los lazos familiares, la maternidad –sobre todo este aspecto–, adquieren un matiz particular. A través de la íntima conversación entre dos mujeres, se va dando sentido a una serie de vidas golpeadas o aniquiladas por la opresión, el sufrimiento, la tortura o la “desaparición”. El diálogo y la exposición de los pensamientos de las protagonistas, van trazando el mapa de la diversidad de respuestas dadas por mujeres de distintas clases sociales, edades y ocupaciones. Se mueve indistintamente de lo personal a lo político, de la esfera privada a la pública, de la experiencia individual a la tragedia colectiva nacional: igual, la línea narrativa oscila entre la ficción y la historia.

El título adelanta el itinerario por el cual la autora conduce la narración; la *conversación*, por su parte, es el recurso para hilar historias que se diversifican para representar las distintas maneras en que mujeres del cono sur respondieron a las pérdidas de seres queridos durante la llamada “guerra sucia” (¡qué guerra no lo es!) que asoló a varios países sudamericanos en los años setenta y ochenta del siglo xx. En este sentido, Traba destaca el papel activo de las mujeres en la historia; contrasta el dolor y el desconcierto especialmente de las madres, con la incredulidad y el miedo de la joven que ha sobrevivido. Escoge el diálogo representativamente, porque “palabra, lengua, mujer son significantes asociados en la

¹⁶ “La mística militarista y el romanticismo de la metralleta iban, durante una decena de años, a engendrar un optimismo revolucionario inédito en la izquierda latinoamericana [en contra de lo que Lenin condenaba cuando] se erigía la impaciencia en argumento teórico”. Rouquié, Alain *América Latina. Introducción al extremo occidente*. Siglo XXI Editores, México, 1989, pp. 292, 293.

convención social que ha naturalizado la imagen femenina".¹⁷

Releer *Conversación al sur* después de varias décadas permite ver, a la distancia, el terrible precio que deben pagar las sociedades sometidas a fuerzas dictatoriales y comprobar, dolorosamente, que la represión y el oprobio sobre un sector de la población cuenta con el silencio y hasta el consentimiento de una parte de esa misma sociedad. De igual manera, impele a revisar también el papel jugado por los grupos subversivos y las decisiones de sus dirigentes.

Traba nos ubica en Montevideo, en la casa de playa de una actriz de teatro argentina de 40 años, que ha ido a refugiarse a la orilla charrúa del Río de la Plata mientras espera noticias de su hijo y su compañera; se había despedido de ambos en el aeropuerto de Santiago apenas tres días antes del golpe militar en Chile. Suena el timbre, titubea unos minutos pero decide ver quién es por si se trata de alguien que le trae noticias. Irene se sorprende por la inesperada visita "justo ahora que ella está defendiéndose de la memoria" (9), pero reacciona e invita a pasar a Dolores, "casi más joven que antes con ese pelo largo y lacio cayéndole sobre los hombros" (8). Cinco años han pasado desde la última vez que se vieron, en ese entonces los jóvenes uruguayos *jugaban* a la revolución sin imaginar la respuesta ni que "de repente la gente que era incapaz de matar ni una mosca perdería toda compasión" (166), por su parte, ella, Irene, en aquel momento toda-

vía creía en las instituciones y en el poder de su fama para resolver problemas. Aun en el momento de la visita, desplegaba un optimismo que tenía mucho de teatral, por eso cuando le preguntó a Dolores cuántos años tenía recibió una contestación dolorosamente irónica:

Veintiocho. Y no me vengas, por favor, con que a esta edad tengo que ser optimista. A lo mejor otros muchachos sí pueden serlo. Pero no nosotros, ¿viste? Nosotros estamos liquidados, completamente fritos. [13].

'Nosotros' somos los que conociste en aquellos días [...] apostamos a ganar [...] pero da la casualidad que perdimos. Perdimos de verdad, ¿viste? No fue una representación teatral, te lo aseguro. Los muchachos no se pararon y saludaron al público después que los mataron. (14]

Mientras Dolores, liberada recientemente de un centro de detención, espera el café que fue a preparar la anfitriona, esta última recuerda de golpe el trato brutal que la joven sufrió y a consecuencia del cual abortó su bebé y, por lo tanto, no debe mencionar que la compañera de su hijo espera un bebé.

Fue en ese momento que la tiraron al suelo y volvieron a ponerle un pie sobre el pecho. No apretaba; desde abajo veía [Dolores] la bota muy cerca de la cara y calculaba en qué parte del cuerpo empezaría a saltar. ¡Ah, sobre el vientre no se atrevería! Pensó con terror lo frágil que era el pecho, el esternón, las costillas. Sin embargo el tipo desvió la bota y la

¹⁷ Perilli, Carmen. "De susurros como gritos. *Conversación al Sur* de Marta Traba". Disponible en: www.critica.cl/html/perilli_01.htm

montó sobre la barriga. Fue apretando, saltó." (159)

A raíz de esa brutalidad Dolores debe ir al baño con frecuencia. En esos intervalos, Irene decide recordar con prolijidad el día en que se conocieron y terminan repasándolo juntas. Entre las dos van hilando las circunstancias que compartieron en ese día especial, no tanto porque entre gases lacrimógenos corrían para no ser apresados por los "milicos" que los perseguían, sino porque en esa ocasión hubo un estudiante muerto: el primero.

Así, después de la confusión inicial suscitada por el encuentro, se va perfilando un entramado de relaciones y situaciones que giran en torno a la experiencia de vida de estas dos mujeres de generaciones distintas; una argentina, la otra uruguaya, que desde circunstancias sociales particulares respondieron a los acontecimientos en que se vieron envueltas, un poco tangencialmente la primera y desde la lucha clandestina la segunda. Pero en ese diálogo van surgiendo otras mujeres: la madre de Dolores con su actitud reclinadora y su incomprensión compartida con el esposo; diferente a Elena, la madre de Victoria —líder de la resistencia en Buenos Aires—, que no dudó en abandonar la comodidad elegante de su *penthouse* de la avenida Alvear de la capital argentina, enfrentó a su clase social, a su marido e hijo, para buscar a la hija apresada en su propia casa, cuando había ido a entregarle un paquete con documentos comprometedores relacionados con el movimiento clandestino.

La autora se solidariza con el dolor de otras mujeres, particularmente como madre que sufrió también la agonía de no saber qué había ocurrido con su propio

hijo (Gustavo Zalamea) y su compañera embarazada (Elba Cánforas), a quienes dedica *Conversación al sur*, y que, tal como revive en el caso de Irene, estaban en Chile apoyando actividades del gobierno de Salvador Allende. La condición de mujer y escritora se impregna en el texto. De ese lugar doble, Traba expone el dolor de la memoria, la fragilidad de la existencia, el derrumbe de las estructuras sociales, el desamparo y el fin de la inocencia. Pero también deja constancia de respuestas inéditas que enfrentan desde la marginalización no sólo al poder militar sino a la indiferencia de los congéneres. Así deja claro que "las locas de Plaza de Mayo" no se enfrentaron a las balas o a la tortura, sino a una refinada forma de aniquilamiento: "*se borraba del mapa la Plaza de Mayo durante las dos o tres horas de las habituales manifestaciones de los jueves*" (cursiva en el original, p. 87). Hasta las palomas desaparecían, asustadas quizás por los pasos apresurados de las mujeres que cubrían sus cabellos con un pañuelo blanco y que:

Sin decir nada, sin gritar [...] levantaban las fotos lo más alto posible [...] no pasaría mucho tiempo antes de que esas caritas casi infantiles fueran irreconocibles a fuerza de estrujarlas y sobarlas. [88]

Posiblemente *Conversación al sur* fue la primera novela en describir la protesta de las Madres de la Plaza de Mayo cuando Irene rememora su participación en una de sus marchas; se unió en solidaridad con Elena, su amiga de infancia, que quiere conocer el destino de su hija Victoria. Traba fija un hecho histórico, describe el lenguaje con que las madres y abuelas de

desaparecidos comunican su pérdida, en un intento por compensar el vacío dejado por la negativa al derecho de saber y también, contra el devastador proceso de marginalización a las que las somete el régimen y buena parte del resto de la sociedad.

¿Qué pasaba con la gente que habitualmente cruzaba la plaza a esa hora? ¿Y los empleados del banco? ¿Y los tipos que pululaban en la esquina de la municipalidad? Maldita sea ¿dónde se metían? ¿Qué pasaba con los curas y las beatas que debían de rezar a esa hora en la catedral? [...] ¿Cómo se había conseguido que toda esa gente sin posibilidad de ponerse de acuerdo para hacerse humo, se hubiera hecho humo? [87]

Con esas preguntas se expone crudamente la simpleza de la forma más efectiva de segregación, que consiste en ignorar la presencia de las mujeres relegándolas al *no espacio*, a la inexistencia. Irene se da cuenta de que en ese momento se ha creado un vacío alrededor de la Plaza de Mayo, no policías, no camiones del ejército, ni siquiera –reconoce incrédula– montan guardia a la entrada de la Casa Rosada los cadetes del cuerpo de Granaderos de San Martín. Y el silencio, el pesado silencio que agobiaba pero que no era suficiente para destruir la resistencia de esas mujeres que se vieron empujadas a ocupar el lugar de sus hijos y nietos desaparecidos; ellas abandonaron el espacio privado en que comúnmente se desenvolvían para ganar la plaza pública, en abierto desafío a quienes deciden ignorarlas. “Lo femenino es el lugar de la resistencia, lo materno el de la Historia, opuesto a la asfixia de

la represión: el vientre contra las botas, los gritos del amor contra el silencio del odio.”¹⁸

En ese contexto de sobrevivencia, Traba destaca la necesidad de precisar posiciones, de establecer una identidad para, desde ahí, explicar las diferencias entre los distintos personajes –mujeres y hombres– de su novela. Desde ese punto, teje los canales de comunicación para romper las fronteras, para encontrar un lenguaje que establezca ligas que permitan llenar el vacío impuesto por la estructura militarizada, esa que impone una “realidad” de seres que aman el fútbol, que comen diariamente carne, que veranean en Mar del Plata “a pesar de la infamia esa de los muertos flotando en el Río de la Plata” (88). Pero, ¿cuál realidad? Dolores increpa a la actriz su optimismo quimérico. Irene le contesta: “Pero vos hacés la realidad, ésa es la cosa. ¿O te la imponen? A lo que la joven responde: “Sí, me la han impuesto.” [12] Pero ese primer momento ríspido se va suavizando mientras avanza la *conversación* porque las hermana el dolor, sus relaciones compartidas aunque en diferentes situaciones, su azoro por la violenta respuesta a las cada vez más violentas acciones de la oposición y, envolviendo todo, el miedo. Especialmente este último, que tuvo su primera exteriorización cuando Dolores impide que Irene conteste los llamados a la puerta mientras le explica:

Me quedan todos los reflejos del pavor. Durante años no abrimos la puerta a nadie que no fuera conocido y timbrara de una manera especial. ¿Sabés lo que

¹⁸ Loc. cit.

es darle paso a los hijos de puta, y que te rompan todo, o que entren y te lleven a empujones, o que directamente te ametrallen. [73]

Irene, aunque quiere entender y ella misma sufre la angustia por la inédita situación que envuelve a los países conosureños y que significa “no saber qué pasaba con la gente” (75), intenta menguar los efectos de los timbrazos para no caer “en la psicosis”, recordándole esperanzada a Dolores “que hace tiempo que no pasa nada”.

[Irene] –Suponte que no pase nada porque los liquidaron a todos de una manera o de otra. Pero ¿qué hay de la gente que entrenaron para saquear y matar ¿eh? ¿Qué pasa con los torturadores que se quedaron sin oficio? [72]

[Dolores] –Ésta es una pregunta que me he hecho muchas veces, no creas. ¿Qué se hace con los verdugos cuando se ha terminado con las víctimas? [74]

La conversación se transforma en excavación, y en ese proceso salta lo apenas oculto, “los verdugos quedan y el miedo, también el miedo; no hay manera de sacárselo de encima” [74]. Y a pesar de esta opinión de Dolores ella se considera “bien librada porque únicamente [¿?!!] la habían hecho abortar a patadas en cambio de torturarla” [45]. Aquí Irene resalta que en momentos como esos lo que importa es sobrevivir, aunque si se logra ya no se es la misma persona porque sucede algo raro, “como si te hubieran reventado de por vida y te regalaran la inmortalidad” [46].

Al respecto, Geoffrey Kantaris examina la construcción de la identidad a partir de los mecanismos de respuesta a las condiciones generalizadas de opresión impuesta por los regímenes militares dictatoriales y que responden a la expresión “the Law of the Father”, concepto tomado del modelo psicoanalítico establecido por Jacques Lacan y extrapolado al campo político. Kantaris encuentra implícito dicho modelo en el trabajo de Traba que exhibe los resultados de la centralización del sistema patriarcal –en este caso representado por la dictadura–, que ejerce su poder no sólo institucionalizando el secuestro, la tortura y el asesinato, justificándolos como prácticas de control social, sino también por el perverso control de las significaciones que lleva a asumir como natural la violencia y la alienación impuesta como *verdad*.¹⁹

La cuestión de la identidad versus poder se resuelve dramáticamente en el último párrafo de la novela, que no ofrece ninguna concesión al lector. Porque en la segunda llegada de Dolores a la casa de la playa –en la noche de ese mismo día–, a diferencia de la primera vez en que exigió no contestar a los timbrazos alegando el terror premonitorio, en esta ocasión no tuvieron oportunidad de negarse.

Los brutales golpes contra la puerta de calle las despertaron a las dos al tiempo [...] quedaron agazapadas en la oscuridad, animales aterrorizados,

¹⁹ Kantaris, Geoffrey “The Politics of Desire: Alienation and Identity in the Work of Marta Traba and Cristina Peri Rossi”, en *Forum for Modern Language Studies* [St Andrew's], núm. 3, julio 1989, pp. 248-64. Disponible en: www.kantaris.com/geoffrey/publication.html

escuchando cómo saltaban la cerradura de la puerta y cómo golpeaban sonoramente las botas sobre las baldosas de la sala.” (170)

No es necesario agregar nada más. Después de haber leído las 170 páginas de letras apretadas, el final de la novela es el mazazo último que Traba asienta. Lo que sigue cada lectora o lector lo construye de acuerdo con su experiencia o según su conocimiento de hechos similares. Queda la pregunta sobre si realmente se ha leído una novela o una recomposición de sucesos extraídos de *Nunca más*, el informe de la comisión designada por el presidente Alfonsín para investigar los crímenes cometidos por las Juntas Militares que le antecedieron. Seguramente muchos acusarán a Marta Traba de lo mismo que señala Ernesto Sábato, presidente de dicha comisión y prologuista del informe: “Y nos acusan [a los integrantes de la Comisión de la Verdad] de no propiciar la reconciliación nacional, de activar los odios y resentimientos, de impedir el olvido.”²⁰

LA LECTURA

Ninguna lectura es neutral porque las mediaciones impregnan la percepción.²¹

²⁰ Precisamente en Argentina, el 14 de junio de 2005, la Corte Suprema de Justicia declaró la inconstitucionalidad de la Ley de Punto Final (promulgada el 24 de diciembre de 1986) y la Ley de Obediencia Debida (promulgada el 8 de junio de 1987), mismas que liberaron de ser juzgados a militares y policías que participaron en la represión.

²¹ Entendida como “el conjunto de influencias que estructuran el proceso de aprendizaje y sus re-

De ahí que la reflexión anterior está influenciada por mi personal contexto sociocultural e histórico. Tampoco leemos igual las mujeres que los hombres, las maduras que las jóvenes, las coterráneas que las ajenas. Es decir, la interpretación de los textos, como la escritura de los mismos, responde a parámetros individuales que se han construido a través de los años, de las relaciones y las vivencias. Cuando esas experiencias se comparten entre escritora y lectora, se facilita la decodificación del mensaje y se favorece la identificación con el desarrollo de la trama y los personajes.

En este caso, mujer lectora que interpreta a mujer autora, completa la triple marca de la literatura femenina que debe incluir un aspecto esencial: que el texto lleve “marcas perceptibles de esta feminidad”.²² Este proceso no resulta fácil ya que ambas, lectora y autora, a lo largo de su escolarización seguramente han sido adiestradas para identificarse con el punto de vista masculino y para asumir como universales su sistema de valores. De ahí, que es necesario fijar otros cánones más cercanos a la realidad de las mujeres, que permitan reconocer la diferencia como referente de aquello que es propio de la vida y el quehacer de las mismas. Además, porque “[...] la tierra prometida [donde todos los textos serían iguales y carecerían de sexo como

sultados, provenientes tanto de la mente del sujeto como de su contexto socio-cultural”. Guillermo Orozco, *Recepción televisiva. Tres aproximaciones y una razón para su estudio*, México, Universidad Iberoamericana, 1991, p. 43.

²² Redondo Goicoechea, Alicia, “Ginocrítica polifónica”, en *Contexto*, vol. 5, núm. 7, julio-diciembre 2001, p.193.

los ángeles] no reside en la universalidad serena e indiferenciada de los textos, sino en el tumultuoso e intrigante desierto de la diferencia misma.”²³

Por todo lo anterior, está claro que mi lectura de *Conversación al sur* no es accidental, parte de un gran interés personal por la autora y su obra, particularmente la literaria. No me enfrento tan solo a un texto sino a las palabras de alguien que escribe con rabia, con las tripas dirían en España, con el deseo de atrapar hechos traumáticos y con la decisión de que estos no se olviden. Pero, sobre todo, para dejar testimonio del sentimiento y reacción de las mujeres. En este sentido, Traba es una intérprete del dolor; también una cronista que da vida a las voces silenciadas cuyos testimonios van permeando las páginas. Espero que los párrafos transcritos hayan sido suficientes para ilustrar lo anterior.

BIBLIOGRAFÍA

González, Patricia Elena y Eliana Ortega (eds.), *La sartén por el mango: encuentro de escritoras latinoamericanas*, Editorial Huracán, Río Piedras, Puerto Rico, 1984.

Kantaris, Geoffrey. “The Politics of Desire: Alienation and Identity in the Work of Marta Traba and Cristina Peri Rossi”, en *Forum for Modern Language Studies* [St Andrew’s], núm. 3, julio 1989.

²³ Showalter, Elaine, *op.cit.* p. 111.

www.kantaris.com/geoffrey/publication.html

Moi, Toril, *Teoría literaria feminista*. Cátedra, Madrid, 1999.

Paatz, Annette, “Perspectivas de diferencia femenina en la obra literaria de Carmen Martín Gaité”, en *Espéculo. Revista de estudios literarios* (Universidad Complutense de Madrid), 1998.

www.ucm.es/OTROS/especulo/cmgaite/a_paatz.htm

Perilli, Carmen. “De susurros como gritos. *Conversación al Sur* de Marta Traba”. Disponible en: www.critica.cl/html/perilli_01.htm

Pizarro, Ana (comp.), *Las grietas del proceso civilizatorio. Marta Traba en los sesenta*, LOM Ediciones, Santiago de Chile, 2002.

Redondo Goicoechea, Alicia, “Ginocrítica polifónica”, en *Contexto*, vol. 5, núm. 7, julio-diciembre 2001.

Rodríguez Rodríguez, Félix, “De la deconstrucción hasta nuestros días. 2”, en *Teoría literaria norteamericana*, Universidad Complutense.

www.liceus.com/cgi-bin/aco/lit/02/115500.asp

Rouquié, Alain, *América Latina. Introducción al extremo occidente*, Siglo XXI, México, 1989.

Showalter, Elaine. “La crítica feminista en el desierto”, en Fe, Marina (coord.) *Otramente: lectura y escritura feministas*, UNAM-FCE, México, 1999.

Traba, Marta, *Conversación al sur*, Siglo Veintiuno, México, 1981.

Verlichak, Victoria, *Marta Traba. Una terquedad furibunda*, Universidad Nacional de Tres de Febrero – Fundación Proa, Buenos Aires, 2001.

ESTUDIO EXPLORATORIO DE LOS REGISTROS “FRESA” Y “NACO” EN JÓVENES UNIVERSITARIOS DE MÉXICO D.F.

José Ángel Reyes Salinas*

OBJETIVO

Se propone un acercamiento exploratorio a los registros de jóvenes mexicanos de nivel socioeconómico alto y de nivel socioeconómico bajo; y analizar cómo estos registros de hablantes reales se corresponden con las características de los estereotipos de dichos hablantes presentados en televisión mexicana.

JUSTIFICACIÓN

Este trabajo se enmarca en un área de la sociolingüística: la descripción lingüística. Dentro de este marco, en un nivel de análisis de micronivel se inscribe la escuela variacionista que postula que el desempeño lingüístico de un sujeto es modelado por la situación social en que se lleva a cabo.

En ese contexto surgió la inquietud de estudiar, aunque de manera exploratoria, un fenómeno que, no obstante lo trivial que puede resultar, está presente en nuestro entorno. Se hace presente en nuestra vida cotidiana mediante bromas, y también en nuestra conciencia lingüística cuando escuchamos hablar a una persona y relacionamos su peculiar estilo de hablar como “fresa” o “naco” (más adelante se discutirán estos términos). Otro ámbito donde este tema ha cobrado terreno es el de los medios de comunicación masiva, principalmente en emisiones de televisión y radio. En México, dichos medios explotan este aspecto del habla para realizar programas cómicos, y aun para dar un formato novedoso a sus emisiones. En la radio existen varios programas basados en los registros “fresa” y “naco”, como ejemplo podría mencionar un programa titulado ‘La papaya’ (104.9 FM, lunes a viernes de 6 a 10 a.m.). Con respecto a programas de televisión se encuentran ‘La hora pico’ (canal 2 jueves 10:00 p.m.) y ‘Desde gayola’ (canal 7 de cablevisión jueves 10:00 p.m.). Todo ello me llevó

* Departamento de Humanidades, UAM-A.

a tomar este fenómeno como tema para este trabajo.

DIFICULTADES DEL ESTUDIO

En esta sección mencionaré algunas dificultades de tipo teórico y metodológico que presenta este estudio. El desarrollo y solución de las mismas se hará en el texto del trabajo.

Primer problema: utilizar los términos “fresa” y “naco” para definir los registros de interés. Denominarlos de ese modo presenta el problema de la connotación negativa de dichos términos: En mi opinión exactos y significativos, y que nos remiten sin lugar a dudas a todo un imaginario concreto, y, que sin embargo parecen poco apropiados para un trabajo académico serio.

Esta dificultad conecta el tema con el otro aspecto del objetivo del estudio: el estereotipo; que estigmatiza y corre el peligro de desembocar en el prejuicio. Situación que amenaza con darle un enfoque subjetivo al tema y a su tratamiento, y bien puede provocar reacciones negativas hacia el contenido de la investigación.

Otro problema es el referente al estudio del registro, el cual, como sabemos, es un fenómeno que se basa en la selección de formas lingüísticas para resolver una situación comunicativa en particular. Al basarse en la selección, el registro no es estable y depende de múltiples factores, entre ellos los que más afectaron este estudio fueron el contexto de desempeño o dominio, el interlocutor y el modo en que recogieron los datos.

Otra dificultad con respecto al registro es que éste no se corresponde enteramente ni de manera constante con variables de tipo social como el nivel socioeconómico –que precisamente es el de interés para este estudio. En otras palabras, este trabajo se propone estudiar un fenómeno que es cambiante por no estar regido por reglas que se cumplen siempre, lo que provoca que sea un tema difícil de asir.

INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos no sólo decimos lo que expresamos formalmente con las palabras y estructuras que usamos. El habla de cada persona, en términos generales, nos revela datos muy variados acerca del hablante, como su procedencia, grado de estudios o nivel socioeconómico, entre otros. Uribe nos dice que la idea estructuralista de pensar que ‘la lengua es una estructura relativamente fija y homogénea que todos los miembros de una comunidad hablante han internalizado en formas virtualmente idénticas’ (1974:91) fue cuestionada desde los años setenta. Entre la gente que lo hizo se cita a Hymes, lingüista interesado en la etnografía del habla.

Esta corriente fue continuada por otros lingüistas como Weinreich, Labov y Herzog, interesados en estudiar y describir la manera en que la sociedad modela la actuación lingüística, es decir, el modo en que un determinado contexto de habla influye y encuadra la actuación lingüística de un sujeto. Esta corriente se conoce como escuela variacionista,

que se enmarca en la lingüística descriptiva. En este contexto se inscribe este trabajo.

MARCO TEÓRICO

El estudio busca investigar si el registro de hablantes de nivel socioeconómico alto y aquellos de nivel socioeconómico bajo que se presentan en algunos programas de televisión mexicana corresponde al habla o registro de personas reales de esos estratos.

Con respecto a lo que constituye un registro existen varias opiniones. Uribe define registro como una “subdivisión de una lengua dada. Es una ‘variable situacional’, constituida por una selección de preferencias, de entre el total de las opciones lingüísticas que ofrece esa lengua específica” (1974: 117). Los autores consultados, Fishman, Gumperz y García Marcos, están de acuerdo con esta definición, aunque los lingüistas americanos usan el término ‘código’ para referirse al mismo fenómeno.

Uribe nos explica que es necesario ubicar el registro dentro de un contexto más general. Para ello recurre a los términos *sociolecto* e *idiolecto*. Cada lengua dispone de una serie de registros disponibles para los usuarios de dicha lengua, a la totalidad de estos registros se le conoce como *sociolecto*, el conjunto de registros que puede utilizar un usuario concreto de esa lengua es un *idiolecto*.

Usualmente un miembro de una comunidad lingüística no domina todos los registros disponibles. El número de registros que domina es el resultado de su experiencia histórico-social, “la experiencia individual, la posición y

los papeles de cada hablante” (Uribe, 1974: 38)

Luego entonces, un registro es sólo una de las posibles variables situacionales con que cuenta un hablante, que bien puede o no utilizar. Al ser una variante no es constante y su uso depende de factores como:

- las condiciones materiales de la situación,
- las relaciones personales de los participantes,
- el material del mensaje y
- la función social que cumple el mensaje.

Estas cuatro condiciones modelan la actuación lingüística de los individuos. En un nivel de abstracción mayor, finalmente, es la sociedad la que modela dicha actuación. Es aquí donde la escuela variacionista sirve de contexto para explorar el registro de sujetos de estratos socioeconómicos diferentes, ya que de acuerdo con dicha escuela, esta variable determina en teoría un registro específico.

Sin embargo, el identificar un registro en la realidad no es tan fácil, pues para que haya un registro se requiere que haya correlación entre una situación específica y la modelación lingüística, es decir que cada vez que se reúnan ciertas condiciones indistintamente se use un registro específico. Esto en realidad no ocurre.

Otro problema de especial relevancia para este trabajo es la descripción del registro. En algunos estudios variacionistas estadounidenses, reporta García Marcos, se ha usado el criterio de clase social. Sin embargo, nos dice, resulta poco exacto. Otra tendencia propuesta por Labov es utilizar el grado de instrucción académica,

nivel de ingresos y nivel profesional para lograr una descripción más exacta. Asignando a cada aspecto un puntaje del 0 al 3. Así se tienen los siguientes estratos: Clase Baja (0 - 1), Clase Trabajadora (2 - 5), Clase media baja (6 - 8), y Clase media alta (9 puntos). Para nuestro caso esta propuesta no resulta útil, pues como ya se mencionó, los registros están determinados por cada sociedad y cultura.

Definir el registro ha sido un problema en esta investigación. En un principio se plantearon los términos "Fresa" y "Naco" para los registros de nivel socioeconómico alto y bajo respectivamente. Sin embargo, dichos términos provocan reacciones poco favorables por la carga peyorativa que connotan. Características no deseables en un estudio académico y formal. No obstante, después de revisar la bibliografía no se encontraron alternativas equivalentes para dichos términos.

La más cercana es la propuesta por Labov, sin embargo, resulta poco exacta porque estos criterios no siempre se corresponden con el registro. Los términos "Fresa" y "Naco" son bastantes significativos, pues amén de su carga semántica tienen una carga cultural. Quizá la dificultad de definir estos registros tiene que ver con dicha carga cultural, y porque en sí los conceptos son a la vez estereotipos. Soy conciente de que usarlos para definir un registro me aleja de una descripción puramente lingüística, no obstante, Fishman reporta en sus estudios que "*todos los grupos sociales permitían la atribución de valores de cada variable [registro] en casi todas las situaciones discursivas.*" (1975: 64) Con base en esta aclaración utilizaré, cuando sea necesario, dichos términos: "Fresa" y "Naco" para referirme al registro que

usualmente utilizan los jóvenes de un estrato social alto en el caso de "Fresa" y al que utilizan los jóvenes de un estrato social bajo para el caso de "Naco". En el cuerpo de este trabajo utilizaré cuando sea suficiente Registro de nivel socioeconómico alto y bajo. Es importante aclarar que estos registros no son privativos, es decir, no necesariamente un hablante de nivel socioeconómico alto o bajo utiliza siempre dichos registros, que como ya se explicó es otra característica del registro: su falta de constancia o correlación. Lo mismo aplica para el grado de estudios y para el nivel profesional. Se puede tener un nivel socioeconómico alto con un alto nivel de estudios y una profesión prestigiada y ser considerado, "Naco" y viceversa.

Optar por "Fresa" y "Naco" resulta particularmente útil en las pruebas de reacción subjetiva, ya que estos términos son más significativos para los informantes. En dichas pruebas no es posible utilizar la descripción propuesta por Labov, pues serían necesarias varias explicaciones. Este problema se evita utilizando los términos "Fresa" y "Naco", ya que éstos expresan todo un imaginario sobre la gente a la que se define con ellos; de alguna manera estos términos nos revelan a *grosso modo* la identidad de los individuos calificados como tales. Una vez más encuentro en Fishman una explicación favorable para este trabajo, Fishman aconseja estudiar los códigos (registros) "que se usan en una comunidad relacionándolos con la identificación de sus miembros, con la comunidad hablante y con los valores comunitarios conexos del lenguaje" (Uribe, 1974:92). En el caso de los registros de interés de este trabajo, su utilización nos revela la pertenencia a un grupo determinado, y de este modo nos da la identidad del hablante.

Con respecto a la carga cultural de los términos, ya mencioné que se trata, además, de estereotipos. El concepto de estereotipo es creación del periodista Walter Lippmann (Amossy, 1997: 32, Leyens 1994:10), quien pensaba que la realidad estaba filtrada necesariamente por las imágenes de representación cultural existentes. Un estereotipo es una imagen colectiva fija, rígida, esquematizada y categórica. El estereotipo aparece como una creencia, una representación concerniente a un grupo y a sus miembros. Este aspecto del estereotipo se conecta con el registro, pues ambos conceptos implican la asociación del hablante con una identidad de grupo, "a su estatus social y a los roles sociales que le son conferidos" (Amossy, 1997: 38).

Un problema concerniente al estereotipo es que muchas veces está cargado de un sentido peyorativo. Sin embargo, Leyens afirma que no siempre es así y que precisamente esto es lo que lo diferencia del prejuicio, pues los estereotipos pueden ser también positivos (1994: 13).

Un estereotipo contiene características personales, pero también conductas y reacciones afectivas, lo que explica la reacción que despierta el usar los términos "Fresa" y "Naco". Además, funcionan de manera casi automática, pues los hemos interiorizado como parte de nuestra cultura particular, "son producto del aprendizaje social" (Amossy, 1997: 37).

Leyens afirma que "one should not consider stereotypes as correct or incorrect but as useful or harmful" (1994: 15). La función de un estereotipo es servir de mapa para decodificar la realidad. Quizá la reacción hacia los términos "Fresa" y "Naco" se deba a que es un modo de evaluar a una persona. Sin

embargo, constantemente evaluamos a nuestros interlocutores con base en su habla: en una entrevista de trabajo o cuando conocemos a gente nueva, sólo que en esos casos no se utilizan términos tan culturalmente cargados.

Por su parte, Amossy afirma que los estereotipos son construcciones imaginarias que "sont favorisées par les médias, la presse et la littérature de masse" (1997: 36). Lo cual ocurre en el caso de algunos programas de televisión mexicana.

Finalmente, es importante mencionar que ambos autores, Amossy y Leyens, aclaran que el estereotipo es una generalización abusiva, que no se cumple tal cual en la realidad. Lo mismo que el registro: "el registro es una generalización hecha a partir de muchos datos, el ejemplo ideal de texto en un registro específico es tan inexistente como el ideal del hombre de la calle". (Uribe, 1974: 125)

No obstante, "many stereotypes are grounded in reality, even if they constitute an exaggeration of reality or were outdated by the reality they contributed to their expression" (Leyens 1994: 15).

En conclusión podemos decir que un estereotipo es motivado parcialmente por la realidad, aunque puede contener elementos exagerados. Se debe tener en cuenta que un estereotipo contiene elementos de la realidad pero no es completamente real, la utilidad del estereotipo no radica en su valor de verdad, sino en su utilidad: ayudarnos a procesar la realidad. Es además un legado cultural, mediante él atribuimos características de identidad a los contenidos en el estereotipo. Un estereotipo no necesariamente es negativo, muchas veces un estereotipo incluye características favorables, lo mismo que desfavorables. Esto lo aleja del

prejuicio, que siempre es negativo. En el caso de los estereotipos, el prejuicio nace de las creencias de quienes interpretan ese estereotipo.

METODOLOGÍA

En la investigación fue necesario recoger dos tipos de datos: los referentes al estereotipo y los referentes al registro.

ESTEREOTIPOS EN TELEVISIÓN MEXICANA

Se grabaron algunos programas de televisión mexicana abierta y de cablevisión. Para el estereotipo "Naco" se grabaron tres segmentos del programa *La hora pico* (televisión abierta). Para el estereotipo "Fresa" se grabaron dos segmentos del programa *Desde Gayola* (cablevisión). Además, para ambos se grabó un monólogo del programa *Otro rollo* y un segmento del programa *Big Brother* (televisión abierta).

Se identificaron los componentes de los estereotipos con respecto a gustos, comportamiento, valores y marcas léxicas, que sirvieron para desarrollar los reactivos de una prueba de reacción subjetiva.

De estas mismas grabaciones se identificaron las marcas léxicas de dichos registros. Y también se elaboró una prueba de reacción subjetiva.

Esta parte de la investigación no presentó mayores problemas, pues al tratarse de estereotipos las características son constantes y fácilmente identificables.

REGISTRO DE HABLANTES REALES

Para obtener las muestras de registros reales, se grabaron varios sujetos con el fin de seleccionar sólo dos, uno para cada registro en cuestión. Estas dos grabaciones constituyeron el estímulo para la realización de las pruebas de reacción subjetiva. No se utilizaron los segmentos de los programas de televisión mencionados porque parte del objetivo del trabajo es observar si el desempeño lingüístico de hablantes reales corresponde al de los estereotipos.

Para obtener las muestras de los registros se cuidaron los siguientes factores, que según reportan los autores pueden influir en la selección del registro: el material del mensaje, condiciones materiales de actuación, sexo y edad de los sujetos.

A. MATERIAL DEL MENSAJE

Se pidió a varios sujetos responder una pregunta que implicara la descripción de un proceso, con el objeto de evitar respuestas que involucraran juicios de valor que hicieran el contenido del corpus diferente de un hablante a otro, o contenidos que por sí solos revelaran el estrato social del hablante. Se preguntó a los sujetos *¿Cómo conquistas a una chica? ¿Tienes una técnica o sigues un método?* Con esta pregunta, se pensó, se aseguraba que el material del mensaje fuera similar, y a la vez permitía la utilización de variantes lingüísticas para responder. Asimismo, se consideró que dicha pregunta permitía a los sujetos hablar del tema sin mayor

problema, pues es parte de los intereses propios de su edad: jóvenes universitarios hombres.

B. CONDICIONES MATERIALES DE ACTUACIÓN

No se informó a los sujetos la intención real de la investigación, y se les dijo que era una encuesta sobre costumbres. Sin embargo, sí se les pidió autorización para grabar su respuesta.

Para elegir las dos grabaciones que finalmente integraron las muestras se cuidó que:

- El contenido de la respuesta por sí solo no revelara el estrato social del hablante para asegurar que los informantes emitieran sus juicios, exclusivamente en las características puramente lingüísticas del habla de cada sujeto.
- Los sujetos hubieran utilizado el registro esperado al responder la pregunta.
- Las grabaciones tuvieran una calidad auditiva aceptable.

El segundo criterio resultó ser un problema, pues aun cuando varios de los sujetos entrevistados son conocidos y comúnmente utilizan dicho registro, al momento de responder la pregunta y ser grabados ajustaban su desempeño lingüístico al registro estándar de la ciudad de México. Esto nos confirma que el registro es efímero y cambiante. En este caso el contexto material de actuación jugó un papel muy importante en el cambio de registro, pues las entrevistas se realizaron en un campus universitario, do-

minio que usualmente se maneja con un registro estándar. Esto nos hizo evidente la “paradoja del observador” de Labov (reportada en García Marcos), consistente en el dilema de cómo observar “el habla natural de la gente cuando no está siendo sistemáticamente observada; y sin embargo nosotros sólo podemos obtener tales datos mediante la observación sistemática.” (1999: 180)

El que los sujetos abandonaran su registro habitual nos demuestra que el nivel de estudios no se correlaciona en un cien por ciento con un registro específico. En este caso, el contexto de actuación y la relación con el interlocutor: yo, un desconocido con mayor edad que ellos y una grabadora, muy probablemente influímos para que los sujetos cambiaran su registro, habitual y lo adaptaran a uno estándar. Por ello es significativo que algunos sujetos hayan mantenido su registro pues esto nos asegura una presencia fuerte del registro en su habla y los hace confiables para nuestro estudio. Esto porque aun cuando pudo existir una alteración en el registro, éste conservó marcas distintivas.

C. LOS SUJETOS (SEXO Y EDAD)

Los sujetos que proporcionaron las muestras para las pruebas de reacción subjetiva se seleccionaron bajo los siguientes criterios:

- Que en su habla cotidiana mostraran primordialmente el uso de uno de los registros de interés para este estudio.
- Que los sujetos pertenecieran a los niveles socioeconómicos que comúnmente utilizan esos registros.

Para ello se pidieron referencias de personas que conocían a los sujetos grabados. El sujeto de nivel socioeconómico alto estudia en una universidad privada en una carrera que de acuerdo a los profesores de la misma es conocida porque sus estudiantes son de un nivel socioeconómico alto. Tanto su casa como su escuela se ubican en la zona de Lomas Verdes, Estado de México. El sujeto de nivel socioeconómico bajo estudia en una universidad pública y también trabaja como guardia de seguridad para poder sostener sus estudios. Vive en la colonia Anáhuac.

- Que fueran estudiantes universitarios, hombres, entre 20 y 25 años.

Este último criterio era de suma importancia porque, según reporta García Marcos, los hombres son más sensibles al registro. Asimismo, fue importante la edad pues el mismo autor reporta que los jóvenes tienen mayor libertad en su actuar lingüístico.

LOS INFORMANTES DE LAS PRUEBAS DE REACCIÓN SUBJETIVA

Con respecto a los informantes para las dos pruebas de reacción subjetiva se consideró pertinente que estos fueran:

- Estudiantes de universidad de edades similares a las de los sujetos grabados, pues la apreciación del tema de estudio puede variar con respecto a la edad. Por ejemplo, hace algunos años 'chido' era un marca del estrato bajo. Actualmente esta pieza léxica puede

aparecer en el estrato alto. Se asume que los estudiantes de universidad pueden ser más sensibles a estas variaciones lingüísticas por el hecho de que están en contacto frecuente con ellas y porque son comunes en el habla de esa edad.

- Mexicanos, y por ende tuvieran conocimiento de la cultura popular del mexicano, pues la prueba retoma este aspecto.

LAS PRUEBAS DE REACCIÓN SUBJETIVA

Una prueba de reacción subjetiva consiste en presentar a los informantes, a manera de estímulo, grabaciones de hablantes que en su actuación lingüística utilicen las características estudiadas, en este caso los registros de interés. Posteriormente se les da un cuestionario en el que se les pide que asocien diversas características y comportamientos con los hablantes que escucharon; recurriendo para ello sólo a la identidad que les asignaron de manera subjetiva al momento de escucharlos.

1A. PRUEBA (APÉNDICE 1)

Busca determinar algunas actitudes y comportamientos asociados con los sujetos que utilizan un registro de nivel socioeconómico alto o "fresa" y a los que utilizan uno bajo o "naco".

La prueba se aplicó a universitarios de diversas carreras que cursan inglés V en la UAM Azcapotzalco, y cuyas edades van de los 20 a los 32 años. 6 hombres y 9 mujeres.

2A. PRUEBA (APÉNDICE 2)

Busca determinar el vocabulario: palabras y frases que se asocian en los sujetos que utilizan un registro de nivel socioeconómico alto o “fresa” y a los que utilizan uno bajo o “naco”.

La prueba se aplicó a un grupo distinto del primero para evitar la contaminación por la prueba anterior. Son universitarios

con edades entre 22 y 31 años, 8 hombres y 6 mujeres.

RESULTADOS

1A. PRUEBA

Los resultados obtenidos son los siguientes:

Contenido de la pregunta	Registro Alto		Registro Bajo		Total (15 informantes)
Conocimiento del mundo	++++	xxxxxxx	++	x	12 / 3
Robo	++	xxx	++++	xxxx	6 / 9
Buen Gusto	+++++	xxxxxxxx	+		14 / 1
Uso de productos pirata	++	xxx	++++	xxxxx	5 / 10
Gustos musicales	+	xx	+++++	xxxxxxx	3 / 12
Selectividad	+++	xxxxx	+++	xxx	8 / 7
Falta de conciencia cívica	+	x	++++	xxxxxxx	2 / 11
Conocimientos de inglés	++++	xxxxxxx	++	xx	11 / 4
Violencia	++	xx	++++	xxxxx	4 / 10
Vagancia		x	+++++	xxxxxxx	1 / 14
Preocupación por apariencia	+++	xxxxxxx	+++	x	11 / 4
Vulgaridad	++		+++	xxxxxxx	2 / 11
Físico agradable	+++	xxxxxxxx	++		11 / 2

- Vagancia. No se encontró un término más adecuado para el sustantivo abstracto de “vago”.
- Se reportan los resultados discriminados, es decir, + = voto de hombres y x = voto de mujeres
- 12 / 3 = El valor de la izquierda asocia el contenido de la pregunta como una característica del sujeto de estrato socioeconómico alto y el valor de la derecha asocia la característica con el sujeto de estrato socioeconómico bajo.

Los resultados muestran que algunas características se asocian de manera

consistente con el hablante del registro “Fresa”, como son: conocimiento del mundo, buen gusto, conocimiento de inglés, preocupación por la apariencia y un físico agradable.

Asimismo, al hablante del registro “Naco” se le asocia consistentemente con gusto por música gruper, falta de conciencia cívica, vagancia, y comportamiento vulgar. De manera menos consistente se le asocia con robo, uso de productos pirata y violencia.

De acuerdo con los resultados, la selectividad es una característica que aplica por igual a ambos hablantes. Sería conveniente reformular el contenido de

esa pregunta con el fin de ahondar más en esta característica y ver si así se le asocia más claramente con uno de los dos registros investigados.

Reportar los resultados de manera discriminada es interesante pues hay dos características en las que, a diferencia de los hombres, todas las mujeres están de acuerdo en asociarlas con el hablante “Fresa” por una parte y al “Naco” por otra; estas son el buen gusto y la vulgaridad res-

pectivamente. Los hombres, por su parte, tienen un voto unánime por la vagancia para el hablante del registro “Naco”. Estas características tendrían que estudiarse más para ver si el sexo marca un sesgo en la percepción de dichas características.

2A. PRUEBA

Los resultados son los siguientes:

	Fresa	Naco	Ambos	Omisión	Total
Vamos a un antro .	+++++	XXXXXX +	+		12/1 (13)
No es tanto un choro	++++	++++ XXXXX		X	4 / 9 (13)
sino ser chistoso					
¡Hay! ¡Sí güey!	+++++	+++ XXXX	XX		5 / 7 (12)
Está super curioso	+++++++ XXXXX	X			13/1 (14)
Combinado con no ser tan patán	+++++++ XXXXX				14/0 (14)
Cero convencional	+++++++ XXXXX				14/0 (14)
Preséntame a ese biscocho		+++++++ XXXXX	X		0/13 (13)
¡Hay los vidrios!	+	XX ++++++	XXXX		3/11 (14)
¡Este modelito está de pelos!	+++++++ XXXXX			+	13/0 (13)
Le aviento uno que otro verbillo		+++++++ XXXXX			0/14 (14)
Esto está chido	+++	+++ XXXX	+ XX		3 / 8 (11)
El carro es de mi sisterna		XX ++++++	XXXX		2/12 (14)
¡No manches! Lo acusan de lavar dinero	++++	++++	XXXXXX		4/10 (14)
Estoy buscando chamba		X ++++++	XXXX	X	1/12 (13)
Ya me estaba poniendo 'Horny' .	+++++	XXXXXX +			11/3 (14)
No man'ta	+	+++++++ XXXXX			1/13 (14)
Cero 'cool' que estés ahí.	+++++++ XXXXX			+ X	12/0 (12)
¡Ira ahí está		+++++++ XXXXX	X		0/13 (13)
Pérate no me presiones	+	X +++++	XXXXX	+	2/10 (12)
Estaba hiper -nerviosa	+++++++ XXXXX		X		13/1 (14)
¿ Trajistes la tarea?		XX ++++++	XXX	+ X	2/10 (12)
Préstame tu dipsman (Diskman)		+++++++ XXXXX			0/14 (14)
¡ Nada que ver!	+++++++ XXXXX				14/0 (14)
'Onde se recoge el premio		+++++++ XXXXX	X		0/13 (13)
Está rete bonito		+++++++ XXXXX			0/14 (14)

- Lo marcado en negritas fue lo que llevó a los informantes a tomar su decisión.
- Se reportan los resultados discriminados, es decir, + = voto de hombres y x = voto de mujeres
- 12 / 1 = El valor de la izquierda asocia el uso de esa palabra o frase con el sujeto de estrato socioeconómico alto y el valor de la derecha asocia la característica con el sujeto de estrato socioeconómico bajo.

En esta prueba ocurrió que algunos informantes asociaron el uso de algunas frases y palabras con ambos registros o bien omitían su voto, dichos votos no se tomaron en cuenta en el conteo final aunque sí se reportaron en la tabla de resultados. Asimismo, se consideró como población total de informantes para dichos reactivos el total de votos simples.

El Apéndice III muestra el concentrado comparativo de los resultados de esta prueba. Se utilizan los términos:

- **ABSOLUTO** para aquellos reactivos en los que el total de informantes, 14, asociaron el contenido del reactivo con un registro específico.
- **UNÁNIME** para aquellos reactivos en los que el total de votos simples asociaron el contenido del reactivo con un solo registro.
- **CONTUNDENTE** cuando excepto uno o dos votos, el total asocia el contenido del reactivo con un registro específico.
- **MAYORÍA** cuando hay una tendencia marcada por asociar el contenido del reactivo con un registro en particular.
- **AMBIGUO** cuando no hay una tendencia marcada al asociar el contenido del reactivo con un registro específico.

Los resultados muestran que los informantes asocian de manera consistente el uso de frases y palabras específicas con cada uno de los hablantes, pues sólo un reactivo muestra ambigüedad al ser asociado con un registro en particular. Seis reactivos tienen un carácter absoluto, cinco un voto unánime, ocho muestran contundencia y 5 mayoría.

Al sujeto de habla “fresa”, se le asigna de manera absoluta el uso de las siguientes piezas léxicas: *Patán*, *Cero convencional* [Cero + adjetivo], y *¡Nada que ver!* De manera unánime: *¡Está de pelos!* y *Cero “cool”* [Cero + adjetivo]. Contundentemente el uso de: *Antro*, *Super curioso* [Super + adjetivo] e *Hiper nerviosa* [Hiper + adjetivo]. Por mayoría se le asigna el uso de “*Horny*”.

Al sujeto del registro “naco” se le asocia de manera absoluta el uso de *Verbillo*, “*Dispman*” (Diskman) y *Rete bonito* [Rete + adjetivo]. Con carácter unánime se le asocia el uso de *Biscocho* (Chica guapa), ‘*Ira* (Mira) y ‘*Onde* (Donde). Se le asigna contundentemente el uso de *Chamba* (Trabajo), *Man’ta* (Manita = Amiguita), *Cisterna* (Sister = Hermana), ‘*Pérate* (Espérate) y *Trajistes* (Trajiste). Mayoritariamente se le asigna el uso de *¡Hay los vidrios!* (Hay nos vemos), *Chido*, *Choro* (Labia) y *¡No manches!*

En la frase *¡Sí güey!* los votos se dividen para ambos registros, incluso hubo dos votos dobles, es decir, que la consideran probable en ambos. Esta pieza léxica es interesante porque los votos tienen un sesgo mínimo para el hablante “naco” pero en los hablantes reales el que la usó fue el hablante ‘fresa’.

El caso de *Patán* es peculiar porque en la investigación la produjo el sujeto del registro “naco”, sin embargo los infor-

mantes la asignan de forma absoluta al hablante "fresa". Este dato es interesante porque refleja lo que afirma Uribe: "no existe correlación perfecta o una correspondencia biunívoca entre una elección particular, gramatical o léxica, y un rasgo particular de la situación". (1974:124)

En términos generales los resultados sugieren que los registros "fresa" y "naco" funcionan, como se sugirió en un inicio, como imágenes colectivas, estereotipos, interiorizadas en la conciencia social de los informantes. Estas imágenes asignan una identidad y características específicas a los catalogados bajo dichos registros.

CONCLUSIONES

Los estereotipos analizados que se presentan en televisión muestran las siguientes actitudes, comportamientos y marcadores de registro:

El estereotipo del "fresa" se caracteriza por el cuidado y preocupación por la apariencia, el estilo y el buen gusto, esto incluye el usar ropa de moda y de marca. Sus pláticas tienen que ver con valores materiales y elitistas, demuestran a través de su plática que han viajado, que conocen el mundo y constantemente utilizan palabras en inglés que son bien usadas y pronunciadas. Con respecto al registro, hay un uso constante de marcas léxicas peculiares además de una curva de entonación propia.

Para el estereotipo del "naco" la apariencia no es el foco. Generalmente la vestimenta es o muy llamativa o común. Usan productos que imitan marcas reconocidas. Sus pláticas son sobre temas de la vida cotidiana. Se les muestra como limitados en su uso del lenguaje. Tocante

a los componentes del registro, su producción lingüística presenta imperfecciones, ya sea por omisión de fonemas y/o substitución, o por conjugaciones defectuosas. En algunas ocasiones utilizan palabras en inglés pero su pronunciación es deficiente y adaptada al español. El habla cuenta con una curva de entonación propia. Otra característica es el uso subestándar del idioma, con dobles sentidos y albures.

Los resultados de la primera prueba confirman varios de los componentes de los estereotipo. Los informantes, a raíz de escuchar el habla de sujetos reales que presentan los registros de dichos estereotipos, asocian con los sujetos reales las características específicas de dichos estereotipos.

Con respecto a la segunda prueba, ésta se elaboró seleccionando frases y palabras presentadas en los programas de televisión y algunas de las observadas en el habla de los sujetos reales. Los resultados parecen confirmar la percepción de Etxebarria, (1985:71) citado en García Marcos: "el léxico es el nivel de análisis de la lengua que más rápidamente 'necesita adaptarse a los cambios socioeconómicos y socioculturales'". Los resultados tienen una tendencia muy fuerte en 22 de las 25 preguntas incluidas.

Lo que parece más interesante es que el registro de sujetos reales sí parece despertar en el oyente una noción de identidad del hablante, que en este trabajo se remite finalmente a un estereotipo.

Por otra parte, haber estudiado el registro a través de las marcas léxicas también parece confirmar que este nivel de la lengua es especialmente interesante. Además, existe la posibilidad de que los hablantes utilicen el léxico como

un marcador de identidad y pertenencia a un grupo determinado.

Si hay un léxico identificado en la conciencia lingüística de los hablantes asignado a determinados colectivos sociales, será susceptible de ser empleado para subrayar la identidad grupal, tanto por quienes deseen confirmar su inclusión en el mismo, como por aquellos hablantes que pretendan mantenerse fuera de él. (García, 1999:215).

Esto confirma la relación:

REGISTRO → IDENTIDAD → ESTEREOTIPO

Porque el autor afirma que el léxico es identificado a través de la conciencia lingüística de un colectivo, recordemos que el estereotipo es una imagen colectiva.

Con respecto a la pregunta de si el registro de sujetos reales refleja el estereotipo, ya se mencionó que el estereotipo se funda en la realidad.

Sería interesante, sin embargo, investigar si el estereotipo refuerza el actuar lingüístico o si es el actuar lingüístico el que refuerza el estereotipo.

C'est selon la même logique du cercle vicieux, ou de la prophétie qui provoque sa propre réalisation, que les membres de groupes stigmatisés en viennent à se conformer à l'image dévalorisée que leur renvoie un environnement hostile. En intériorisant le stéréotype discriminant, ils sont amenés à l'activer dans leur propre comportement. (Amossy, 1997:39).

La evidencias recogidas por este estudio son insuficientes para poder llegar a

una respuesta, por ello sería necesario e interesante ahondar en este tema.

Si bien los resultados parecen confirmar que los estereotipos sí reflejan características de los registros estudiados, es necesario, como dice Uribe, "recoger, examinar, analizar, y comparar un gran número de 'acontecimientos del habla', para descubrir los rasgos lingüísticos que comparten." (1976: 38).

Este fue sólo un estudio exploratorio, quedan por estudiarse varios aspectos de ambos registros; como identificar si existen estructuras sintácticas específicas y una curva de entonación propias. Y ver si se puede hablar de un registro, como tal, de hablantes de nivel socioeconómico alto o "fresa" y de nivel socioeconómico bajo o "naco".

Asimismo, sería interesante estudiar si dichos registros funcionan igual en mujeres y si los resultados de las pruebas varían al aplicarlas tomando en cuenta las variables de sexo y estrato socioeconómico de los informantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Amossy, R. & Herschberg-Peirrot, A., *Stereotypes et clichés*, éditions Nathan, Coll. Langue, discours, société, París, 1997, 128 pp.
- Fishman, Joshua A. *Sociolinguistics: A brief introduction*. Newbury House Publishers, Rowley. Massachussets, 1975.
- García Marcos, Francisco. *Fundamentos críticos de sociolingüística*. Universidad de Almería, Madrid, 1999.
- Gumperz, John J. & Dell Hymes (ed.) *Directions in Sociolinguistic. The ethnography of communication*. Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1972.

Leyens, J.-Ph., Yzerbit, V. & Schadron, G. *Stereotypes and Social Cognition*. Sage Publications, London, 1994.

Uribe-Villegas, Oscar. (ed.) *La sociolingüística actual algunos de sus problemas planteamientos y soluciones*. Universi-

dad Nacional Autónoma de México, 1974.

Las disciplinas sociolingüísticas y el énfasis sociológico en sociolingüística: un ensayo. Universidad Nacional Autónoma de México, 1976.

APÉNDICE I

PRUEBA DE REACCIÓN SUBJETIVA 1

INSTRUCCIONES

Después de escuchar las dos grabaciones, marque con una X su respuesta en la columna correspondiente.

	Hablante 1	Hablante 2
¿Quién puede platicar acerca de muchos temas distintos?		
¿Quién crees que tomaría "recuerdos" del hotel en que se hospeda?		
¿A quién le pedirías que te ayudara a escoger tu atuendo para una fiesta de gala?		
¿Quién puede usar la replica (imitación) de una loción sin que eso le cause ningún problema?		
¿Quién tiene discos de los <i>Bukis</i> y los <i>Temerarios</i> ?		
¿Quién invitaría a su fiesta de cumpleaños sólo a un grupo selecto de personas y se molestaría mucho si llevas a una persona que él no invitó?		
¿Quién crees que tire basura en la calle?		
¿Quién crees que use palabras inglesas para expresarse?		
¿Quién acostumbra resolver sus problemas a golpes?		
¿Quién crees que pase las tardes en la esquina de su casa?		
¿Quién se preocupa y cuida esmeradamente su 'look'?		
Cuando pasa una joven bonita se oye: ¿Qué comen los pajaritos?		
¿Quién habrá sido?		
¿Quién probablemente es de piel clara y facciones finas?		

APENDICE II

PRUEBA DE REACCIÓN SUBJETIVA 2

INSTRUCCIONES

Lea cada frase y marque con una ‘X’ al tipo de hablante que más probablemente diría dicha frase. Y subraye la(s) palabra(s) que le ayudaron a decidir.

	Fresa	Naco
Vamos a un antro.		
No es tanto un choro sino ser chistoso		
¡Hay! ¡Sí güey!		
Está super curioso		
Combinado con no ser tan patán		
Cero convencional		
Preséntame a ese biscocho		
¡Hay los vidrios!		
¡Este modelito está de pelos!		
Le aviento uno que otro verbillo		
Esto está chido		
El carro es de mi sisterna		
¡No manches! Lo acusan de lavar dinero		
Estoy buscando chamba		
Ya me estaba poniendo ‘Horny’.		
No man’ta		
Cero ‘cool’ que estés ahí.		
‘Ira ahí está		
Pérate no me presiones		
Estaba hiper-nerviosa		
¿Trajistes la tarea?		
Préstame tu dipsman (Diskman)		
¡Nada que ver!		
‘Onde se recoge el premio		
Está rete bonito		

	Nota	Fresa			Naco		
		Item	Palabra/Frase	Observaciones	Item	Palabra/Frase	Observaciones
ABSOLUTO	total de informantes (14)	5	Patán		10	Verbillo	
		6	Cero convencional	(Cero + adjetivo)	22	Dispman	(Diskman)
		23	¡Nada que ver!		25	Rete Bonito	(Rete + adjetivo)
UNÁNIME	todos los votos simples (13)	9	¡Está de pelos!		7	Biscocho	(Chica guapa)
					18	'Ira	(Mira)
					24	'Onde	(Donde)
	todos los votos simples (12)	17	Cero 'cool'	(Cero + adjetivo)			
CONTUNDENTE	excepto un voto simple	1	Antro		14	Chamba	(Trabajo)
		4	Super curioso	(Super + adjetivo)	16	Man'ta	(Manita = amiga)
	excepto dos votos simples	20	Hiper nerviosa	(Hiper + adjetivo)	12	Sisterna	(Sister = hermana)
					19	Pérate	(Espérate)
					21	Trajistes	(Trajiste)
MAYORÍA	11 / 3 de 14	15	'Horny'		8	¡Hay los vidrios!	(Hay nos vemos)
	8 / 3 de 11				11	Chido	
	9 / 4 de 13				2	Choro	(Labia)
	10 / 4 de 14				13	¡No manches!	
AMBIGUO	7 / 5 de 12				3	¡Sí güey!	

ORÍGENES MEDIEVALES EN LA NACIÓN MEXICANA, DE LA DESESPAÑOLIZACIÓN A LA NEGACIÓN DE ESPAÑA

Lilia Granillo Vázquez*

Y como yo no quiero la enemistad de nadie, creo
y confieso de la misma manera en Rama y Cita
de Valmyki que en Papi II, llamado por Manetho,
Nofer-Ka Ra, de la undécima dinastía egipcia, que
reinó cien años (envidia de reyes y gobernantes)
que en el cacique Cholocal II y su mujer
Zempasúchil II,...
Vicente Riva Palacio, 1882

EN BUSCA DE LOS ANCESTROS

En el siglo XIX, época de fundación de la literatura nacional mexicana, la tarea de escribir una historia literaria fue concebida de manera singular por los eruditos de la época; ello se percibe tras la lectura de discursos, ensayos y capítulos de libros escritos entonces que constituyen un *corpus* que la antropología moderna consideraría como “fundacional” de la identidad nacional. Toda identidad socialmente asignada proviene de la construcción simbólica en torno a la pertenencia al grupo, la comunidad, el pueblo, y se fundamenta en significados

compartidos. Las identidades nacionales resultan de una construcción simbólica –*constructo* cultural– que se articula y se expresa mediante discursos, por ejemplo el discurso que cuenta los orígenes comunes del grupo. Si bien el siglo XIX es el tiempo de los movimientos nacionales en Occidente, en el caso de la identidad nacional mexicana destaca la construcción simbólica mediante discursos artísticos de “lo mexicano” que se encumbran en el XIX, tras la Independencia política de España, se prolongan por todo el siglo XX y siguen en el XXI. En este trabajo me interesa exponer parte del proceso simbólico que apoyó la independencia cultural de la región que alguna vez fuera identificada como la Nueva España. La idea es mostrar cómo liberales y conservadores mexicanos emprendieron los fundamen-

* Departamento de Humanidades, UAM-A.

tos nuevos que legitimaran la expresión que, tras haber sido colonizada, pudiera entonces ser nacional, mexicana. Tanto la historia literaria –contar los orígenes– como la literatura misma –cantar los orígenes– recurrieron a licencias poéticas y subterfugios literarios, que incluyeron el parricidio lingüístico, para explicar la recientemente fundada nación mexicana.

Este trabajo traza la ruta para la *desespañolización* de la literatura mexicana, e intenta una historia del proceso discursivo que une a lo mexicano expresado en lengua española con lo europeo expresado en lenguas nórdicas. He aquí un intento de liberación donde se verifica la pulsión freudiana de asesinar a los padres. México había alcanzado la independencia política, pero quedaba por resolver la pregunta cultural en cuyo centro está la literatura: ¿cómo independizar una expresión heredada de los antiguos colonizadores, una lengua que no se había originado en la nación; es decir, un sistema lingüístico no nativo, trasplantado, impuesto?

Francisco Zarco declaraba, en 1852: “Si en los trescientos años que siguieron a la Conquista, no hubo, ni pudo haber, literatura nacional, es evidente que la literatura mexicana es de ayer.”¹ Cabe recordar

que la lengua de la nación² constituye, junto con la tierra, la religión, la etnia –lo demográfico, decimos hoy–, y el pasado compartido, las cinco categorías antropológicas más jugosas para estudiar el nacionalismo. Julio Cabrera afirma:

La nación, como todo fenómeno social de identidad colectiva se constituye en un proceso ideológico (discursivo) que avanza desde la producción de significaciones ideológicas nacionalistas (respuesta a relaciones sociales desiguales) hasta la acción colectiva que implica tanto la transmisión y consumo de dichas significaciones, como la estrategia de acción colectiva (política y cultural) encaminadas a la construcción y la defensa de la nación.

Así pues, quien investiga el nacionalismo ha de fijarse en la lengua no como vehículo del discurso ni únicamente como expresión artística, sino como la nación misma. José María Vigil dirá, luego del triunfo de la República Restaurada:

Preciso es distinguir, desde luego, entre la nacionalidad y la originalidad de una literatura. Para lo primero basta que ésta sea la expresión de un pueblo que tenga un modo de ser particular, aun cuando no entre en ese modo la independencia política.³

¹ F. Zarco “Estado de la literatura en México”, en *La Ilustración Mexicana*, T. iii, p. 5-8, reproducido en Jorge Ruedas de la Serna (coord.), *La misión del escritor, ensayos mexicanos del siglo XIX*, UNAM, México, 1996, p. 178. Resultado del Seminario de crítica literaria del siglo XIX, de la Coordinación del posgrado en Letras, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, a cargo del Dr. Ruedas, el libro reúne numerosos textos fundacionales. En ese Seminario germinaron las ideas del presente estudio.

² Elsa Muñiz “Identidad y cultura en México, hacia la conformación de un marco teórico conceptual”, en Lilia Granillo (Coord.) *Identidades y nacionalismos, una perspectiva interdisciplinaria*, Ediciones Gernika-UAM, México, 1993, p. 13ss

³ J.M. Vigil “Algunas consideraciones sobre la literatura mexicana”, *Revista Mensual Mexicana*, México, 1877, pp. 3

Existe un debate, una evolución expresiva en el Nuevo Mundo que buscaba orígenes diversos del Mundo Antiguo con el ansia de lograr que también la cultura fuera independiente. Los orígenes fueron encontrados, paradójicamente, en el Viejo Continente. En efecto, la genealogía se trazó desde Occidente, desde lo europeo, pero no en la cultura que había sometido su soberanía, sino en regiones y lenguas que culturalmente no habían colonizado esa expresión. La paradoja no era entonces tan evidente: en los discursos que analizo los mexicanos aparecen como herederos de la tradición medieval del norte de Europa. Tal herencia fue el fruto de una usurpación que a nadie repugnó merced a las posibilidades de desconstrucción y reconstrucción de la semiosis. Mi intención es mostrar cómo evolucionó el proceso semiótico de resignificar fuentes y raíces literarias ajenas y lejanas; cómo se injertó la literatura mexicana con la simiente medieval y se obtuvo un fruto jugosísimo: la joven literatura nacional mexicana, independiente de la de España.

Desde principios del siglo XIX escribir la historia de la literatura mexicana, es decir, determinar los orígenes, las fuentes, el desarrollo, las transformaciones y demás de la expresión poética nacional, fue una de las tareas principales de literatos y críticos: repito, era una búsqueda de la libertad cultural. Tras la consumación de la Independencia, aguardaba la tarea de constituir una literatura mexicana propiamente dicha, autónoma; y para ello necesitaba ser independiente de la de España. Escritores y prohombres debatieron ampliamente sobre la necesidad de contar con una lengua y una literatura fundamentales, fundadoras –los

antropólogos de lo mexicano dirían, de nuevo, “fundacionales” de la nueva nación: expresión de la incipiente identidad nacional mexicana. ¿Cómo lograrlo si la lengua nacional era el español, o sea era lo de España?

Desde la época anterior a las guerras de liberación la ausencia de una expresión poética y el anhelo de una literatura propia eran públicos. Un “Epigrama” que apareció en el *Diario de México* del 9 de noviembre de 1805, firmado por “El Solito” –la elección de este seudónimo subraya la esterilidad literaria implícita– se lamentaba así de la carencia de expresividad, de lo que ahora llamaríamos la tragedia del escritor, “la página en blanco”:

“¿Qué tienes Musa Mía,
Que al Diario no te ofreces?
Mira que sirve mucho,
Quien sirve al que conviene.
Díctame una cosita sola
Que sea digna de leerse:
Una cosita sola,
Bonita, pero breve...”

Por su parte, la musa contestaba con timbres de ominosa advertencia, ante la inseguridad literaria y acaso la inestabilidad social pre-independentista:

“Estoy adolorida,
Cuanto pasa me duele:
Gusto de que otras canten
Y temo a los que muerden”.⁴

El germen de uno de los problemas de identidad de lo mexicano puede encon-

⁴ *Diario de México*, Núm. 49, Tomo 1, f. 165, sábado 9 de noviembre de 1805.

trase detrás de la respuesta de la musa, publicada en el primer año de la primera publicación cotidiana del país —único periódico de la época—. Primero, la musa mexicana confiesa un estado de sufrimiento, luego revela también que adolece del gusto por lo extranjero (“Gusto de que otras canten”), lo que en el siguiente siglo sería conocido como *Malinchismo*, y que regaría con tinta el terreno cultural. Y, segundo, está presente otro lugar común en la cultura mexicana: el miedo al rechazo (“temor a los que muerden”), síntoma del multicitado “Complejo de inferioridad del mexicano”. Y para mostrar la actualidad del *Laberinto de la Soledad*, una rápida muestra de la vigencia discursiva. Vigil dirá, setenta años después de la Musa, es decir toda una vida:

Es cierto sentimiento de inferioridad que hemos heredado de la Colonia, y el cual engendra una timidez que no se atreve a traspasar los límites de una servil imitación (*Op. Cit.*, p. 7)

Tal sentimiento de soledad, de orfandad, se enlazará con el discurso de lo mexicano en textos clásicos del siglo xx como el de medio siglo de Samuel Ramos, *El perfil del hombre y la cultura en México*: “Al nacer, México se encontró en el mundo civilizado con la misma relación del niño frente a sus mayores”⁵

O bien el del eminente sicólogo mexicano Santiago Ramírez, en 1975:

El hombre mexicano carente de un padre que le brinde una estructura va a buscar en aspectos formales externos

aquello que no ha incorporado en su interioridad. Por eso hará alarde externo de una hombría de una paternidad de la cual carece...⁶

Falta de paternidad que para Laura Bolaños Cadena, una de las pocas escritoras que aborda las cuestiones de la identidad nacional, cabe denunciar como “racismo de los mexicanos y su ambivalencia frente a lo español”. Así lo dice en *La identidad perdida y otros mitos*, en 2001:

Cuando entre los mexicanos se mencionan *nuestras raíces*, se alude siempre a lo prehispánico, a lo indio. Nos sentimos herederos directos de las culturas que surgieron en Mesoamérica... Y es cierto, existe entre nuestros compatriotas una gran admiración y devoción por los indios, pero de museo...⁷

Para retomar los sentimientos de orfandad y desolación de la musa del *Diario*, cabe comprenderla. Temblaba ante el paroxismo que parecía apresurarse: la violencia que entraña todo romper de cadenas. Por un lado, *El Solito*, no quería ya que la musa “cantara al que conviene”, o sea a la Metrópoli; por otro, acaso entreveía la paradoja que se avecinaba: ¿Cómo poseer una lengua y una literatura auténticamente mexicana, si en México se había escrito por siglos “a la manera que convenía”, es decir, a la española? ¿Cómo independizarse de la tradición poética, cuando la lengua y la expresividad salían del mismo tronco enraizado

⁶ Santiago Ramírez *Infancia es destino*, Siglo XXI, México, 1975, p. 27.

⁷ Laura Bolaños Cadena *La identidad perdida y otros mitos*, Editorial Vila, México, 2001, p. 58.

⁵ Samuel Ramos *El Perfil del hombre y la cultura en México*, Porrúa, México, 1963, p. 73.

en la Península? Impensable que estos ilustrados rescataran de improviso lo indígena, las pirámides mesoamericanas y su grandeza eran desconocidas; había que desembarazarse de lo español, que no de lo europeo ni lo occidental.

NECESIDAD Y CONVENIENCIA DE ASESINAR A LOS PADRES

"Excusado es decir que la América no hizo más que entrar de lleno en la corriente que arrastraba al mundo occidental."

José María Vigil, 1876

Sobrevino el cataclismo de las Guerras Napoleónicas y luego el de las de Independencia y la Musa siguió muda. Llegó por fin a México el romanticismo occidental-germano, y ofreció lo que Arnold Hauser, en su *Social History of Art*, considera "la obsesión romántica": el historicismo, cuyo frenesí por "reorientar completamente la cultura era una expresión de profundos cambios existenciales y correspondía al cambio vertiginoso que sacudió los pilares mismos de la sociedad"⁸

Amparada en el romanticismo, mediante uno de los muchos sincretismos que caracterizan la cultura nacional, la Musa mexicana pudo establecer sus orígenes en creaciones poéticas alejadas en lengua, tiempo y circunstancia de lo que entonces eran México y lo mexicano. Recurrir a orígenes remotos, distantes de los Peninsulares, no fue exclusivo de los

teóricos de la historia literaria. Al ardid recurrieron también los pioneros en la Historia de México. Ello se advierte en el "Plan general de estudios", de agosto de 1843, también primer intento pedagógico de la historia en el México Independiente, que proponía "...el estudio de la Historia como parte importante de la formación intelectual y moral de los alumnos profesionales..." (6).

Nuestro contemporáneo, el historiógrafo Ortega y Medina reseña la divergencia ante la inclusión o exclusión de la Edad Media como elemento constitutivo de la escritura de nuestro pasado; presente tras la "Primera Polémica Mexicana Acerca de la Historia"; evidente en las diferencias entre José María Lacunza, primer maestro de la primera cátedra de Historia de México, en la Academia de San Juan de Letrán, y José Gómez, conde de la Cortina, autor de una *Cartilla historial o método para estudiar la historia* (editada en México y en Madrid, 1829). La erudición europeizante del Conde contrasta, aunque no irreparablemente, con la preocupación mexicanista de Lacunza. Este último traza el pasado que debe estudiarse en la Antigua Tenochtitlán con un hito en la Edad Media.

En México es de todos conocido que no hubo Edad Media. En nuestros tiempos, la crítica y el conocimiento han tenido problemas para enlazar la vida mexicana con la medieval. Luis Weckman, uno de los escasos medievalistas mexicanos, encabeza en 1962, con profundas interrogantes, su intento por ligar lo mexicano con el Medioevo. Las preguntas, nada retóricas, exponen lo forzado de la vinculación:

¿Se justifica en nuestro país la publicación de un libro titulado: *Panorama*

⁸ Arnold Hauser *The Social History of Art*, "German and Western Romanticism", Routledge & Kegan Paul, Londres, 1951, pp. 657 ss.

de la cultura medieval? ¿Es útil para una mejor comprensión de nuestra cultura escudriñar algo de su pasado en la vida intelectual e institucional del Medioevo?⁹

En rigor, el enlace mexicano con lo medieval se establece casi exclusivamente a través de lo español y debido al proceso de colonización. Sin embargo, durante todo el primer siglo de vida independiente uno de los objetivos centrales de los escritores en este país fue precisamente volver evidente un parentesco directo entre lo mexicano y lo medieval, lo no español, específicamente relacionado con lo nórdico medieval, que permitiera a la creación mexicana usufructuar la riquísima herencia de aquella época, lejana en tiempo y espacio para los recientemente independizados.

Al decir tradición medieval europea evado, con intención deliberada, incluir la española. En ello sigo muy de cerca el discurso de algunos autores que distinguen lo español de lo europeo; más precisamente, lo occidental de lo puramente hispano, el romanticismo alemán del español. Acaso liberales y conservadores mexicanos hubieran coincidido en las sátiras anglo-francesas que despectivamente trazaban fronteras: "África comienza al sur de los Pirineos". También a propósito no ahondo en la disputa contemporánea que considera lo medieval español distinto de lo europeo; me refiero a la supuesta tardanza española que ha sido argumentada principal-

mente por Curtius, en su tesis conocida como *Belatedness of Spain*.¹⁰

El comentario de Ortega y Medina revela la perennidad de la polémica. Con cierta alarma, el maestro Ortega destaca el contraste entre el entusiasmo progermánico de Lacunza y su aspecto criollo, "más bien mediterráneo que nórdico", y explica la filiación germánica de Lacunza como "arrobo en términos de admiración intelectual (p. 77)". Hablar de admiración intelectual me parece un eufemismo, comprensible en el maestro Ortega y Medina (español por nacimiento). La preocupación mexicanista de Lacunza lo lleva a cambiar España por Europa, la Península por el romanticismo alemán, la tradición del Cid por *Las cuitas del Joven Werther*. Algo semejante sucede en las discusiones literarias que intentan trazar el origen de las letras nacionales. Para constituir una literatura mexicana era necesario realizar lo imposible: desespañolizar el español de México. Ello podría alcanzarse mediante el nacionalismo; y con él muchos escritores fueron conformando el nuevo proyecto de literatura en torno a la Academia de Letrán. Una tradición no hispana podía cimentar la autonomía de quien anhelaba dejar de ser colonia.

Vale aquí lo que en otras latitudes se ha señalado como propio del espíritu nacional. Un observador del fenómeno del nacionalismo, Hans Kohn, también contemporáneo nuestro, asegura que cuando el nacionalismo surgió en Europa hacia el siglo XVIII, encontró cuerpo en

⁹ Luis Weckman "La Edad Media en México", en *Panorama de la cultura medieval*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1962, p. 7.

¹⁰ Cf. Ernest R. Curtius "Spain's Cultural Belatedness" en *European Literature and the Latin Middle Ages*, Routledge & Kegan Paul, London, pp. 441, ss.

la Revolución Francesa y pasó a manifestarse en el campo cultural, donde “encontraría su expresión dominante”. Para Kohn, países como Alemania e Italia se convirtieron en atalayas del nacionalismo: “...sus manifestaciones literarias y folklóricas en la lengua materna y en la historia, [los convirtieron] en centro de atención de los nacionalismos”¹¹ (7). Según Kohn, lengua e historia son elementos “naturales con los cuales se forma el nacionalismo”.

De este lado del Atlántico fueron igualmente “naturales” y a cual más evidentes; por ejemplo, entre los miembros de la referida Academia. Precisamente fue en la habitación de José María Lacunza, en 1836, cuando los incipientes románticos mexicanos comenzaron a reunirse en el seminario que dos años después se convertiría en la asociación literaria más trascendente del siglo XIX mexicano: la Academia de Letrán.

El espíritu nacional proporcionó la posibilidad de contar la historia de la literatura mexicana con raíces distintas de las españolas, ofreció lo necesario para que la Independencia fuera cultural y, una vez ahí, alcanzara una totalidad existencial, no simplemente política o administrativa. El proceso fue complejo, y parte de él se advierte en los primeros esfuerzos por trazar una genealogía literaria en la cual España no fuera ya la Madre Patria. Había que, como diríamos ahora en términos psicoanalíticos, “asesinar a los padres” para que la joven literatura mexicana pudiera alcanzar la madurez. En ese asesinato simbólico, la Edad Media Europea, desde entonces percibida como diferente de la Hispana, fue cómplice involuntaria.

Más vale precisar, pues las víctimas pueden sentirse incómodas. La época histórica propiamente conocida como Edad Media no tiene mayor culpabilidad; más bien la ideología nacional liberal y la reconstrucción romántica del pasado medieval proporcionaron el subterfugio para evadir una herencia que no se deseaba, que en aquellos momentos no podía ser asumida con tranquilidad. Lo impedía la cercanía de la infausta memoria colonial.

Pero una reconstrucción del pasado feudal, que acercara a los liberales mexicanos con la ideología libertaria y nacionalista de los pueblos europeos (como el mosaico germano o el británico), pudo ser objeto de fácil usurpación. Después de todo, ya lo había dicho un ilustrado europeo, en aquella sentencia: “El árbol tiene dueño, pero los frutos son de todos”.

DE CÓMO USURPAR UNA HERENCIA

Uno de los primeros en trazar un linaje literario que redujera la influencia española fue Tadeo Ortiz de Ayala, quien había vivido en España, Buenos Aires y Guatemala. En 1832, con su *México considerado como nación independiente*, publicada en Burdeos, abre las puertas para argumentar el derecho cultural de los primeros mexicanos a la universalidad. Asienta los orígenes literarios en la Antigüedad Clásica y hábilmente enlaza las posibilidades de las herencias orientales al hablar de la literatura árabe; también avista, como de reojo, la presencia de los poetas nahuas. Con sutileza evita condenar la época colonial, pero la ausencia de menciones barrocas sugiere una omisión consciente. Con el transcurso del siglo, delimitar los orígenes anulando el pasado

¹¹ Hans Kohn *Historia del nacionalismo*, Fondo de Cultura Económica, México, 1949, pp. 17 ss.

colonial será obsesión de quienes tracen nuestra historia literaria.

En la década siguiente, la omisión será abierta hostilidad y condena que enmudece. Luis De La Rosa, en su “Utilidad de la Literatura en México (1844)” sostiene que la libertad y la política son condiciones necesarias para la creación poética:

En donde no hay patria, señores, no hay verdadera poesía; en donde unos cuantos mandan como tiranos orgullosos, y los demás tiemblan a la voz de su señor, como esclavos envilecidos... los grandes ingenios no pueden vivir.¹²

Y no le es difícil a De la Rosa marcar el comienzo de la literatura mexicana durante “la sangrienta guerra de Independencia [cuando] hubo ya verdadera poesía...”.

Esta reescritura de la Historia conscientemente asume orígenes diversos de la historiografía española, e impulsa clásicos ajenos a la tradición colonial. Liberales y románticos mexicanos optan por el esquema que propuso Víctor Hugo, célebre romántico francés, en el “Prefacio a *Cromwell*”, donde asegura la existencia de tres edades en el desarrollo literario: la Antigua, la Media y la Moderna.

En este sentido, resulta digna de mejor estudio cierta idealización de la Edad Media común a los decimonónicos, pero que aquí ejemplifico con el liberal moderado –para algunos conservador– José María Lafragua, quien en un discurso pronunciado ante El Ateneo Mexicano, en 1844, llamado “Carácter y objeto de la literatura”, sigue de cerca

las tres edades. Su enumeración de la ruta literaria empieza por la tradición grecolatina, sigue con el derrumbe del Imperio Romano y menciona el advenimiento del cristianismo:

El Dios del Sinaí arrojó del templo a los Dioses del Olimpo y dilataba el imperio de La Cruz, ponía los cimientos de la futura sociedad.

Esa futura sociedad no es otra que la medieval, pero Lafragua resignifica la Edad Media al incluir en ella lo mismo a los Padres de la Iglesia y a Carlomagno, que al “profeta de La Meca que soñábase rival del mártir del Calvario”, a los árabes que a los provenzales, a “La Gaya Ciencia que a Dante, Petrarca y Boccaccio.”

Para Lafragua, la medieval fue una

época de fe de amor y de caballería [a la cual siguió]... otra de mal gusto y exageración, emblema de la sociedad prostituida ya por los atentados del poder eclesiástico y del poder civil.

Al referirse a La Ilustración y a la Revolución Francesa, dice nuestro autor, a manera de justificación: “Y pues todo era anarquía, la literatura fue también anárquica...”. Luego reconoce los aciertos de Madame de Stäel y Chateaubriand, Schiller y Goethe, Byron y Walter Scott. Pero destaca, por enorme, su añoranza de la Edad Media, frente a la funesta Ilustración y el subsecuente racionalismo:

Sí señores, fuerza es confesarlo... cuanto hemos ganado en ideas, hemos tal vez perdido en afectos... Los hombres de otros tiempos sabían menos que nosotros, pero sentían mejor...

¹² Luis de la Rosa “Utilidad de la literatura en México”, en *El Ateneo Mexicano*, 1844, rep. por Ruedas, *Op. Cit.*, p. 99.

Ciertas filiaciones castizas o mestizas, más que la maraña de inadvertidas contradicciones que hoy llamaríamos “contradicciones dialécticas” y que reconocemos como una constante del individuo romántico, Lafragua exclama, inmerso en su idealización de lo medieval:

... ¡lejos estoy de aprobar las exageraciones del romanticismo! Creo que se puede amar con todo el delirio de Abelardo, sin necesidad de ser un Claudio Frollo [el arcediano de *Nuestra Señora de París*, de Víctor Hugo].

Más aún, en el texto “Carácter y objeto de la literatura”, construye una historia literaria mexicana paralela a la europea. Sigue de cerca, aunque no proporcione el crédito debido, la noción de tres edades concebida por Hugo. De la primera, la Mexicana Antigua dice

Nuestra edad primitiva se pierde en la noche de la Conquista... y en la media, México no era más que, como de su patria dice... [el Duque de Rivas], la segunda luz de España, que por colmo de males, sólo era entonces un reflejo de Italia y de Francia.¹³

Al borrar con un plumazo los tres siglos de creación colonial, Lafragua –como De La Rosa antes– afirma sin más que la Literatura Mexicana acaba de nacer gracias a la Independencia; ello implica un origen distinto al que proporcionara España.

Una década después, Francisco Zarco también exaltaría las cualidades de la li-

teratura medieval. En su “Discurso sobre el objeto de la literatura”, pronunciado en 1851, al tomar posesión como presidente del Liceo Hidalgo, sucesor de la Academia de Letrán, califica de “Renacimiento de las letras en Europa” a la etapa posterior a la caída del Imperio Romano. Sin perturbarse ante lo que el actual horizonte cultural consideraría anacronismos, sólo atento a ponderar el ideal del medioevo, señala que fue entonces cuando

la literatura toma ese carácter compuesto en cuya formación tiene parte la gracia y el adelanto de los griegos y los romanos, la luz vivificadora del cristianismo, la nobleza de los tiempos caballerescos, origen de la poesía de los trovadores, de aquellos hombres que siempre hablaban de amor, como dice Petrarca, y que en el canto erótico no ensalzan, como los antiguos, la belleza y la gracia, sino la virtud y la generosidad.¹⁴

Y en contundente alusión a las rémoras neoclásicas de la Colonia, y a las posibilidades de injertar la literatura nacional con la tradición medieval del amor cortés, este pionero de la crítica literaria mexicana declara:

...una de las primeras y más notables diferencias de la literatura moderna comparada con la antigua, es que reconoce la excelencia de la mujer, que eleva el amor a [alto]... grado de sublimidad y de abnegación... El amor, ese sentimiento puro, inmaculado, que suaviza la costumbres, reemplaza pues a la lubricidad antigua, la dama

¹³ José María Lafragua Carácter y objeto de la literatura, *El Ateneo Mexicano*, 1844, rep. por Ruedas, *Op. Cit.*, p. 71.

¹⁴ Zarco, *Op. Cit.*, p. 176

cantada por el trovador le inspira obras inmortales, poemas de fuego, mientras que la cortesana griega, con el vino, sólo puede inspirar insípidas anacreónticas...

Y sigue, incorporando linajes nórdicos a la genealogía nacional:

...No intentaré trazar ni ligeramente cuál ha sido el adelanto del espíritu humano en todos los pueblos, y señalar los nombres de Dante, y de Petrarca, de Chaucer y de Shakespeare, de Don Alfonso el Sabio y de Camoes... por no mirar después que no bastan volúmenes para registrar los títulos de las obras que por todas partes aparecen, pruebas de que la Italia, la Francia... la Inglaterra y la Alemania no han permanecido estacionarias y han contribuido igualmente al bien de la humanidad...

Es obvio que para Zarco la literatura mexicana también acaba de nacer y entre sus modelos deben estar los escritores medievales, ingleses e italianos, junto a los lusohispanos. Esta idealización de lo medieval contrasta grandemente con la devaluación de lo barroco, que entonces era visto como el fruto contaminado por la dominación española. El antihispanismo de Zarco es francamente declarado. Al trazar el árbol genealógico de la joven literatura reconoce el valor universal de Ruiz de Alarcón, pero denuncia con ironía el repudio hispano primero y, luego, la usurpación:

Ruiz de Alarcón tuvo mucho que sufrir, se vio herido por el odio y la envidia de los españoles; muchas de sus obras

se perdieron y ahora la gloria del célebre poeta nos es disputada por la España.

Se trata de "El odio a lo español" que denuncia Bolaños Cadena en el tercer milenio. Evidencia clara del rechazo a lo colonial, que no virreinal, aparece en estos textos donde campea el desprecio hacia Sor Juana, ampliamente conocida y bien instalada en el Parnaso Español. Más que incompreensión debida a la diferencia del horizonte cultural, la condena se debe al hispanismo sorjuanescos. La mayoría de los críticos liberales, Lacunza, Altamirano, Vigil e Ignacio Ramírez entre otros, repudian todo fruto de la Décima Musa: consideran su creación como ocioso juego de palabrerías, doblemente fútil, por ocioso y por español. Así lo expresa Zarco en otro artículo, "Estado de la literatura en México", de 1852:

Sor Juana Inés de la Cruz, encomiada en sus tiempo, adolece de todos los defectos y del mal gusto que cuando ella escribía se notaba en todos los poetas españoles

Como tantos otros liberales, y uno que otro conservador, Zarco dedica párrafos enteros a anatematizar a la poetisa de Nepantla. Finalmente, con cierta resignación, la acepta como a la parienta que no tiene remedio:

Las obras de Sor Juana deben contarse en nuestra literatura, y es lástima que fuera monja, que se dejara llevar del mal gusto de su época, que tuviera que escribir tantas alabanzas a la virreina y a sus hijos y a tantas grandes señoras. Parece que la poetisa fue reputada

como [loca] no peligrosa tal vez por que estaba hundida en el claustro...¹⁵

En la década de 1860, Francisco González Bocanegra exaltó igualmente las raíces medievales en su "Discurso sobre la Poesía Nacional". Reconoce a Fernando Calderón como la gloria de las letras mexicanas, autor cuya creación dramática se distinguió por una especial predilección por recrear a los cruzados y otros asuntos medievales típicos del norte europeo. Al trazar el desenvolvimiento de la poesía mexicana, en el segundo cuarto del siglo XIX, González Bocanegra apunta alborozado:

México ve sucesivamente en escena la comedia *A ninguna de las tres*, y los dramas, *El torneo*, *Ana Bolena*, y *La vuelta del Cruzado*; México aplaude al hijo de Zacatecas, que parecía nacido para ser el Bretón mexicano y para recordarnos los tiempos poéticos de la caballería y de las Cruzadas...

Y continúa extirpando las raíces españolas, mientras que inyecta al genio mexicano con la savia de la Independencia:

Las obras del señor Calderón honran la literatura de nuestra patria y si las dramáticas no son de todo punto perfectas, revelan desde luego las felices disposiciones de que estaba dotado su autor; ellas son una prueba de que la literatura había hecho en México Independiente, en pocos años, progresos

mucho mayores que en todo el tiempo de la dominación española¹⁶

Con todo, la desespañolización y la alternativa medievalización de la mentalidad literaria mexicana se perciben en su más aguda expresión en la elocuente disquisición que Ignacio Ramírez, El Nigromante, lanza a Emilio Castelar. Es un texto que merece leerse en el horizonte cultural que lo produjo, y que merece también la debida distancia histórica. Más que un discurso de crítica literaria, entraña una tesis de combate y una sólida postura filosófica, liberal. Lleva por título, precisamente, *La Desespañolización* y data de 1865.

Con vigor y viveza, en tono guerrero, Ramírez responde a la reflexión de Castelar, quien retóricamente preguntaba:

¿Renegáis americanos de esta nación generosa que tantos timbres tiene en su historia, tantas prendas en su carácter, tantos fulgores en su civilización... Renegáis de este país que ha fundado vuestros puertos, que ha erigido vuestros templos, que os ha dado su sangre, que ha difundido su alma en vuestra alma, que os ha enseñado a hablar la más hermosa, la más sonora de las lenguas...?

La respuesta de Ramírez es fulminante,

...renegamos los mexicanos de la patria de Usted... del mismo modo y por las mismas razones que Ud. reniega de ella... ¿A qué época de España quiere

¹⁵ Francisco Zarco "Estado de la literatura en México", *La Ilustración Mexicana*, 1852, rep. en Ruedas, *Op. Cit.*, p. 174

¹⁶ Francisco González Bocanegra " Discursos sobre la poesía nacional" en Ruedas, *Op. Cit.*, p. 148.

que pertenezcamos? ¿Imitaremos la España actual donde Usted, admirable escritor es visto como un paria?... No, Usted no canoniza el robo del guano, ni los asesinatos de Santo Domingo, ni la esclavitud de Cuba; llamándose Usted demócrata ha dicho sobre la España de hoy: ¡Anatema!...¹⁷

Sigue El Nigromante con el recuento de las atrocidades sufridas, que un espíritu liberal radical no puede olvidar. Pero no interesa aquí el juicio sobre ciertos penosos incidentes de la historia española; interesa, en todo caso, la filiación mexicana medieval. Tampoco en esto Ramírez abandona su radicalismo:

Nos designará Usted, por ventura [como paradigma español] la Edad Media? El tipo más puro de aquella época nos lo conserva Don Quijote, el más puro, por que este caballero siquiera es un loco, y no un bandido... Reniega Usted, confíeselo de esa nación... la España que Usted ama no existe ni ha existido jamás; el talento de Usted la engendra en su alma democrática... Y se deslumbra Usted con la civilización que le desea, pero entretanto, para sus paisanos Usted no es más que el Don Quijote del progreso...

Para entonces, la identidad española se tambaleaba también, y la República de Cautelar, el liberalismo español, caería en desgracia. No deja de sorprender que Ramírez adelante la tesis de Las Dos

Españas, algo que autores como el propio Larra postularían después: la tradicional oscurantista y la humanista tolerante.

Y continúa el embate construyendo un edificio lingüístico propio, con horizonte histórico independiente:

Y en cuanto a la más hermosa, la más sonora de las lenguas ¿no es verdad que el señor Castelar compite con nosotros cuando se trata de desfigurarla? ¿Habla el Señor Castelar como *Las Partidas*?...

Lamento no ahondar en la interesantísima polémica Ramírez—Cautelar, que arrojaría luces sobre los diversos liberalismos en la región tratlántica. Me basta por ahora con señalar que la visión que El Nigromante tiene del medioevo español, y, en general del Europeo, se parece muy poco a la de Lafragua o de González Bocanegra. Acaso sería que, consumado el parricidio, la literatura nacional había adquirido ya su mayoría de edad; ahora podía expresarse sin temor por lo pretérito, y asumir como ancestros a quienes le placiera.

“CRÍMENES SON DEL TIEMPO Y NO DE ESPAÑA”:¹⁸ RECONCILIACIÓN CON EL PASADO

En 1868, año de la República Restaurada y fin de las intervenciones extranjeras,

¹⁷ Ignacio Ramírez “La desespañolización”, reproducido en Ruedas, *Op. Cit.*, p. 189. Se trata de una pieza oratoria significativa, y queda por estudiar el liberalismo de Castelar contra el liberalismo de Ramírez.

¹⁸ Dicho popular que escuché frecuentemente en boca de mis profesoras de historia, religiosas del Verbo Encarnado, en el Instituto Pedagógico Anglo Español, escuela de monjas; en España no lo conocen, pero en México, para paliar conflictos con el horizonte histórico, suele decirse “Crímenes son del tiempo...”.

aparecen ya los síntomas de la reconciliación. José Tomás de Cuéllar, desde su retiro provinciano en San Luis Potosí, ya podía citar de nuevo a un clásico español, sin merma de la autonomía expresiva, ni de la libertad ni de la independencia. Y así empieza sus "Apuntes para la literatura nacional":

La literatura es la expresión del estado de civilización de un pueblo, ha dicho el célebre escritor español D. Mariano José de Larra, y esta verdad se pone de manifiesto en la historia de la literatura en México.²⁰

Un año antes, ya Joaquín Baranda en su "Discurso sobre la poesía mexicana", pronunciado en la clausura solemne de las cátedras del Instituto de Campeche, podrá reconocer con mesurada ostentación la raíz indígena del árbol genealógico, pues entre las fuentes de la literatura mexicana deben contarse

las juntas que estableció el célebre sabio y rey Netzahualcóyotl, digno émulo de Pericles y de Augusto, y que eran realmente academias públicas para estimular el ingenio y fomentar de este modo, la poesía, la música y las otras artes.²¹

En 1871, en "Carta a una poetisa", manifiesto literario del maestro Ignacio

¹⁹ Vicente Riva Palacio "Alfredo Chavero", en Ruedas, *Op. Cit.*, p. 323.

²⁰ Cuéllar, José T. "La literatura nacional: apuntes", *La Ilustración Potosina*, México, 1869, p. 12.

²¹ Joaquín Baranda "Discurso sobre la poesía mexicana", *Obras del Lic. Baranda*, México, Biblioteca de autores mexicanos, 1900, p. 7.

Manuel Altamirano, quien ha sido llamado el padre de la literatura mexicana –era entonces el presidente de la República de las letras– se exhibe ya con reconvención paternalista y fina ironía, el derrumbe de la ficción medieval. El maestro sentencia que esa idealización de un pasado extranjero debía quedarse allá, en el pasado y en la lejanía, a muchos kilómetros de las costas nacionales:

¿Que viene a hacer a México la leyenda caballeresca de Europa?... ¿Cómo traer a México los castillos feudales que se elevan en las rocas y se pierden entre las nieblas; cómo evocar los recuerdos de hazañas que no se conocen, porque apenas se conoce la historia; cómo vestir a un "caporal" la armadura de acero bruñido, y dar a un indio vendedor de guajolotes el aspecto de un escudero?²²

Abundan, pues, textos de la época que exhiben cómo la medievalización mexicana favoreció, mediante la extrapolación hacia lo nor-europeo y el rescate del sustrato indígena, la nacionalización de una literatura antes colonizada por lo sud-europeo. Además, la pátina de idealidad que envolvía a la Edad Media sirvió de puente para que la literatura mexicana se uniera sin conflictos con la europea. Lo afirma, con timbres de madurez, otro liberal radical, en 1872, José María Vigil, cuyo horizonte histórico ya no es medieval ni colonial, sino cabalmente universal:

²² Ignacio Manuel Altamirano "Carta a una poetisa", *Obras literarias completas*, México, Labor-Oasis, 1959, p. 651.

...las relaciones del Lacio y de la Grecia con la Europa Moderna [herencia cultural universal] se conservaron en la Edad Media, y [gracias a ella] los pintores mitológicos no han perdido por completo su influencia entre nosotros

La ponderación de este parricidio semiótico, proceso de liberación mediante la resignificación de una herencia cultural, ha tenido la intención de reflexionar sobre la visión de la Historia Literaria de México que tuvieron algunos escritores del XIX mexicano. Para el romanticismo mexicano la Historia no es una moda, ni un fruto silvestre del historicismo; constituye una tarea patriótica, urgente, imposterizable. Así lo consideraba desde 1843 el Conde de la Cortina, un “proyecto patriótico[...] que trata de echar los primeros cimientos de nuestra historia literaria.”²³

Así lo expresa Vigil en su “Necesidad y conveniencia de estudiar la Historia Patria”²⁴ (1878), donde postula que el desconocimiento de los propios orígenes y los prejuicios que acarrea la oscuridad, son la raíz del “funesto sentimiento de inferioridad de los mexicanos”. Para él es necesario desvanecer ese misterio que impide el acceso de México al Progreso;

²³ José Justo Gómez de la Cortina, a propósito de un comentario en torno a *Colección de las mejores producciones científicas y literarias de nuestros poetas y prosistas modernos* de Ignacio Cumplido, publicado como “El Zurriago” en *El Siglo XIX*, 2a. época, año II, trim 1, sábado 27 de mayo de 1843, pp. 4 y 5 (*El Zurriago* era el seudónimo del Conde de la Cortina).

²⁴ José María Vigil “Necesidad y conveniencia de estudiar la Historia Patria”, en *El sistema Postal Mexicano*, México, 1878, p. 267”.

la conveniencia estriba en el poder de cambio de la Historia: ella nos convertirá de “súbditos en ciudadanos”, de inferiores en “seres políticos que se benefician con la civilización”. El error fundamental había sido la abundante enseñanza de las gramáticas latina y griega, y el olvido de las propias. Vigil, humanista conciliador, más que injertos o extracciones de raíces, recomienda ampliar los cultivos; más que reemplazar, ensanchar el terreno: “que el idioma nahoa figurase al lado de las lenguas sabias” era el ideal de Vigil. Este argumento es retoño del sincretismo en que habría de ser pródiga la literatura –y toda la cultura– mexicana en el siglo XX e incluso ya en el XXI; y alimentará el debate entre hispanistas y nacionalistas, entre hispanofílicos y mestizófilos, tensión y distensión que Luis Mario Schneider localiza en su obra *Ruptura y continuidad, la literatura mexicana en polémica*.²⁵ Octavio Paz explica la insistencia liberal en la desespañolización, mediante su tesis de la “negación de España”:

La relación de las colonias hispano-americanas con la Metrópoli era completamente distinta [de la de Estados Unidos con la Corona Británica]. Los principios que fundaron a nuestros países [los latinoamericanos] fueron los de la Contrarreforma, la monarquía absoluta, el neotomismo y, al mediar el siglo XVIII, el “despotismo ilustrado” de Carlos III. La independencia hispano-americana fue un movimiento no sólo

²⁵ Luis Mario Schneider *Ruptura y continuidad, la literatura mexicana en polémica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1973.

de separación, sino de negación de España. Fue una verdadera revolución... es decir, fue una tentativa por cambiar un sistema por otro: el régimen monárquico español, absolutista y católico, por uno republicano, democrático y liberal.²⁶

Cierro esta polémica con las propuestas, muy adelantadas para su tiempo, del erudito y crítico conservador Francisco Pimentel, contrincante intelectual aunque colega literario de Altamirano e interlocutor de Vigil.

Ni el arte clásico, ni el arte romántico, ni el idealismo genticlo de Sófocles, ni el rudo realismo de Shakespeare, pueden satisfacer ya el espíritu contemporáneo... Para nosotros, el único sistema racional y posible es el eclecticismo poético, la combinación de lo que tienen de bello el clasicismo y el romanticismo, con exclusión de todo lo defectuoso.

Esta breve historia literaria, que a veces parecía más bien una historieta, concluye con el triunfo del anhelo estético sobre el ímpetu nacionalista. Ya instaurado el Porfiriato, apaciguada momentáneamente la ansiedad de la soledad, en los albores de la madurez, la poesía mexicana puede concentrarse en lo suyo: la belleza universal. Toca su turno al modernismo,

primer movimiento americano, nuevo, y que cifra su poder en la gracia estética contribuyendo al arte universal con los tintes de la tierra.

BIBLIOGRAFÍA

- Altamirano, Ignacio Manuel "Carta a una poetisa", *Obras literarias completas*, México, Labor—Oasis, 1959.
- Curtius, Ernest R, "Spain's Cultural Belatedness" en *European Literature and the Latin Middle Ages*, Routledge & Kegan Paul, London, 1973.
- Baranda, Joaquín "Discurso sobre la poesía mexicana", *Obras del Lic. Baranda*, México, Biblioteca de autores mexicanos, 1900.
- Bolaños Cadena, Laura *La identidad perdida y otros mitos*, Editorial Vila, México, 2001.
- Hauser, Arnold *The Social History of Art*, "German and Western Romanticism", Routledge & Kegan Paul, London, 1951.
- Kohn, Hans *Historia del nacionalismo*, Fondo de Cultura Económica, México, 1949.
- Muñiz, Elsa "Identidad y cultura en México, hacia la conformación de un marco teórico conceptual", en Lilia Granillo (Coord.) *Identidades y nacionalismos, una perspectiva interdisciplinaria*, Ediciones Gernika—Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1993.
- Rama, Carlos M. *Historia de las relaciones culturales entre España y la América Latina*. Fondo de Cultura Económica, México, 1982.
- Ramírez, Santiago *Infancia es destino*, Siglo XXI, México, 1975.
- Ramos, Samuel *El Perfil del hombre y la cultura en México*, Porrúa, México, 1963.

²⁶ Octavio Paz, citado por Carlos M. Rama, *Historia de las relaciones culturales entre España y la América Latina. Siglo XXI*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982. p. 25.

²⁷ Francisco Pimentel "El eclecticismo poético u la poesía de José Joaquín Pesado", en Ruedas, *Op. Cit.*, p. 334.

Ruedas de la Serna, Jorge (coord.) *La misión del escritor, ensayos mexicanos del siglo XIX*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1996.

Schneider, Luis Mario *Ruptura y continuidad, la literatura mexicana en polémica*, Fondo de Cultura Económica, México, 1973.

Weckman, Luis "La Edad Media en México", en *Panorama de la cultura medieval*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1962.

HEMEROGRAFÍA

Cuéllar, José T. "La literatura nacional: apuntes", *La Ilustración Potosina*, pp.5 ss, México, 1869.

"El Solito", *Diario de México*, Núm. 49, Tomo 1, f. 165, sábado 9 de noviembre de 1805.

De la Rosa, Luis "Utilidad de la literatura en México", *El Ateneo Mexicano*, Tomo I, pp. 205 ss, México, 1844.

Lafragua, José María "carácter y objeto de la literatura", *El Ateneo Mexicano*, Tomo I, pp. 12 ss, México, 1844.

Vigil, José María "Algunas consideraciones sobre la literatura mexicana", *Revista Mensual Mexicana*, México, 1877, pp. 3 ss.

"Necesidad y conveniencia de estudiar la Historia Patria", en *El sistema Postal Mexicano*, México, 1878, reproducido por Juan A. Ortega y Medina.

Zarco, Francisco "Discurso sobre el objeto de la literatura", *La Ilustración Mexicana*, Tomo 1, pp. 161 ss, México, 1851.

"Estado de la literatura en México", *La Ilustración Mexicana*, tomo III, pp.5 ss., México, 1851.

LA MEXICANIZACIÓN DEL INDIO *VERSUS* LA INDIGENIZACIÓN DE MÉXICO. NACIONALISMO Y CULTURA EN LOS PUEBLOS DE CHIAPAS

Ezequiel Maldonado*

(...) nuestro problema indígena no está en
conservar indio al indio, ni indigenizar a México,
sino en mexicanizar al indio (...)
Lázaro Cárdenas.

A inicios del siglo XX, el Estado mexicano en busca de su plena identidad, incorporando al indio a través del aparato educativo, organiza programas especiales de enseñanza elemental que promuevan esta integración; a la vez, pretende desplazar costumbres, lenguajes e historia social, diversidad cultural indígena, que eran causa, a decir de Molina Enríquez, de enormes divisiones entre los mexicanos.¹ En los años veinte el grupo dominante emprendió la magna tarea de introducir nociones de progreso, el impulso a la

movilidad social o el tránsito de lo indio a lo mestizo, como premisa primordial, y la adopción de un sistema de pensamiento racional, acorde a las corrientes ideológicas europeas. En otras palabras, se pretende unificar a una población no sólo aislada sino al margen de las expectativas y las bondades que las leyes ofrecían a todos los mexicanos bajo el supuesto de crear ciudadanos nacionales e incorporar esa fuerza de trabajo rural y dispersa al desarrollo económico de México. El sistema educativo fue fundamental en esa tarea.

En esta educación, un objetivo primordial lo constituye el valor de lealtad a la nación, y se traduce en el traslado de fidelidades comunitarias, familias y pueblos hacia grupos sociales más amplios, mediante diversas obligaciones cívicas que impulsen una especial devoción indígena hacia lo que en esa época resultaba una singular abstrac-

* Departamento Humanidades, UAM-A.

¹ Andrés Molina Enríquez *Los grandes problemas nacionales*. México, 1909. Cit. por Shirley Brice Heath. *La política del lenguaje en México*. 3a. reimpresión. México, Conaculta-INI, 1992. P. 127. Cfr Martha Eugenia Curiel Méndez "Las grandes estrategias educativas de México" *México, 75 años de revolución*, FCE-INEHRM, México, 1988.

ción: la patria.² En la escuela adquirieron un significado ritual las ceremonias en honor a la bandera, el canto del himno nacional, composiciones y declamaciones patrias; el calendario de fiestas oficiales desplazó al calendario de fiestas religiosas: se institucionalizaron batallas gloriosas contra los invasores extranjeros, y todo ello conformó la idea de nación.³ Esta nueva propuesta integradora pretendía canalizar la desastrosa experiencia de finales del siglo XIX, cuando se polarizó una concepción nacional exclusiva e intolerante en cuanto a la mentalidad de pueblos indios identificados con lenguas y costumbres tradicionales, reacios a los cambios y a la apertura hacia vientos nuevos. Bien lo señala Florescano, El antagonismo entre los pueblos indígenas centrados en identidades comunitarias locales o regionales y la ideología nacionalista que pretende representar a toda la nación es estructural.⁴ Y de ello da cuenta una ortodoxa organización económica-política e ideológica-social que no ofrecía alternativas a los pueblos indios: con funcionarios in-

tolerantes que no reconocen la existencia y los derechos del otro.

Otros difusores del nacionalismo fueron el libro de historia y la profusión de museos en territorio mexicano, junto con la presencia de una historia plástica contada en los murales de palacios gubernamentales y edificios públicos. Relatos pictóricos que lograron coherencia histórica al dotar de unidad a tres pasados otrora irreconocibles:

la época prehispánica, el pasado colonial y la era republicana, le infundió al presente una profundidad histórica insólita, que hacía de la historia mexicana un proceso tan antiguo como el de las viejas naciones de Europa.⁵

Este relato histórico impregnó en las mentalidades de los mexicanos la idea de poseer un proyecto histórico común y de que, a pesar de diferencias de todo tipo, pertenecían a la gran familia mexicana. En similar sentido, el papel de la religión mediante la imagen de la Guadalupeana ofrecerá una idea nacionalista: los mexicanos, aun los indios, recurrirán al símbolo protector de la virgen.

En su proyecto modelo aplicado en el Valle de Teotihuacan, el antropólogo Manuel Gamio diseñó la unificación lingüística de los indios. Hablar el idioma español se constituiría en un hábito cultural que habilitará a los indios como ciudadanos nacionales ya que "muchísima gente de Teotihuacan no tenía un concepto más grande de patria que la aldea en que había nacido".⁶ Impartir cursos mediante

² Vid Natividad Gutiérrez Chong "La nación producto del sistema educativo" en *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. CONACULTA-Plaza y Valdés, México, 2001 p. 89.

³ Vid Enrique Florescano. *Etnia, Estado y nación. Ensayo sobre las identidades colectivas en México*. 2a. Reimpresión, Aguilar, México, 1998. P. 495.

⁴ *Ibid*, p. 500. Un antagonismo de vieja data con poderes centrales, llámense coloniales, independientes, republicanos o neocoloniales, que se muestran intolerantes ante muestras de diversidad y pluralismo indígenas. Cfr Pablo González Casanova "Las etnias coloniales y el Estado multiétnico" en *Democracia y Estado multiétnico en América Latina*. México, UNAM-La Jornada, 1996. Vid del mismo autor "Origen y fundamento de una historia nacional" en *Memoria mexicana*. 2a. Ed. FCE, México, 1994.

⁵ *Ibid*, p. 497. Vid del mismo autor "Origen y fundamento de una historia nacional" en *Memoria mexicana*. 2a. Ed. FCE, México, 1994.

⁶ Shirley Brice Heath *Op. Cit.* P. 134. El escritor y etnólogo José María Arguedas manifestó similar idea

la llamada lengua nacional significaba incorporar a los indios al progreso de la nación difundiendo en las zonas rurales, en las aldeas más pequeñas y aisladas los valores considerados patrios.

Luis Cabrera, filólogo y funcionario de Carranza, se manifestó radical y ortodoxo en su propuesta para liberar a México del caos que significaba la diversidad lingüística:

Aquí el problema consiste en hacer que desaparezcan los idiomas y dialectos indios, y difundir el español como idioma único. El único medio para lograrlo consiste en enseñar el español a los indios y en prohibir el uso de los idiomas indígenas.⁷

La intolerante decisión se acompañaba de consejos y actitudes paternalistas cuya máxima rezaba abandonar hábitos y lenguaje tribal ante la primacía de el *lenguaje de Dios y la Ley*.

Por la década de los treinta, los ideólogos, así como funcionarios y empleados estatales, no se diga los maestros rurales, ignoraban el lenguaje, la religión, la organización social, los patrones económicos y los métodos socializantes que tenían los indios. Parecía que el concepto cultura englobaba a indios y mestizos y no tenía por qué diferenciarse de la diversidad de culturas indias, con sus propias expresiones. La retórica nacionalista de la época minimizó estas discusiones y mantuvo

en un primer plano debates e intensas polémicas en torno de la identificación de lo típicamente mexicano, vinculado a la creación de estereotipos como el charro y la china poblana y, como una ganancia extra, la plena derrota del indio como emblema representativo de lo mexicano.⁸

En el Primer Congreso Indigenista el Presidente Cárdenas hizo un reconocimiento hacia la influencia de las ciencias sociales que habían activado proyectos donde se reconocía al indio como ser social capaz de conservar su integridad cultural al mismo tiempo que se dejaba orientar hacia ideas nacionales. En ese Congreso cambió el anterior discurso, redentor e incorporador, por el de emancipación e indigenismo científico: investigación integral de los grupos indígenas, programas para el bienestar del indio, la protección de su arte, la integración de su comunidad a la comunidad nacional. Ahí están las bases del naciente indigenismo como política de Estado y con ello se pretende "enraizar más el sentimiento nacional y enriquecerlo con virtudes morales que fortalecerán más el sentimiento patrio".⁹

En la década de los años cuarenta, con Ávila Camacho en el poder, se impulsa una campaña alfabetizadora con la lengua nacional, el español, como punta de lanza estratégica dirigida a comunidades y pueblos indios impedidos de alfabetizarse en sus idiomas vernáculos. Se pretendió

⁸ Vid Ricardo Pérez Montfort "Indigenismo, hispanismo y panamericanismo en la cultura popular mexicana de 1920 a 1940" en *Cultura e identidad nacional*. CONACULTA-FCE, México, 1994.

⁹ Lázaro Cárdenas, *Op. Cit.* Cfr Miguel Limón Rojas "Análisis histórico del indigenismo" en *México, 75 años de Revolución. Desarrollo Social I*. México FCE-INEHRM, 1988. Véase también Shirley Brice H. *Op. Cit.* P. 181.

ante quechuas serranos a quienes a mediados del siglo veinte los conceptos nación o patria peruana no les decían nada. Vid "Evolución de las comunidades indígenas" *Formación de una cultura nacional indoamericana*. 5a. Edición, Siglo XXI, México, 1989.

⁷ *Ibid.*, p. 143-144.

igualar la instrucción bilingüe y en este sexenio se aboga, de manera mistificadora, a favor de la unidad nacional por medio de la educación en español. En otras palabras, como señala Shirley Brice, el grupo conservador, encabezado por Octavio Véjar Vásquez,

temía el pluralismo cultural que implicaba el reconocimiento de las lenguas indígenas y el uso de aspectos lingüísticos de la política de pequeñas nacionalidades preconizada en la Unión Soviética.¹⁰

Cesado este funcionario, Torres Bodet asume el cargo como Secretario de Educación, entonces se restablecen las Misiones culturales y retorna un discurso en donde la integración nacional y su vínculo con la educación dependen del conocimiento orgánico de las necesidades y culturas de los diversos pueblos de México.

El Plan Educativo iniciado por la administración de Miguel Alemán, en 1947, diseña la genuina educación mexicanizada y entre sus objetivos planteará

el inculcar el espíritu cívico en cada campesino joven, con la aspiración de que los campesinos fueran considerados como parte integral de la nación[...] se utilizaba a las escuelas para convertir a los campesinos en ciudadanos.¹¹

¹⁰ Shirley Brice H. *Op. Cit.* P. 187. De nueva cuenta, ante la diversidad lingüística indígena se opta por la hegemonía del español y el aderezo de proclamas anticomunistas.

¹¹ Gutiérrez Chong, *Op. Cit.* P. 92. En México ha estado presente un amplio debate sobre los conceptos campesino o indígena. Para acelerar el desarrollo capitalista, según el marxismo ortodoxo de la época y el esquema europeo, los indios de-

En sentido similar al que Francia utilizó para integrar al campesinado francés a finales del siglo XIX. En esta época, el concepto campesino desplazó al concepto indio, al amparo de una estratificación clasista del materialismo en boga; y, en sentido inverso, ante el recurso de la ciudadanización, se pretende igualar dos realidades diversas.

En su primer discurso a la nación, Adolfo Ruiz Cortines expresó que su programa educativo tenía el ánimo de vigorizar la nacionalidad mexicana. En ese sexenio (1952-1958) se habló de un modelo de conciencia cultural de México que se proponía

inculcar un sentido del pasado histórico, promover la integración, enseñar la noción de que la patria es la norma suprema, incorporar la cultura mexicana —es decir, la cultura del mestizo— a la cultura universal, y adoptar la *mexicanidad* como estilo de vida.¹²

Aunado a estos objetivos se avanzaba en diversos proyectos arqueológicos y en la obra magna que representó el museo de Antropología en 1964; signos de continuidad histórica y mantenimiento de las tradiciones antiguas.

En esta época Antonio Caso plantea una serie de interrogantes sobre la existencia de lo que llama *el problema indígena en México*, y responde que sí existe pues hay tres millones de mexicanos que por su cultura difieren del resto de la población. En su célebre ensayo “¿El indio mexicano

berían ser ubicados como clase social: volverlos campesinos y así transformarlos en proletarios u obreros de la agroindustria.

¹² *Ibid.*, p. 93. Cfr Pérez Montfort, *Op. Cit.*

es mexicano?”, señala que los indios que viven en comunidades aisladas no pueden sentirse mexicanos. Estos indios saben de una fuerza natural llamada gobierno cuyas disposiciones hay que acatar porque utiliza la fuerza o coerción para hacerse obedecer. Ejemplifica que este gobierno tiene representantes, funcionarios y fuerza armada para hacer cumplir las disposiciones, y al final señala:

Y allí termina su concepto de Patria; no se siente mexicano, no tiene el sentimiento de que forma parte de una entidad más basta que su pequeña comunidad. Fuera de ella todo le es hostil. Sólo dentro de ella encuentra simpatía, calor y comprensión.¹³

Como si la noción de patria fuese un concepto formado con bases objetivas y no una invención de la ideología dominante.

Gustavo Díaz Ordaz, en su presidencia, omitió en sus discursos el término mexicanización pero sí insistió en los objetivos del proyecto indigenista:

el indio no podía mantenerse indefinidamente como indio, como tampoco debería el gobierno tratarlo como pupilo del Estado; en cambio, se le debería dar la oportunidad de participar en programas que le permitieran penetrar en todas las actividades sociales y económicas de la nación.¹⁴

El indio seguía ajeno al discurso oficial, como la mano de obra más barata del

mercado y con artesanías modificadas, utilización de colores pastel y figuras estilizadas, para el agrado del turista. Época en que González Casanova y otros antropólogos denuncian una modalidad de colonialismo interno: sociedad colonizada, *centros gobernantes* para controlar el comercio y el crédito indios, mestizos que discriminan en cuanto a sueldos, oportunidades de empleo y asuntos judiciales y políticos.¹⁵ Aguirre Beltrán y otros

defensores de la evolución histórica del indigenismo mexicano alegaban que el movimiento debería tener por meta la integración nacional mediante el desarrollo democrático.¹⁶

La capacitación de los indios resulta clave con la finalidad de que relegasen su condición étnica a cambio de integrarse en el sistema económico de estratificación clasista, *condición de todo ciudadano*.

Después de 1968, tras la represión al movimiento estudiantil que culmina en los sangrientos hechos de Tlatelolco, el régimen de Luis Echeverría trató de reestablecer un equilibrio roto y propuso tímidas reformas que aparentemente dan respuesta a las demandas estudiantiles a través de la llamada apertura democrática:

pluralismo, diálogo, pensamiento crítico, solidaridad social y participación. Se hizo hincapié en la necesidad de luchar por la justicia, el respeto a la libertad y a la disidencia, la responsabilidad

¹³ Antonio Caso “¿El indio mexicano es mexicano?” En *Ensayo mexicano moderno* 12a. Edición refundida y aumentada, FCE, México, 1971.

¹⁴ Shirley Brice, *Op. Cit.* P. 228.

¹⁵ Vid, Pablo González Casanova. *La democracia en México*.

¹⁶ Shirley Brice H. *Op. Cit.* P. 236.

de la comunicación entre educandos, maestros y padres de familia.¹⁷

En 1975 se creó la Ley Nacional de Educación para Adultos, que señalaba entre sus fines la instrumentación del autodidactismo como método de aprendizaje y la solidaridad social.¹⁸ Es evidente que estos conceptos, autodidactismo y solidaridad, son dirigidos a destinatarios muy precisos: las comunidades indígenas. Hasta este régimen la noción de patria, historia patria, símbolos patrios, conforman una noción de nacionalismo que el poder bautizó como *revolucionario*, constituyendo un sólido pilar de su discurso ideológico.

En el sexenio de Miguel de la Madrid, 1982-1988, se diseñan varios lineamientos educativos con carácter estratégico:

Vigorizar la cultura nacional e impulsar el desarrollo de las culturas étnicas, populares y regionales... relacionar adecuadamente la educación al sistema productivo; alfabetizar al mayor número posible de mexicanos hasta ahora privados de ese servicio.¹⁹

De nueva cuenta se plantea que la superación del analfabetismo requiere de la movilización de la sociedad civil en torno a un compromiso que convoque a todos los adultos. Se percibe, en este lineamiento, a la alfabetización en el marco de un

proyecto cultural y a la lecto escritura como un instrumento cultural. También a principios de este régimen se “elaboraron libros de lectura en 32 lenguas indígenas y 61 dialectos para apoyar el programa integrado de primero y segundo grados de primaria bilingüe”.²⁰

Es en este sexenio cuando se publica y se materializa lo que se llamará modernización del aparato productivo o cambio estructural, que implicará radicales cambios estructurales en planos económicos y políticos, sociales e ideológicos. Es el inicio de la inserción plena de México en el fenómeno globalizador y en el proyecto neoliberal en boga que se afianza con Carlos Salinas y Ernesto Zedillo y continúa con el actual régimen de Vicente Fox. Con esta inicial, paulatina primero pero acelerada después, apertura al mercado mundial el papel del Antiguo Estado benefactor se transforma drásticamente y deja al arbitrio del mercado, o del capital trasnacional las conquistas logradas por trabajadores del campo y ciudad: pleno empleo, seguridad social, educación popular. Se venden, rematan y liquidan empresas estratégicas que eran propiedad de la nación como Teléfonos de México, bancos, financieras, aseguradoras, carreteras, aeropuertos, redes ferroviarias, líneas aéreas, etcétera. Está desmantelado el sistema de seguridad social y las universidades públicas sufren embates privatizadores. Se satanizan las empresas públicas y se glorifican las privadas. La privatización y desnacionalización de áreas consideradas estratégicas como las comunicaciones y financieras resulta una gran tragedia para México.

¹⁷ Juan Prawda “Desarrollo del sistema educativo mexicano, pasado, presente y futuro” *México, 75 años de Revolución...* Op. Cit. p. 82.

¹⁸ Vid José Ángel Pescador Osuna. “El esfuerzo alfabetizador en México (1910-1985). Un ensayo crítico” en *México, 75 años...* Op. Cit. P. 155.

¹⁹ *Ibid.*, p. 162-163.

²⁰ Juan Prawda, *Op. Cit.* P. 87.

Todavía en 1966 un antropólogo norteamericano reprochaba al mexicano Cámara Barbachano su fervor nacionalista.²¹ Hoy el Banco Mundial y el FMI alaban la presente trasnacionalización y exigen acabar de rematar el país con las reformas estructurales en PEMEX y la compañía de Luz y Fuerza.

El ¡ya basta! de los zapatistas en 1994 será la esquelera mortuoria de un indigenismo²² ya en decadencia. Las diversas movilizaciones indígenas, un Estado mexicano dismantelado y un proyecto neoliberal diversificador del caos del mercado serán detonadores esenciales. Antonio García de León señala que nunca antes un movimiento social había producido tantas alternativas políticas para toda la nación. Se trata de un movimiento dirigido por indios pero que no se cierra en demandas propias, sino que se abre al convertirse en un proyecto de nación. En la primera declaración de la Selva Lacandona se dice: "Nosotros hoy decimos Basta, somos los herederos forjadores de nuestra nacionalidad..."²³

Para los zapatistas un elemento clave en la conformación de la nacionalidad es la recuperación de la memoria histórica, base asimismo de su identidad. En este

sentido es importante considerar porqué se han autonombrado zapatistas. El EZLN, dicen, retoma la justa lucha del campo por tierra y libertad. La nación tiene en el pueblo el sujeto esencial, él es el depositario de la soberanía y a quien corresponde su defensa.

Tenemos al pueblo mexicano de nuestra parte, tenemos Patria y la bandera tricolor es amada y respetada por los combatientes insurgentes, utilizamos los colores rojo y negro en nuestro uniforme símbolos del pueblo trabajador en sus luchas de huelga.²⁴

La historia nacional en su dimensión simbólica es recuperada y resignificada por los zapatistas. El órgano informativo del EZLN se titula *El despertador mexicano* y recuerda de inmediato otro símbolo de lucha y resistencia, *El despertador americano*, órgano de los liberales en su lucha de independencia. El zapatismo pretende construir una Patria nueva, la refundación de la nación. No buscan la toma del poder, sino en sus propias palabras, algo más difícil: la construcción de un mundo nuevo. En la idea de lo nacional se considera: a) la integración de los indios a la nación. No son sujetos ni poseen personalidad jurídica. "Nunca más un México sin nosotros" expresa su lucha por la integración y no por la ruptura de la nación; b) la soberanía radica en el pueblo y la posibilidad latente de cambiar su forma de gobierno o la instauración de un poder popular; c) la defensa de los recursos naturales que pertenecen a la nación. Frente al saqueo milenario y constante de las riquezas pro-

²¹ José María Arguedas "La cultura: patrimonio difícil de colonizar" Formación de una cultura... Op. Cit. P. 184. En el texto no se menciona el nombre del antropólogo norteamericano que reprocha a Barbachano y a Arguedas indigenismo y nacionalismo. Dice la cita de marras: "Objetó el nacionalismo de Cámara B y mi indigenismo. Afirmó que el indigenismo no trataba sino de tomar ventaja para los indios y consideró el nacionalismo mexicano como algo excesivo" P. 184.

²² Antonio García de León (Prólogo) EZLN. Documentos y comunicados, 1994, P. 13.

²³ *Ibid*, p. 35.

²⁴ *Loc. Cit.*

pías y d) La lucha centrada en la búsqueda de la libertad, democracia y justicia.

La crisis de los Estados nacionales es un proceso histórico que hoy posee vital importancia. En este Estado, bajo condiciones de extrema dependencia, se realizan todo tipo de relaciones, procesos económicos, políticos, de apropiación y dominación, al margen de los partidos políticos, los sindicatos y las organizaciones de la sociedad civil. Hay ambivalencia frente a grandes problemas nacionales, contradicción entre las tendencias mayoritarias de la sociedad nacional y los intereses multinacionales de empresas y gobiernos como el norteamericano. Enfrentamos a un Estado-nación instrumento subordinado de la reproducción del capital a escala mundial.

Respecto de este complejo problema, Benedict Anderson explica el nacionalismo no como ideología o doctrina política, sino como construcción imaginaria que imprime unidad y cohesión a las sociedades contemporáneas. El análisis fundamental es cultural, pone el acento en la importancia del lenguaje y de la difusión de la comunicación impresa en el capitalismo y su influencia en la vida cultural, obviando la referencia a estructuras de poder político como determinantes en el origen del nacionalismo.²⁵

Este autor plantea tomar en cuenta tres paradojas que cuestionan a los teóricos del nacionalismo. 1) La modernidad objetiva de las naciones a la vista del historiador, frente a su antigüedad subjetiva a la vista de los nacionalistas. 2) La universalidad formal de la nacionalidad como

un concepto sociocultural —en el mundo moderno, todos tienen y deben *tener* una nacionalidad así como tienen un sexo—, frente a la particularidad irremediable de sus manifestaciones concretas, de modo que, por definición, la nacionalidad *griega* es *sui generis*. 3) El poder político de los nacionalismos, frente a su pobreza e incoherencia filosófica. Al revés de lo que ocurre con la mayoría de los *ismos*, el nacionalismo no ha producido jamás sus propios grandes pensadores: no hay en él un Hobbes, un Toqueville, ni un Marx o un Weber. Resulta característico el hecho de que incluso un estudioso tan simpatizante del nacionalismo como Tom Nairn pueda escribir que:

el nacionalismo es la patología de la historia moderna del desarrollo, tan inevitable como la neurosis en el individuo, con la misma ambigüedad esencial que ésta, una capacidad semejante intrínseca para llevar a la demencia, arraigada en los dilemas de la impotencia que afecta a la mayor parte del mundo (el equivalente del infantilismo para las sociedades), y en gran medida incurable.²⁶

La sugerencia de Anderson es pensar el nacionalismo en la misma categoría que el *parentesco* o la *religión*, no en la del “liberalismo” o el “fascismo”. Desde esta perspectiva, el autor se sitúa en el ámbito cultural y con un espíritu antropológico propone la siguiente característica de nación:

²⁶ *Ibid.* P. 23. Cfr. Sarah Radcliffe y Sallie Westwood. *Rehaciendo la nación. Lugar, identidad y política en América Latina*. Ecuador, Quito, Abya-Yala, 1999.

²⁵ Benedict Anderson. *Las comunidades imaginadas*. FCE, México, 1991. P. 19.

una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana. Es imaginada porque aun los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión.²⁷

La idea de nación, similar a nacionalismo, es un artefacto cultural de una clase particular. Justamente cuando se habla de homogeneidad necesaria y necesidad de olvido para quienes comparten una comunidad sean menos diferentes, supone que la relación resultante es el sometimiento de una visión a otra. La pregunta que el autor no contesta es qué pasa con los pueblos indios, las "minorías" o las contraculturas, existe en ellos una noción o un referente a la nación.

Algunas precisiones:

- 1) La política social y cultural del Estado mexicano tuvo siempre la pretensión de integrar a los pueblos indios a su proyecto *nacional*.
- 2) A pesar de su objetivo integrador, homogeneizador, tanto al negar la diversidad lingüística como en la implantación del idioma español, y por ende del monolingüismo nacional, resultó un *fracaso* esa política estatal.
- 3) Hoy la vanguardia de los pueblos indios, entre otros, los zapatistas de Chiapas, rechaza el proyecto dominante de Estado y, con ello, su forma de gobierno, sus leyes y sus valores.

²⁷ Anderson, *Loc. Cit. Vid.* Radcliffe y Westwood *Op. Cit.* "Las geografías de la identidad" P. 167-204.

- 4) La educación, eterno pilar de la política integradora de los pueblos indios, es cuestionada y puesta en crisis. Hoy diversos pueblos indios y sus comunidades enarbolan proyectos alternativos de educación.
- 5) La propuesta en materia educativa, desde los pueblos indios, en particular de las comunidades pro zapatistas, posee una coherencia teórica y práctica que la sitúa a décadas de distancia de la educación formalista del Estado.
- 6) Las bases de esta propuesta educativa están en el conocimiento profundo de sus propias culturas: una concepción de la historia que parte de su propia comunidad, de su ejido, de su paraje: es una historia donde el indio se reconoce como tal y no como la mistificación que hicieron de él.
- 7) Ante la legalidad y formalidad del sistema educativo en torno a la entrega tradicional de calificaciones o la expedición de títulos, surgen problemas de diversa índole en las comunidades, en las familias, como la no expedición de calificaciones o de títulos y toda una parafernalia formalista de la educación mexicana.
- 8) No se aceptan dádivas del Estado mexicano. Pronasol y Progresas son rechazados por las comunidades que han roto con el viejo paternalismo. La vieja y renovada imagen del indio recibiendo las prebendas del Estado es ya obsoleta en estas comunidades indias.
- 9) Lucha ideológica ante lo viejo y lo nuevo. Las formas caducas siguen en el imaginario de los pueblos y lo

- nuevo todavía no se manifiesta en su esplendor.
- 10) Los símbolos nacionales adquieren una connotación diferente a la formalidad impuesta por el Estado. Nociones como patria y patriotismo hoy se han resignificado
 - 11) A los honores de la bandera tricolor y el canto del himno nacional hoy entra en el terreno cívico la bandera zapatista y su canto, cual himno que retoma carabina 30-30. Y con ello un contenido dinámico y renovado.
 - 12) Los pueblos indios zapatistas, siempre en el límite de la sobrevivencia y con carencias extremas, rechazan el consumismo y construyen una nueva noción sobre *lo necesario*.
 - 13) A diferencia del proletariado urbano y de la clase trabajadora en general, los indios se han mantenido a sí mismos y esto los ha hecho, de alguna manera, una clase aparte. En el pasado "mientras produjeron el excedente necesario se les integró al sistema económico-histórico-cultural";²⁸ actualmente, con base en una manutención propia permanecen en la *frontera* de tal sistema.
 - 14) El discurso paternalista de la clase en el poder ha ofrecido integración y amparo a cambio de comprar lealtades indígenas. Con un proyecto político-cultural que rechaza dádivas y prebendas, tipo Pronasol, Progresá o Procede, los choles, por ejemplo han velado por sí mismos, al amparo de sus comunidades.
 - 15) No obstante que han mantenido o desarrollado sus propias leyes y códigos de conducta no escritos, sus propias creencias y rituales, su propio cuerpo de conocimientos y sabiduría oralmente, sus técnicas para trabajar la tierra y su propio lenguaje, sería erróneo, dice J. Berger, suponer que todo esto constituye una cultura independiente, no afectada por la dominante y sus procesos sociales y técnicos.²⁹
 - 16) "La vida de los indios no permaneció igual a través de los siglos, pero sus prioridades y valores (su estrategia de supervivencia) han estado sustentadas por una tradición que ha perdurado más que otra cualquiera en el resto de la sociedad".³⁰
 - 17) La relación no declarada de esta tradición indígena con la cultura de la clase dominante ha sido con frecuencia herética y subversiva. La astucia ha sido complementada con la resistencia, que no pasividad, como reconocimiento a estas tendencias secretas y subversivas.
 - 18) El haber sido víctimas de sufrimientos, vejaciones y racismos no es lo que ha determinado su carácter esencial de clase, como ocurre en una clase de sobrevivientes, sino más bien sus demandas, rebeldías y las luchas que han enarbolado frente a la cultura dominante.
 - 19) A más de diez años del levantamiento indígena, las comunidades cooperan para luchar contra el poder del Estado en sus variados métodos

²⁸ John Berger, "Los sobrevivientes" en México Indígena, mayo de 1990, No. 8, p. 22.

²⁹ *Loc. Cit.*

³⁰ *Ibid*, p. 23.

de exterminio; el impulso indígena aparentemente es defensivo, adoptan la estrategia guerrillera: una red de senderos angostos que cruzan un espacio hostil indeterminado.

- 20) Hoy es posible preguntarse, señala John Berger ¿Cuál es la relación contemporánea entre los indios y el sistema económico mundial del que forman parte? O en términos de una propuesta indígena ¿qué significación puede tener hoy esta experiencia en un contexto global?
- 21) Actualmente ya no existe en la realidad de los pueblos el concepto soberanía; ni siquiera el imperialismo, después del 11 de septiembre, tiene un control de su soberanía. Todas las decisiones se toman desde los centros de poder y esto rebasa con creces toda decisión nacional. De ahí la importancia del proyecto autonómico de los choles zapatistas, con todo y que esta propuesta de autonomía sea local, aislada y pequeña.
- 22) Hoy la cuestión nacional, el concepto Estado-nación, cultura nacional, están en revisión, en una crisis terminal, y los pueblos indios han contribuido enormemente en dicha crisis.

BIBLIOGRAFÍA

- Arguedas, José María *Formación de una cultura nacional indoamericana*. 5a. Edición, Siglo XXI, México, 1989.
- Bonfil Batalla, Guillermo México profundo. Una civilización negada, Secretaría de Educación Pública/CIESAS, México, 1987.

Brice Heath, Shirley *La política del lenguaje en México. De la colonia a la Nación*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-INI, México, 1992.

Caso, Alfonso "¿El indio mexicano es mexicano?" en *El ensayo mexicano moderno I*. Fondo de Cultura Económica, México, 1995.

Durán Solís, Leonel "El proyecto nacional y las culturas populares. Una aproximación" en *México Setenta y cinco años de revolución. Educación, cultura y comunicación I*, Fondo de Cultura Económica, México, 1988.

EZLN *Documentos y comunicados*. 1o. De enero/8 de agosto de 1994, ERA, México, 1994.

EZLN *Documentos y comunicados* 2. ERA, México, 1996.

Favre, Henri *Cambio y continuidad entre los mayas de México. Contribución al estudio de la situación colonial en América Latina*. 2a. Edición en español, corregida. INI, México, 1984.

Florescano, Enrique *Memoria mexicana*, Fondo de Cultura Económica, México, 1995.

——— *Etnia, Estado y Nación. Ensayo sobre las identidades colectivas en México*. Aguilar, México, 1998.

Garduño Cervantes, Julio *El final del silencio. Documentos indígenas de México*. Premia editora, México, 1983.

González Casanova, Pablo y Marcos Roitman Rosenman (Coords.) *Democracia y Estado multiétnico en América Latina*. México, Universidad Nacional Autónoma de México *La Jornada*, México, 1996.

Gutiérrez Chong, Natividad. *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-IIS-Plaza y Valdés, México, 2001.

León-Portilla, Miguel. *Obras. Pueblos indígenas de México. Autonomía y diferencia cultural*. T.I. Universidad Nacional

- Autónoma de México-El Colegio Nacional, México, 2003.
- Limón Rojas, Miguel "Análisis histórico del indigenismo" en *México, 75 años de Revolución Desarrollo social I*. CFC-INEHRM, México, 1988.
- Modiano, Nancy. (trad. Roberto Gómez Ciriza) *La educación indígena en los altos de Chiapas*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-INI, México, 1990.
- Muñoz Ramírez, Gloria. *EZLN 20 y 10 el fuego y la palabra*, Rebeldía- La Jornada, México, 2003.
- Rajchenberg s, Enrique y Catherine Héau-Lambert "Historia y simbolismo en el movimiento zapatista" en *Chiapas 2* México, Universidad Nacional Autónoma de México-ERA, México, 1996.
- Revueltas, José "Caminos de la nacionalidad" y "Crisis y destino de México" en *Ensayos sobre México. Obras completas No. 19*, ERA, México, 1985.
- Villoro, Luis *Los grandes momentos del indigenismo en México*, CIESAS/Secretaría de Educación Pública, México, 1987.

“JUAN DARIEN” DE HORACIO QUIROGA Y LOS JUEGOS NARRATORIALES*

José Bernabé Madrigal Rodríguez**

I
En el capítulo XXIII de *Gargantúa*,¹ leemos que, bajo la guía de su tutor Ponocrates, el protagonista se dedicaba ampliamente a la lectura. A partir de las cuatro de la mañana y hasta que salía a la calle en compañía de su tutor, siempre conversando en torno de lo recién leído, el tiempo era dedicado al estudio concienzudo de los textos clásicos. No se crea, se nos advierte, que se trataba de una labor de memorización. Al contrario: si algún propósito tenía Ponocrates para con Gargantúa, ése era desterrar el estudio fomentado por Janotus de Bragmardo, antiguo tutor del educando, que consistía en la vana repetición de frases en latín, siempre sumidas en la oscura incompreensión de quien las memoriza.

* Cualquier comentario acerca de este ensayo se puede enviar a la siguiente dirección electrónica: bernabe_madrigal@yahoo.com.mx

** Instituto de Educación Media Superior del D.F.

¹ F. Rabelais, *Gargantúa*, pp.125-132.

El ideal de Ponocrates ha recorrido ya mucho camino desde el Renacimiento hasta nuestros días. Hoy ya no vemos a la Edad Media como la veía Rabelais –una edad oscura y sin aportaciones al desarrollo del conocimiento universal–, pero justamente la actitud del maestro helenista es la que nos ha ayudado a remontar tales estereotipos. Dicha actitud ha seguido dando frutos y uno de los más importantes es la relevancia que se le ha dado al escrutinio de los textos, a la búsqueda de lo que los hace vivir. Esta búsqueda ha producido diferentes explicaciones acerca de cómo se consigue el efecto estético de las obras literarias. Una de estas explicaciones es la narratología, que indaga por la manera en que se genera el efecto del texto narrativo.

Buscando este misterioso hábito de vida me propongo realizar un análisis narratológico del cuento “Juan Darién” del uruguayo Horacio Quiroga (1878-1937), cuento incluido en el libro *El desierto*, que data de 1924. En este cuento el protagonista es un tigre de la selva

rioplatense. Este ser sale de un estado de barbarie, pasa por la civilización y regresa luego a su barbarie original, a donde llega llevando las marcas de sus dos estados previos para alcanzar, de esta forma, la plenitud de su ser. ¿Qué tiene que ver un estudio narratológico con esto? Como veremos, hay una relación directa entre las formas que adquiere la narración y el drama construido en torno de este personaje. Para observar ello he dividido este trabajo en cuatro partes. En las siguientes páginas el lector se encontrará, primeramente, con una sinopsis del cuento donde casi no habrá consideraciones teóricas: se trata de una sección casi informativa. En las dos secciones posteriores se revisarán aspectos concretos: primeramente el papel de la voz narratorial como mediadora de la información que el lector del cuento recibe y luego se verá cómo la perspectiva del narrador interviene en la caracterización de los personajes. Creo que el estudio de estos elementos formales puede revelarnos cómo se construye el tema abordado en el cuento. Posteriormente, en las conclusiones, enlazaré los resultados obtenidos previamente con el tema del cuento.² Conviene mencionar que la narratología ha producido hasta ahora varias obras valiosas que el lector interesado puede consultar en la bibliografía al final de este ensayo. Las fuentes teóricas que utilizaré son dos libros de autores

mexicanos: *El relato en perspectiva* de Luz Aurora Pimentel y *Las voces del relato* de Alberto Paredes. La razón es muy sencilla: ambos libros elaboran una síntesis muy completa de varias posturas teóricas y las vierten en un lenguaje que me parece claro. Además, son obras que el lector interesado puede conseguir con cierta facilidad, a diferencia de otros textos que están en lengua extranjera o son de dudosa traducción.

En "Juan Darién" se nota el tono infantil desde el primer enunciado: "*Una vez, a principios de otoño, la viruela visitó un pueblo de un país lejano y mató a muchas personas*".³ Más aún, la historia propiamente dicha está precedida por un prólogo del narrador, el cual presenta los acontecimientos como lejanos a su propia realidad (y a la de los lectores), recurso común a varios cuentos infantiles.⁴ Véase, por ejemplo, el párrafo con el que comienza "El rey-rana" de los hermanos Grimm: "*Hace muchos años, en aquellos tiempos en que bastaba desear una cosa para que el deseo se cumpliera, vivía un rey que tenía tres hijas muy hermosas*".⁵ Queda claro que el narratorio de este cuento es un público infantil.⁶ Aunque

³ Horacio Quiroga, "Juan Darién", p. 125. A menos que se indique lo contrario, todos los subrayados son míos.

⁴ Se trata, como podemos darnos cuenta, de un narrador heterodiegético, por cuanto no participa de la historia (diégesis) de la obra y se limita a narrarla.

⁵ Grimm, "El rey-rana", pp. 95-96.

⁶ Por "narratorio" debemos entender todas las estructuras lingüísticas presentes en el texto escrito que dan cuenta del receptor del relato; es decir, así como hay un narrador que cuenta la historia, existe también un oyente cuyos rasgos se aclaran a partir de la manera como aquélla se enuncia. Cfr. L. A. Pimentel, *Op. cit.*, p. 173-175.

² Con el fin de no dar lugar a equívocos, doy desde ahora la definición de "perspectiva": "En un primer momento definiremos el punto de vista, o perspectiva narrativa, en los términos de Gérard Genette, como "una restricción de 'campo', que es en realidad una selección de la información narrativa" (1983, 49), lo cual implica "la elección (o no) de un 'punto de vista' restrictivo" (1972, 203)." L. A. Pimentel, *El relato en perspectiva*, p. 95.

no abundaré en este tipo de características de "Juan Darién", es de destacar la sencillez de la anécdota y del estilo con que está escrito.

Después del prólogo del narrador, la historia comienza con una calamidad: la viruela visita "un pueblo de un país lejano" y entre las muchas personas que mueren está el hijo de una "pobre mujer joven y viuda", quien se lamenta amargamente. Ya en la noche, después de haber ido a enterrar a su hijo, ve una "cosa" que entra por la puerta de su casa y que semeja un gatito que apenas puede caminar. Después de algunos titubeos, la mujer recoge lo que resulta ser un pequeño tigre y, amamantándolo, lo adopta. Cierta noche, desesperada porque un hombre quiere entrar a su casa para matar al cachorro, la mujer se encuentra con una "mansa, vieja y sabia serpiente" que anuncia la transformación del tigre en humano, transformación que se revertirá solamente cuando una madre pida la muerte del bebé. Desde entonces la criatura tiene el nombre de Juan Darién y vive entre los hombres, quienes, sin embargo, reaccionan hostilmente ante las peculiaridades que presenta (pelo áspero, timidez, ojos extraños, bondad). Cuando muere la madre, el niño ha de enfrentarse solo a los acontecimientos que se avecinan. Durante la fiesta del pueblo, un inspector de escuela se da a la tarea de descubrir la identidad del protagonista, pero, incluso antes de haberla comprobado, levanta contra éste la ira de los habitantes, quienes lo dejan ir libre después de torturarlo sin resultado alguno. Mientras iba hacia su casa, todo fatigado y sin poder sostenerse sobre sus pies, una mujer cree que Juan Darién quiere atacarlos a ella y a su bebé, y pide que se dé muerte al presunto

agresor. Atado a lo alto de un castillo de fuegos de artificio, el niño es torturado nuevamente y en ese momento recobra su forma salvaje. Aunque queda malherido, logra huir al corazón de la selva, desde donde convoca a los demás tigres a reunirse justo a las afueras del pueblo, lugar al que el antiguo Juan Darién lleva como prisionero al domador que lo había torturado; coloca a éste en lo alto de los cañaverales, "atado entre los bambúes", y le prende fuego. Aquí termina la venganza del protagonista. Finalmente, va al cementerio para despedirse de la tumba de su madre y desde ahí marcha a la selva para siempre.

El protagonista del cuento atraviesa por distintas etapas: de tigre a niño y de niño a tigre y estas dos fases coexisten: cuando humano, el pelo hirsuto, la timidez y el reflejo verdoso de sus ojos delatan que Juan Darién es un ser de origen selvático y, una vez recobrada su forma de tigre, conserva el uso del lenguaje, la habilidad manual y la memoria como restos de su antigua vida entre los hombres. Asimismo, puede apreciarse el contraste entre dos clases de lugares: los de vida urbana y los de vida salvaje. El protagonista se mueve entre estos dos espacios y, aunque la experiencia puede ser dolorosa, su alejamiento del lugar de origen y el posterior regreso a él lo convierten en un ser de una plenitud inusitada.

II

En este relato nos encontramos con un narrador heterodiegético que parece descorder un telón: da forma a las distintas fases en que vemos dividido el cuento y conduce al lector a través de éstas.

Se trata, a ojos vistas, de una perspectiva narratorial que va dando forma al relato.⁷ La primera parte de éste cubre desde el prólogo del narrador hasta el momento en que el niño Juan Darién va a la escuela. Esta etapa de felicidad plena es interrumpida lapidariamente por el narrador: “cuando la criatura iba a cumplir diez años, su madre murió”,⁸ frase con la que comienza una nueva etapa, no sólo en la vida del muchacho, sino también en el cuento. La felicidad al lado de la madre queda atrás y a partir de este instante el protagonista debe enfrentarse solo a la vida, enfrentamiento que no culminará hasta que se reintegre a una forma animal. De la misma manera, la cantidad de personajes que intervienen en esta primera parte es considerablemente menor a la que observamos en otros momentos del relato; la intervención directa de los personajes es escasa. En contraste, la atmósfera de misterio que se percibe al principio deja el lugar a una acción cada vez más dramática en la que predomina lo que Genette denomina “escenas”.⁹

Como ya se mencionó, el narrador de “Juan Darién” adopta un tono oral, patente una y otra vez. Por ejemplo, cuando el niño es torturado, el narrador afirma: “...y no deseo que los niños que me oyen vean martirizar de este modo a ser alguno”.¹⁰ Y en otro momento, cuando el inspector de escuela tiene el propósito de hipnotizar a Juan Darién, el narrador sugiere: “Y los chicos que lean esto y no sepan de qué se habla, pueden preguntarlo a las personas grandes”.¹¹ Esto significa que entre el lector del cuento y los sucesos de la vida de Juan Darién hay sólo un intermediario. La información que tenemos fluye a través de la percepción de un tercero: el narrador, quien quiere mantener en claro su presencia. Mediante el estilo indirecto y el estilo indirecto libre¹² (en lo que he llamado la primera parte del cuento), acapara el rango de informante para exponer lo que pasa. Será posteriormente cuando le ceda la voz a otros personajes para que participen directamente en forma de escenas. Como ya se ha dicho, la primera parte del cuento da poco espacio a la intervención directa de los personajes; por lo mismo,

⁷ Leamos un comentario de Luz Aurora Pimentel muy a propósito: “En relatos a cargo de un solo enunciador —es decir, un narrador que se nos presenta como la única fuente de información narrativa— hacer esta distinción en términos de perspectiva resulta ocioso, pues si es el narrador el responsable de la selección y orientación en el entramado de la historia, es claro que su perspectiva y la de la trama tenderán a ser una y la misma”. *Ibid.*, p. 121. En el cuento que nos ocupa el narrador no es la única fuente de información, pero sí la principal.

⁸ Horacio Quiroga, *Op. cit.*, p. 128.

⁹ Las “escenas” son momentos en la narración en los que el narrador deja de intervenir para dar espacio al diálogo directo de los personajes. L. A. Pimentel, *Op. cit.* p. 42-59.

¹⁰ H. Quiroga, *Op. cit.*, p. 126.

¹¹ *Ibid.*, p. 129.

¹² En el estilo indirecto, el narrador dice lo que otro personaje dice o piensa. Por ejemplo, “Carlos dijo que Miguel quería ir al campo”. En el estilo indirecto libre, el narrador dice lo que otro personaje dice, pero asume la percepción de ese personaje. Por ejemplo, “Miguel esperaba encontrar en el campo todos los recuerdos que desde niño lo acompañaron. Nadie lo comprendería y prefirió guardar silencio.” En el primer caso, el narrador puede ser otro personaje (discurso figural), pero en el segundo se asume que ningún personaje puede fusionar su percepción con la de otro. *Cfr.* L. A. Pimentel, *Op. cit.* pp. 83-94.

dependemos del narrador para poder efectuar juicios. Ejerciendo el papel de informante, el narrador entra y sale de la mente de los personajes, sometiéndose a las limitaciones perceptuales de algunos de ellos (focalización interna variable);¹³ no nos sorprende entonces que sea él quien hable cuando realmente le correspondería hacerlo a los personajes. En la cita siguiente, por ejemplo, aunque la descripción del animal como "suave y cariñoso" se da desde la perspectiva de la madre de Juan Darién, quien toma la palabra por ella es el narrador:

Y el cachorro estaba salvado, y la madre había hallado un inmenso consuelo. Tan grande su consuelo que vio con terror el momento en que aquél [el pequeño tigre recién salido de la selva] le sería arrebatado, porque si se llegaba a saber en el pueblo que ella amamantaba a un ser salvaje, matarían con seguridad a la pequeña fiera. ¿Qué hacer? El cachorro, *suave y cariñoso*, —pues jugaba con ella sobre su pecho—, era ahora su propio hijo.¹⁴

Otro ejemplo de mediación lo encontramos en el juicio benigno que el narrador emite acerca del inspector de escuela: "El inspector no era un mal hombre; pero como todos los hombres que viven muy cerca de la selva, odiaba ciegamente a los tigres".¹⁵

Es gracias a su posición privilegiada que el narrador mantiene la cohesión del relato: narra acontecimientos muy

cercanos a los personajes, incluso desde la óptica de ellos, pero al guardar una distancia considerable entre él mismo y lo que cuenta, logra mantener una visión global que asumimos como objetiva y fidedigna. La omnisciencia del narrador se hace patente mediante su conocimiento de lo que pasa, ya sea en torno de los personajes, o bien dentro de ellos, sus emociones, sentimientos, ideas, etc. Así, el narrador puede decir sin más: "Y la madre *creyó* a la serpiente..."¹⁶ y "El inspector *sabía* que en el mundo hay cosas mucho más extrañas que las que nadie puede inventar; y *sabía* al mismo tiempo que con preguntar a Juan Darién nunca podría averiguar si el alumno había sido antes lo que él temía, esto es, un ser salvaje."¹⁷

Hagamos algunas precisiones. En *Las voces del relato*, Alberto Paredes señala que una variante del narrador omnisciente es el "narrador con", que presenta las siguientes características: "El narrador somete su discurso a la perspectiva de uno de los personajes que intervienen en la historia [...] Sólo se narra lo que el personaje puede saber, ver o conocer según las relaciones que establece con los demás...".¹⁸ En términos genetianos (porque lo dicho por Paredes está en términos puillonianos),¹⁹ esto equivale a lo que Luz Aurora Pimentel llama "focalización interna variable", que consiste en lo siguiente:

¹⁶ *Ibid.*, p. 127.

¹⁷ *Ibid.*, p. 129.

¹⁸ Alberto Paredes, *Las voces del relato*, p. 37.

¹⁹ La fuente de Luis Alberto Paredes es el libro *Temps et roman de Jean Puillon* (Paris, Gallimard, 1946).

¹³ Veremos este término con más detenimiento posteriormente.

¹⁴ Horacio Quiroga, *Op. cit.*, p. 126.

¹⁵ *Ibid.*, p. 131.

[...] el narrador restringe su libertad con objeto de seleccionar únicamente la información narrativa que dejan entrever las limitaciones cognoscitivas perceptuales y espaciotemporales de esa mente figural. El relato puede estar focalizado sistemáticamente en un personaje (focalización interna fija) [...] también puede focalizarse en un número limitado de personajes, en cuyo caso habrá un desplazamiento focal (focalización interna variable) [...]²⁰

Observemos que en las dos últimas citas tomadas de "Juan Darién" el narrador parece colocarse junto a la "joven madre" para desde allí comunicarnos los sentimientos de ésta hacia el *tigrecito*.²¹ En otro momento, parece haber cambiado de personaje: en el caso del inspector el narrador está lo bastante cerca de él como para conocer las circunstancias en que se desenvuelve. Esto nos da una idea de la gran movilidad del narrador de este cuento: asume con la misma facilidad la percepción de cualquiera de estos personajes y conoce lo suficiente de todos como para dar una visión "objetiva" de ambos. Alberto Paredes aclara que un autor:

recurre a este narrador cuando quiere hacer un relato desde una perspectiva individualizada, pero sin llegar al grado extremo de encauzarse obligatoria-

mente al depender de un personaje porque su narrador sea ese personaje: recurre a dicho narrador para alcanzar en ciertas instancias críticas el conocimiento en esencia omnisciente de la tercera persona.²²

De aquí se deduce que aunque en algunos momentos el autor se acerque o se ajuste a la perspectiva de algún personaje, conserva la facultad de emitir opiniones y juicios incuestionables y absolutos. Paredes afirma que mediante esta omnisciencia "el autor gobierna totalmente su texto, desde la proposición inicial que inaugura su mundo literario hasta el destino al que todo se amolda necesariamente."²³ Es, me parece, lo que Pimentel ha llamado la "perspectiva de la trama",²⁴ regida por el autor implícito.²⁵ En este cuento, pues, el narrador es un agente que puede adaptarse a la perspectiva del personaje que le plazca, o bien mantener la suya propia según el efecto que le interese producir en el lector. Conserva

²² A. Paredes, *Op. cit.*, p. 45.

²³ *Ibid.*, p. 37.

²⁴ "Si recordamos, por una parte, que la perspectiva se define de manera elemental como un principio de selección y restricción de la información narrativa, y, por otra, como que los acontecimientos de la historia no proliferan arbitraria o indefinidamente sino que están configurados por un principio de selección orientada, es evidente que se puede hablar de ese principio de selección en términos de una perspectiva de la trama". L. A. Pimentel, *Op. cit.*, p. 121.

²⁵ "Conforme lee, el lector va dibujando una imagen del autor, al tiempo que va siguiendo todas las instrucciones de lectura. Pero esa imagen nada tiene que ver con un conocimiento biográfico del autor histórico, sino que es producto de estructuras tanto discursivas como narrativas en las que se inserta la narración". L. A. Pimentel, *Ibid.*, p. 174.

²⁰ L. A. Pimentel, *Op. cit.*, p. 99

²¹ Aunque el diminutivo de "tigre" es "tigrillo" ("tigrillo" es otra especie animal), conservo la palabra "tigrecito" en atención a que en el cuento esa fue la palabra para designar al pequeño ser surgido de la selva.

una posición de autoridad y de conocimiento plenos. En vista de este atributo, puede actuar como árbitro en situaciones abiertamente antagónicas. Gracias a él, en vez de hacer del inspector de escuela un estereotipo de crueldad, el narrador nos lo hace sentir como un ser humano más, pues si bien es cierto que hay rasgos de maldad en él o en el domador de fieras, el resto de la población también participa de estas características:

Algo debemos confesar ahora: a Juan Darién no se le amaba en el pueblo. Las gentes de los pueblos encerrados en la selva no gustan de los muchachos generosos y que estudian con toda el alma.²⁶

Desde el comienzo mismo del relato, escuchamos al narrador como una voz que mediatiza la información, pues al destacar determinados hechos sienta las bases sobre las que descansa la historia, además de que fija de antemano el tono de ésta: “...Los hermanos perdieron a sus hermanitas [...] Las madres perdieron a su vez a sus hijos, y una pobre mujer joven y viuda llevó ella misma a enterrar a su hijito, lo único que tenía en este mundo.”²⁷ De todos los datos posibles, el narrador considera relevante hablar del “hijito” de la “pobre mujer joven y viuda”, así como de las “hermanitas” muertas. Recordemos que el comienzo del cuento nos recuerda el “Érase una vez...” de los cuentos infantiles. Ahora vemos un uso deliberado de ciertos adjetivos para construir un campo

semántico más o menos homogéneo. Este campo semántico provoca la empatía entre el narratorio y la historia contada por el narrador.

Con estas anotaciones quiero mostrar hasta qué grado llega la mediación del narrador entre la historia de Juan Darién y el lector. Si bien abundan los diálogos entre diversos personajes, mucho de la historia se perdería si el narrador no revelara la personalidad de aquellos que no participan en los diálogos o que lo hacen parcamente. Conocemos a tales personajes gracias a que este narrador tiene la facultad de ajustarse a la perspectiva de su elección. De esta manera puede enfocar los hechos desde donde le resulte más conveniente narrarlos. Con esto determina el ritmo de la narración, destacando no sólo los acontecimientos principales en la vida de los personajes, sino también definiendo el estilo del texto.

III

El narrador nos lleva de la mano a lo largo de todos los sucesos y, en el universo informativo que nos da, encontramos los rasgos que van definiendo la identidad de cada personaje. Así, habla de una “pobre mujer” que perdió a su hijo poniendo especial énfasis en lo lamentable de su situación. Esto no deja de producir un efecto de simpatía y de compasión por vía de la isotopía tonal:

[...] las criaturas que comenzaban a caminar quedaron sin padre ni madre. Las madres perdieron a su vez a sus hijos, y una pobre mujer joven y viuda llevó ella misma a enterrar a su hijito,

²⁶ H. Quiroga, *Op. cit.*, p. 128.

²⁷ *Ibid.*, p. 125.

²⁸ Es lo que se llama “isotopía tonal” Cfr. L. A. Pimentel, *Op. cit.*, p. 36.

lo único que tenía en este mundo [...] se quedó sentada pensando en su chiquito. Y murmuraba: "Dios debió haber tenido más compasión de mí [...]"²⁹

De todos los puntos de vista posibles, el narrador elige precisamente aquél que nos muestra a una madre doliente. En ninguna otra parte encontramos una apreciación distinta de este personaje; nadie más, por cierto, hará mención alguna de la madre de Juan Darién. La perspectiva que tenemos de este personaje se la debemos enteramente al narrador, quien, deliberadamente, nos ofrece sólo unos cuantos rasgos de su personalidad. Hay que agregar que cuando el narrador permite que algún personaje hable de la madre de Juan Darién, lo que se dice sólo complementa o confirma lo ya estipulado como fundamental. Lo que menciona acerca de la joven madre al comienzo de la historia constituye los rasgos definitorios.

Resulta significativo que de esta mujer no conozcamos su nombre. Parece que sólo podemos referirnos a ella utilizando la expresión "joven madre". Para apreciar la relevancia de este hecho, veamos cómo, en su estudio acerca de los personajes, Luz Aurora Pimentel destruye la idea romántica de que los personajes son unos seres con existencia autónoma:

[...] se observa siempre la tendencia a analizar al personaje como un organismo que en nada se distingue del ser humano, olvidándose que, en última instancia, un personaje no es otra cosa que un *efecto de sentido*, que bien puede ser del orden de lo moral o de lo

psicológico, pero siempre un efecto de sentido logrado por medio de estrategias discursivas y narrativas.³⁰

De las características de los personajes mencionadas en su estudio (nombre, recurrencia, estabilidad), esta autora señala como elemento especialmente significativo el nombre del personaje, que puede ser un "nombre pleno" (nombre lleno de antecedentes y, por lo mismo, generador de unas expectativas particulares), "nombre genérico" (que implica atributos prescritos), pronombre (que es un casi nombre), o un "no-nombre."³¹ Pasemos ahora a la forma en que estas consideraciones se plasman en el cuento. Difícilmente podríamos considerar "joven madre" como un nombre, pero por su carácter recurrente vemos que es la única forma de nombrar al personaje en cuestión. Se trata, según la tipología de Pimentel, de un nombre genérico y, en cuanto tal, realza la característica fundamental: el amor materno.

Del párrafo de "Juan Darién" anteriormente citado podemos sacar algunas conclusiones. En primer lugar, ni aquí ni en ningún otro momento se habla con pesar sobre la muerte de los progenitores masculinos. Pareciera que éstos no tienen mayor relevancia y, de hecho, ni se menciona al esposo de la "joven mujer". El resultado directo es que no hay nada que se interponga entre Juan Darién y su madre; la relación entre ellos está libre de elementos extraños. En segundo lugar, la madre, pese a ser una mujer joven, pierde el interés por todo

³⁰ L. A. Pimentel, *Op. cit.*, p. 59. Las cursivas son de la autora.

³¹ *Cfr. Ibid.*, pp. 63-69

²⁹ Horacio Quiroga, *Op. cit.*, p. 125.

lo que no se relacione con su hijo ("...lo único que tenía en este mundo"); es decir, no hay que verla según la relación que guarda con el mundo, carente de sentido para ella, sino en términos del amor que profesa a su hijo. Pero el amor no es solamente su rasgo distintivo: es su razón de ser; para ella la existencia está resuelta al lado del objeto de su amor. Será, quizá, del amor de donde ella saca la fuerza para soportar sus infortunios, pues en ningún momento la hallamos desesperada ni emitiendo reproches, lo que no deja de ser sorprendente, pues recordemos que "llevó ella misma a enterrar a su hijito..." Su única expresión de dolor es un suspiro sereno. Esta imagen materna coincide mucho con un planteamiento que hace Joseph Campbell en *El héroe de las mil caras*:

el primer ideal [del niño] (que a partir de entonces permanece como la base inconsciente de todas las imágenes de felicidad, belleza, verdad y perfección) es el de la unidad dual de la Virgen y el niño.³²

Es decir, la imagen de la madre del protagonista como estática y buena parece estar sostenida por la necesidad de verla así.

Esta mujer –sobra decirlo– es una idealización: estamos frente al estereotipo materno. En vista de la falta de evidencia que contradiga a nuestro informante, lo que tenemos es un retrato que no muestra más que un rasgo de la personalidad de la madre de Juan Darién. Al respecto, podríamos recordar el uso que

se hace de los estereotipos en la literatura infantil, en la mitología o en la literatura clásica. Recordemos que en la parábola de "El hijo pródigo" tenemos a un hijo pecador, a un padre amoroso que perdona y a un hermano envidioso, todos ellos personajes elaborados a partir de un solo rasgo característico. Quien premeditadamente se encarga de resaltar esta única característica es el narrador que cuenta la historia (tanto en esta parábola como en el cuento que hemos estado analizando). En la parábola de "El hijo pródigo" ocurre algo similar a lo que vemos en algunos personajes de "Juan Darién": no tenemos muchas oportunidades de ahondar en sus características psicológicas, dado que la evidencia es muy escasa: el padre en la parábola siempre es bueno y amoroso y el hijo pródigo está perpetuamente arrepentido. De manera semejante, desde el principio hasta el fin del relato, la madre de Juan Darién no muestra variaciones. La intención del narrador parece ser presentarla como la imagen inmutable de una realidad trascendente: la bondad.

No ocurre lo mismo, sin embargo, con otros personajes de este mismo cuento, pues mientras que para bosquejar el personaje de la madre se recurre a una visión unívoca, en el caso de otros se utiliza una focalización distinta. Para explicar mejor esto, veamos la manera como son presentados dos personajes clave en el cuento: la madre y el inspector de escuela.

Recordemos antes que cuando el narrador nos presentó a la madre de Juan Darién nos dio un postulado básico, al cual se le agregaría información suplementaria: en el momento que nos enteramos que el personaje es una "pobre mujer joven y viuda [que] llevó ella misma a enterrar a su hijito", quedan establecidos

³² Joseph Campbell, *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*, p. 14.

los rasgos fundamentales del personaje. Lo que sigue sólo corrobora esto: "...al ver cómo buscaba su seno con los ojos cerrados, sintió en su corazón herido [...] Y dio de mamar al tigrecito".³³ Más tarde, cuando el tigrecito ya era un niño, "necesitaba alimentos, ropa, calzado: se le dotó de todo, para lo cual la madre trabajaba día y noche".³⁴ Y aunque joven y con posibilidades de volver a casarse, a la mujer "le bastaba el amor entrañable de su hijo, amor que ella devolvía con todo su corazón".³⁵ Esta visión de la madre se da desde un sólo punto de vista: el del narrador. Nadie en el relato puede refutar esta descripción de ella. Pero, paradójicamente, cualquier otra opinión pecaría de parcial, pues estimamos que la opinión del narrador es la más veraz y fidedigna de todas las que hay en el relato.

Dado que la madre del niño deja de interesarse por el mundo (si es que le importó en alguna ocasión) una vez que adopta al tigrecito y se entrega a él en cuerpo y alma, la podemos definir exclusivamente en función de su amor maternal. Por lo que toca al inspector, este es otro personaje sin nombre propio y a quien conoceremos exclusivamente por la actividad que realiza: inspeccionar. Como él se dio cuenta de que Juan Darién era un tigre disfrazado de humano, no podemos sino afirmar que este personaje le hace un verdadero honor a su nombre. Si bien es cierto que al inspector se le define básicamente por su papel dentro de una sociedad estratificada, no es menos cierto que también participa de dos códigos de conducta: por un lado es un ser social y,

como tal, tiene una responsabilidad frente al grupo al cual pertenece (la escuela, el pueblo); por el otro, no deja de tratarse de un ser humano más que participa de actitudes tan instintivas como la supervivencia. Su labor tiene que ser observada desde esta doble perspectiva, que es proporcionada por el mismo narrador. Nuevamente vemos que el narrador se amolda a la visión de los personajes; en ciertas ocasiones lo vemos contando los acontecimientos desde la perspectiva de la mujer y en otras adoptando la visión de la gente del pueblo, lo que produce puntos de vista encontrados.

Después de haber llegado al pueblo y de oír un sonido extraño producido por Juan Darién, al inspector le preocupa que el niño sea "lo que él temía: esto es, un animal salvaje". Y aunque el "inspector no era un mal hombre, [...] odiaba ciegamente a los tigres". El hecho de que el narrador enuncie estas dos facetas de una misma persona, el temor del inspector hacia los tigres y que no es un mal hombre, atenúa el juicio condenatorio contra este personaje. Es decir, hay al menos dos razones que explican el rechazo del que Juan Darién es víctima: o bien la gente rechaza al muchacho porque no tolera semejante ejemplo de bondad, o porque al ver en él rasgos tan peculiares, su pelo, su timidez y su gran ternura, ven a este niño como un peligro latente. Lo fundamental aquí es que el narrador nos da información en un sentido y, casi al mismo tiempo, nos ofrece algunos datos que nos hacen dudar de ésta.³⁶ En el caso

³³ H. Quiroga, *Op. cit.* p. 126.

³⁴ *Ibid.*, p. 128.

³⁵ *Idem.*

³⁶ Es decir, siguiendo la definición de focalización interna variable, tenemos que el narrador parece imponerse dos tipos de restricciones respecto al mismo personaje según le interese resaltar una u otra característica de éste.

del inspector de escuela y de los habitantes de la aldea, es el narrador en persona quien deja abiertas las ventanas por las cuales podemos mirar la humanidad de los personajes y contemplar el conflicto que para ellos significa el enfrentarse a un chico que reúne la anormalidad física y la moral. Tenemos argumentos en favor de dos posturas.

IV

En "Juan Darién" aparece la oposición entre dos tipos de lugares: aquel donde hay civilización y aquel donde no hay más que naturaleza salvaje. Esta oposición hace patente la preocupación por un tema: la unidad de la diversidad.

El carácter propio se ve influido por el lugar de origen, pues éste impone normas idiosincrásicas. Esto le ocurre a Juan Darién. Sus raíces, sin embargo, yacen en el territorio de lo misterioso. ¿Cómo llegó a existir este personaje? No sabemos nada sobre lo que ocurrió con Juan Darién antes de su aparición en la casa de su futura madre. Surge, sin embargo, de este misterio como destinado a participar en el mundo. El paso a través de éste implica para él una lucha cotidiana: mientras viva en comunidad debe ser disciplinado y apegarse a un estricto código moral. Llega, sin embargo, el momento en que su misión es cumplida y debe regresar al lugar de origen, que de esta manera se convierte en su meta final.

De principio a fin la idea de destino rodea la trama del cuento. Si, como pensaban los griegos a propósito del hado, el destino es esa fuerza infranqueable que gobierna todos los acontecimientos, la voz narratorial en "Juan Darién" es su álter

ego exacto. La persona del narrador es la única autorizada para ver y hablar con un conocimiento de causa total. Semejante totalitarismo se construye mediante un juego de perspectivas que permite tener a distintos personajes en distintos cuadros de acción. Habrá algunos –como la mujer y la serpiente– que estén más cercanos a esa sapiencia total de la que participa la propia voz narradora.

La tentación totalitaria ahí está. Sería fácil caer en ella si nos olvidáramos de la voz narratorial del comienzo, la que inscribe todo el relato en un contexto situacional. Esto implica que es una elaboración y, en cuanto tal, el absoluto que se plasma es más un mito o un deseo que un manifiesto. Queda, entonces, el antagonismo entre la narración que funciona como invención y la de narración en la que la palabra funda una cosmovisión. Sin importar el polo que se prefiera, es un hecho que el tema del cuento ha sido la unidad de la diversidad; unidad quizá soñada, quizá real. La comunión con la naturaleza, luego la civilización, y finalmente la naturaleza; el paso del origen al desarrollo y luego la vuelta al origen; cualquier lectura que hagamos indica, en todo caso, la transgresión de la inercia. Significa la posibilidad de imponerse a la propia circunstancia (aunque no necesariamente en una forma consciente), abrir otros causes de experiencia. La vida se bifurca y el camino tomado va abriendo frente a sí, inevitablemente, nuevas fronteras: la frontera última será la primera. El origen espera al final del camino. El origen, que al principio parecía oscuro, misterioso, desordenado, en el momento final se transforma en la luz a cuyo resplandor se distinguen con la mayor precisión el camino recorrido, las

decisiones tomadas, la banalidad de lo que antes parecía grandioso. Las palabras fallan a la hora de precisar lo imprecisable: nunca se oye la voz de la madre de Juan Darién, pero éste retiene el lenguaje una vez que regresa a la selva. Entre el silencio y la palabra intentamos hablar de aquello de lo que sabemos que provenimos y a lo que intuimos que nos llevan, aun sin querer, nuestras pisadas.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Campbell, Joseph *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. Trad. de Luisa Josefina Hernández, Fondo de Cultura Económica, México, 1980.
- Cirlott, Juan-Eduardo *Diccionario de símbolos*. Labor, Barcelona, 1992.
- Martínez Morales, José Luis "Los cuentos misioneros de Horacio Quiroga", en *Texto Crítico*, No. 16-17, Año VI, enero-junio de 1980, Xalapa, Ver.
- Paredes, Alberto *Las voces del relato*, coed. Universidad Veracruzana y SEP-INBA, Xalapa, 1987. (Divulgación).
- Pimentel, Luz Aurora *El relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa*. Universidad Nacional Autónoma de México / Siglo XXI, México, 1998.
- Quiroga, Horacio "Juan Darién", en *El desierto*. Losada, Buenos Aires, 1970, pp. 125-139. (Biblioteca Clásica y Contemporánea).
- *Anaconda*, Losada, Buenos Aires, 1981. (Biblioteca Clásica y Contemporánea).
- *Cuentos de la selva*. Pról. de José Luis Martínez Morales, Leega, México, 1988. (Serie Clásicos; Colección Ómnibus).
- *El salvaje y otros cuentos*. Pról. de María Kodama, Alianza Editorial, Madrid, 1987. (El libro de Bolsillo, No. 903).

- Rabelais, François *Gargantúa*. Trad. de Antonio García-Die Mirares de Imperial, Juventud, Barcelona, 1987.
- Savater, Fernando "El origen como meta y como mito", en *Vuelta*, No. 228, México, pp. 24-25.
- Todorov, Tzvetan *Introducción a la literatura fantástica*. Trad. de Silvia Delpy. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1972. (Colec. Trabajo Crítico).

BIBLIOGRAFÍA ADICIONAL

- Bal, Mieke *Narratology. Introduction to the Theory of Narrative*. University of Toronto Press, Toronto, 1997.
- Barthes, Roland "Introduction a l'analyse structurale du récit", *Communications*, 8.
- Chatman, Seymour *Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film*. Cornell University Press, Ithaca, 1978.
- Cuddon, J. A. *Dictionary of Literary Terms & Literary Theory*, Penguin, London, 1999.
- Forster, E. M. *Aspects of the Novel*, Harcourt, San Diego, 1927.
- Iser, Wolfgang *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*, The John Hopkins University Press, Baltimore, 1978.
- Ricœur, Paul *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Traducción de Graciela Monges Nicolau. Siglo XXI, México, 2001 (1976).
- *Historia y narratividad*. Traducción de Gabriel Aranzueque Sauquillo. Introducción de Ángel Gabilondo y Gabriel Aranzueque. Paidós, Barcelona, 1999 (Pensamiento contemporáneo, 56), pp. 41-57.
- Schlomith Rimmon-Kenan *Narrative Fiction. Contemporary Poetics*. Routledge, London, 2002 (1983) (New Accents).

EL NACIONALISMO Y LA LITERATURA MEXICANA EN EL PERIODO POSREVOLUCIONARIO (1920-1940)

Mario Padilla*

En este trabajo se abordan algunos aspectos de la polémica que en torno a la literatura nacional tuvo lugar en México en el periodo posterior al movimiento revolucionario de 1910-1917 desde la perspectiva de la sociología de las naciones y del nacionalismo. En particular, se interesa por dilucidar las dos posturas principales que entonces se enfrentaron: la nacionalista, que sostenía que la literatura debía *servir* al pueblo, a la nación, a la revolución, y la universalista, “esteticista”, que consideraba que la literatura y el arte no debían perseguir otro fin que el arte mismo, y que consideraba que en la medida en que así lo hiciera cumpliría con sus posibles funciones pedagógicas, nacionales o políticas. Estas posturas, empero, y ésta es la hipótesis del trabajo, encarnan y expresan un desdoblamiento de los elementos civiles y étnicos que,

sin embargo, deben considerarse, ambos, como constitutivos de la nación mexicana.

ANTHONY SMITH: LOS ELEMENTOS CÍVICOS Y ÉTNICOS DE LA NACIÓN Y EL NACIONALISMO

Anthony Smith (1994, 1997) distingue dos modelos de nación: el modernista y el étnico. Ambos modelos confluyen, de manera contingente, en las concepciones sobre qué es lo nacional y en el desarrollo de los diferentes nacionalismos. Dada esta misma contingencia, no es posible desarrollar una teoría que abarque el fenómeno del nacionalismo en su totalidad a partir de uno solo de estos aspectos. Esto es, sin embargo, lo que intentaron hacer tanto Benedict Anderson (1997) como Ernest Gellner (1991): partir de los elementos modernistas para deducir de ellos los aspectos étnicos particularistas, cuando en realidad la convergencia de ambos aspectos, modernistas y étnicos,

* Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Área Académica de Sociología y Demografía, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

es contingente, circunstancial; el modernismo pertenece al siglo XVIII, pero el nacionalismo étnico puede observarse ya desde el siglo XVI. El mismo cuidado habría que poner en cualquier versión primordialista de la teoría del nacionalismo que no tome en cuenta los elementos propiamente modernos del nacionalismo y de la nación. La ruptura entre las dos posturas existentes en las polémicas sobre el arte y la literatura nacionales en el México posrevolucionario da cuenta de la existencia de ambos elementos, en conflicto latente, que pueden llegar a escindirse y radicalizarse en condiciones de reconfiguración de la hegemonía estatal.

El primer modelo de nación que distinga A. Smith corresponde a las ideas de los filósofos de la Ilustración y es eminentemente moderno y occidental. Este modelo de nación tiene como principales componentes los siguientes elementos: un territorio, una comunidad de leyes e instituciones, un sentido de igualdad legal entre sus miembros (ciudadanía) y un cierto número de valores y tradiciones compartidos entre la población. Así, este modelo de nación involucra en primer lugar una concepción territorial según el cual las naciones deben poseer territorios compactos y bien definidos. El segundo elemento, la comunidad de leyes, conlleva la idea de la existencia de ciertas instituciones colectivas de carácter regulador cuya finalidad es expresar sentimientos y objetivos políticos comunes; es decir, una comunidad política (que puede ser centralista o federal). El tercer elemento, la igualdad legal entre sus miembros expresada en alguna forma de ciudadanía, incluye los derechos y deberes políticos de sus miembros así como las institucio-

nes encargadas de su vigilancia (por ejemplo, los tribunales supremos). El cuarto y último elemento, los valores y tradiciones comunes, precisa que las naciones tengan una cultura colectiva y una ideología cívica, una serie de suposiciones y aspiraciones, de sentimientos e ideas compartidas que mantengan unidos a sus habitantes. En este sentido, las naciones son, en el modelo descrito, comunidades culturales unidas por recuerdos históricos, mitos, tradiciones y símbolos colectivos.

El segundo modelo es muy distinto. Anthony Smith lo denomina modelo *étnico* de la nación, y lo caracteriza porque destaca

la importancia de la comunidad de nacimiento y la cultura nativa. [...] Tanto si alguien permanece en su comunidad como si emigra a otra sigue siendo ineludible y orgánicamente miembro de la comunidad en la que nació y lleva su sello para siempre. Es decir una nación es [para esta concepción] ante todo una comunidad de linaje común. (1997: 10)

Este modelo étnico tiene elementos característicos que son contrastantes con el modelo cívico: el hincapié está en el linaje y no en el territorio; en el “pueblo”, y no en la comunidad política; en la lengua y las costumbres en lugar de la ley.

El primer elemento, el linaje (en lugar del territorio) implica que la nación se concibe como una “superfamilia” imaginaria, preocupada por su genealogía, en la que fundamenta sus derechos; según esta concepción, las raíces de la nación se remontarían a una supuesta ascendencia común. Esto explicaría el énfasis que se pone en el elemento “popular” de la

concepción étnica de la nación; en este modelo, el pueblo constituye el objeto de las aspiraciones nacionalistas y el retórico tribunal de apelación decisivo. Finalmente, los valores y tradiciones comunes que en el modelo cívico garantizan la unidad de los habitantes en el territorio de la nación son sustituidos por la cultura vernácula; por ello, las investigaciones del “folk” que lleva a cabo la *intelligentsia* suministran el material

para el proyecto de “nación en ciernes”, al crear una conciencia generalizada de los mitos, historia y tradiciones lingüísticas de la comunidad, que logra que la idea de una nación étnica se sustancialice y cristalice en la mente de la mayoría de sus miembros.

En resumen, A. Smith deslinda dos modelos de nacionalismo y de nación, cuyas características contrastantes se pueden representar gráficamente como sigue:

MODELO DE NACIÓN

Elementos constitutivos	Modelo Cívico	Modelo Étnico
Substrato	Territorio común	Linaje común
Tipo de comunidad	Comunidad política-legal	Pueblo
Miembros	Ciudadanos	Pueblo
Garantes de la unidad de sus integrantes	Valores y tradiciones comunes	Lengua y costumbres vernáculas

Ahora bien, según este autor, en todos los nacionalismos hay, efectivamente, elementos cívicos y étnicos en diversos grados y formas: a veces predominan los elementos cívicos y territoriales y, a veces cobran mayor importancia los componentes étnicos y vernáculos. Pero, más importante para el caso que queremos analizar aquí –el de las polémicas en torno al nacionalismo en la literatura y el arte en el periodo posterior a la Revolución mexicana de 1910-1917–, es su señalamiento de que podemos encontrar ambas concepciones de nación y ambos tipos de nacionalismo dentro de las fronteras de un mismo Estado Nacional y en el seno de las mismas unidades culturales, y que bajo ciertas condiciones pueden llegar a escindirse y enfrentarse como proyectos alternativos. A propósito de esta posibilidad recuerda que, a fines del siglo XIX, Francia conoció un marcado

desdoblamiento en dos visiones distintas de la identidad nacional: la primera, republicana, cívica y territorial, surgida de la Revolución francesa; la otra, étnica, vernácula y clerical, continuadora del orden dinástico prerevolucionario:

Por ejemplo, con los jacobinos el nacionalismo francés era fundamentalmente cívico y territorial, pues predicaba la unidad de la *patrie* republicana y la fraternidad de sus ciudadanos en una comunidad político-legal. A pesar de ello, se desarrolló un nacionalismo lingüístico que reflejaba el orgullo de la pureza y de la misión civilizadora de una cultura hegemónica francesa, predicado por Bareve y el abad Gregoire. A principios del siglo XIX, el nacionalismo cultural francés empezó a reflejar concepciones de nación de carácter más étnico [...]. La derecha

monárquica y clerical se aferraba de un modo especial a las concepciones genealógicas y vernáculas de una nación "orgánica" que eran contrarias al modelo territorial y cívico republicano, sobre todo durante el *affaire Dreyfus*. (*Ibid.*, pp. 11-12)

LA DISPUTA POR LA LITERATURA NACIONAL EN MÉXICO

Una característica de la vida pública mexicana en el periodo que va de 1920 a 1940 es el impulso desde el Estado a la creación de una identidad nacional, de una cultura nacional, a través de la educación y las artes: en el muralismo, en la música, en el teatro, en la literatura.¹

Este proceso cultural consistió ante todo en la creación de nuevos símbolos en los cuales la población pudiera reconocerse y reconocer la esencia de lo mexicano. Los símbolos preferidos fueron lo indígena, lo prehispánico, la provincia y el campo. Se trataba en buena medida de un nacionalismo de tipo étnico; es decir, orientado a buscar y crear sus símbolos en un supuesto pasado indígena de la nación y apelando al pueblo. El discurso político y los proyectos artísticos que promovieron las élites gobernantes identificaban al "pueblo" como el actor principal de la

Revolución y el destinatario principal de sus beneficios: indígenas y campesinos, obreros y mestizos fueron el contenido de la categoría general del pueblo en el discurso y en el arte nacionalista.

Ciertamente, este proceso fue debatido, y se verificó a través de continuas polémicas cuya finalidad era definir cuál debía ser el papel del arte y de la literatura en la creación de una identidad nacional. O bien debían servir al pueblo, a la nación, a la revolución, y ayudarles a tomar conciencia de sí; o bien debían ante todo ser arte. Guillermo Sheridan ha planteado la disyuntiva del siguiente modo:

El problema se podría plantear así: la [literatura] mexicana ¿debía modificar su desarrollo histórico peculiar para aspirar a ser una literatura "auténticamente nacional" o, precisamente, sería preservando en el ritmo de su propia evolución como mejor serviría al país? [...] Es en las respuestas a estas interrogantes donde puede discutirse uno de los problemas más interesantes que la revolución suscitó en el campo de lo literario: el que se refiere al debate entre la creación de una literatura de signo nacionalista abocada a edificar la auténtica nacionalidad a partir de la revolución y una literatura que optaba por la naturaleza misma de sus intereses, sus temas, sus procedimientos, por contener críticas y reflejar la nacionalidad sin convertirla en un proceso temático, estilístico e ideológico privilegiado por la historia inmediata. (Sheridan, 1994: 385)

En realidad una y otra postura tienen antecedentes por lo menos desde las pri-

¹ La tesis principal de Gellner, en *Naciones y nacionalismo*, es que la nación no es algo latente, que sólo espera despertar, para constituirse en Estado. La nación supone unidad cultural y unidad política. Pero lejos de que sea una cultura nacional lo que funda la nación, lo que ocurre es exactamente lo contrario: es el Estado el que produce, inventa, una cultura nacional, en particular mediante la escuela. (Gellner, 1991)

meras décadas del siglo XIX. Empero, durante las décadas de 1920 a 1940 esta tensión dio lugar a una continua polémica que alcanzó perfiles muy definidos y dio lugar tanto a reflexiones teóricas como a una gran producción de obras literarias. Estas abarcan una amplia gama, pero se pueden distinguir dos polos: Por un lado, una literatura que considera que debe tener un contenido social, nacionalista, revolucionario, en última instancia ideológico; y, por otro lado, una literatura que aspira a regirse únicamente por criterios estéticos universalistas. Esta última creó las obras más perdurables; pero la primera cumplió una importante función en el proceso de consolidación del Estado y de la ideología de la revolución.

Víctor Díaz Arciniega (1989) y Guillermo Sheridan (1994) han estudiado momentos álgidos de esta polémica en 1925 y 1932, respectivamente. En ambos casos puede observarse la existencia de una postura que se opone a los intentos de creación artificial de la identidad nacional y que en especial se opone a los intentos de convertir al arte en un *instrumento* al servicio de la política. En el límite, pareciera incluso oponerse al nacionalismo en sí, más que proponer una forma específica de éste. La radicalidad de esta postura convirtió a quienes la sustentaban —el grupo de escritores conocidos como *Contemporáneos*— en el blanco común de los ataques desde las posiciones más diversas, pero preocupadas por definir la esencia de lo nacional.

Lo que puede observarse es que las posiciones en pugna representan, de un modo más o menos puro, un desdoblamiento de los elementos étnicos y civiles del nacionalismo y de la nación. Por supuesto, la inmensa participación

popular que trajo consigo el movimiento revolucionario fortaleció a la posición étnica sobre la posición moderna, universalista, representada por el grupo de los Contemporáneos.

LOS NACIONALISTAS

Entre quienes participaron en las polémicas de esos años y dejaron una obra nacionalista aún reconocida se encuentran Ermilo Abreu Gómez, José Rubén Romero, Francisco Monterde, Manuel M. Ponce, Martín Luis Guzmán, Julio Jiménez Rueda, entre otros. El objetivo que atribuyen al arte es el de coadyuvar en la formación del alma nacional (Sheridan, 1994: 389). Sus principios son (*Ibid.*: 391): 1) la idea de que la literatura debe responder al medio; 2) la literatura debe dar cuenta de lo *nuestro*, debe “buscar nuestro pulso y vivir con su ritmo”; 3) lo propio original es lo universal; 4) una literatura no nacionalista rompe la tradición y, por ello carece de referencias y de guía. Por su parte, Díaz Arciniega (1989: 97) señala las siguientes cualidades de la literatura nacionalista: a) no debe improvisarse, pero tampoco debe ser “libresca”; b) debe cumplir con un fin social; c) debe ser para el *pueblo*; d) debe ser revolucionaria; e) debe luchar contra el preciosismo literario; f) debe ser producto del conocimiento del *alma del pueblo*; g) debe tener asunto mexicano; h) debe apegarse a las tradiciones nacionales; i) debe ser nacionalista y comprometida; j) debe reflejar los acontecimientos revolucionarios; k) debe estar de acuerdo con la revolución y defenderla. Bajo estos principios, los nacionalistas sugieren la idea de que la literatura y las artes deben supeditarse

al “organismo” vivo que es la nación. La universalidad no se alcanzaría, entonces, por el cultivo de la forma, ni por un arte destinado a artistas, sino a través de lo particular, de *lo nuestro*. Abreu Gómez critica de los “cosmopolitas” (los Contemporáneos) que, a pesar de su calidad literaria intrínseca, no tengan raíces en la nación, y no puedan por tanto crear una literatura nacional:

[La “vanguardia mexicana”] no corresponde a ninguna literatura nuestra. Por este vicio de formación hemos creado literatos, pero no hemos fraguado ninguna literatura. La vanguardia mexicana [esto es: los Contemporáneos] no ha surgido para mejorar ni para empeorar ningún camino trazado o esbozado por nuestra mentalidad, por nuestra sensibilidad, por nuestro dolor, por nuestra angustia. Es ésta una vanguardia destacada que ha vuelto la espalda impúdica a la sangre de nuestro solar y se ha hecho sorda al latido de angustia de nuestra raza. No es ésta una vanguardia con relación a nosotros. Es tan sólo una muestra, muestra inferior, muestra endeble, de la vanguardia extranjera. Es una rama perdida, perdida y podrida, de un árbol cuyas raíces y cuya sabia no podemos conocer bien. Se trata sólo de un lamentable trasplanto. Y como trasplanto sólo produce frutos entecos, picados, sin semillas. Sí, frutos débiles: frutos estériles sin capacidad de reproducción en nuestra tierra. (E. Abreu Gómez, *apud.* en Sheridan [1994: 394])

En este fragmento están contenidos algunos de los elementos que Smith considera como fundamentales del naciona-

lismo étnico: la raza y la sangre (es decir el origen étnico), lo nuestro (en oposición a lo extranjero), el pueblo.

Más adelante en su argumentación, Abreu Gómez considera que la revolución exige, a cambio de la sangre derramada, una literatura que tenga como tema a la epopeya popular y racial, y que tome de ella su fuerza. Aboga por una literatura

accesible y popular que sirva para organizar la cultura del pueblo, que sea proyección de un espíritu colectivo en marcha, que se ponga a la altura de las otras manifestaciones del arte y del pensamiento [la música, la pintura] que ya han comprendido su misión. (*Apud.* en Sheridan: 395)

Al contrario de las concepciones artísticas de los Contemporáneos (que se expondrán más adelante), Abreu Gómez considera que se llegará a lo universal (lo clásico) a través de lo propio (lo particular, el contenido, el propósito ideológico); es decir, a través del romanticismo. Hay en esto una inversión en las concepciones.

Asimismo, los nacionalistas acusan a los “cosmopolitas” de elitistas y afe-minados:

Apartémonos de todo amaneramiento, de todo egoísmo. Bajemos de la torre de marfil en donde nuestra vanidad de artistas nos haya vuelto herméticos (*apud.* en Díaz Arciniega, 1987: 86).

Mientras los anacrónicos proclaman la cultura como único medio para producir un arte fuerte, los revolucionarios gritamos que el arte, hijo de la cultura es falso, que toda obra de arte que re-

quiera conocimientos especiales para ser comprendido, es obra de artificio; ellos [los afeminados cosmopolitas] buscan la belleza en el arte, nosotros [los revolucionarios viriles] buscamos el sentimiento. (*Loc. cit.*: 87)

Las obras literarias producidas desde esta postura nacionalista coinciden con aquellas narrativas que, según Anderson (1993), constituyen la dimensión discursiva de la necesaria construcción de significados y símbolos de la cultura nacional; a través de ellas se construirán identidades produciendo significados sobre la nación con los cuales la gente puede identificarse. Ciertamente, como hemos visto, no son la única narrativa que la nación produce; pero constituyen la narrativa que intenta desentrañar el significado de lo mexicano y de expresarlo y representarlo en imágenes que aluden al pueblo. Esta literatura nacionalista proveerá un conjunto de historias, imágenes, héroes, eventos históricos, símbolos nacionales, experiencias compartidas que funcionen como fondo de las representaciones que pasan a ocupar un espacio y un tiempo míticos, conectando la experiencia diaria de la gente con el destino de la nación. Como señala Anderson: *la magia del nacionalismo es convertir el azar en destino*. Las representaciones predilectas de esta literatura nacionalista serán aquellas relacionadas con la revolución mexicana, con lo indígena, con el campo, con las clases trabajadoras, a las cuales englobará en el concepto de *pueblo*. De acuerdo a la lógica del discurso primordialista sobre la nación, una parte de esta literatura pondrá énfasis en la búsqueda de los orígenes étnicos, y apelará al pueblo y a lo popular.

Un ejemplo de esta literatura es la obra de Ermilo Abreu Gómez, *Canek*,² que tanto al momento de su publicación como posteriormente recibió una acogida favorable por parte del público; es también un libro que lleva a la práctica el conjunto de preferencias y normas del nacionalismo primordialista mexicano. El protagonista, Canek, es un indígena cuya filosofía de la vida es superior a la de los mestizos. Al mismo tiempo, Guy es sobrino de los dueños de la hacienda, y por lo tanto mestizo; pero su amistad con Canek y su muerte abren la posibilidad a que también los mestizos puedan ser considerados seres positivos: los indígenas son buenos, los mestizos son malos, pero pueden llegar a ser buenos. El relato concluye en la muerte heroica del protagonista indígena al defender a su comunidad frente a los terratenientes. La intención del contenido ideológico del relato se coloca así plenamente dentro de los parámetros de un nacionalismo primordialista.

Otra obra de carácter nacionalista, pero ésta ligada a la epopeya revolucionaria, es *Desbandada*, de José Rubén Romero. En ella nos encontramos nuevamente con los elementos del código de la literatura nacionalista, pero dispuestos de modo diferente. La novela narra la historia de un personaje de la ciudad que llega a la provincia a establecerse como comerciante durante la revolución; la presencia de un grupo de bandoleros revolucionarios, dirigidos por el legendario Inés Chávez, lo hace perder la pequeña fortuna que había logrado acumular. A

² En esta parte resumo el análisis que sobre *Canek* realiza Alberto Vidal (1994: 202-204).

lo largo de la trama, se exalta al pueblo y a sus habitantes, que muestran alguna inconformidad con la revolución. Pero el narrador, convencido del proceso revolucionario, explica que esos hombres no representan a la verdadera revolución, sino que son una deformación de ella. Él mismo, aun después de haber perdido su patrimonio, defiende a la revolución y trata de esclarecer su significado:

No, compadre Perea; pillaje y saqueo no son Revolución. Revolución es un noble afán de subir, y yo subiré; es esperanza de una vida más justa, y yo me aferro a ella. Hoy más que ayer me siento revolucionario, porque de un golpe volví a ser pobre. La Revolución, como Dios, destruye y crea y, como a Él, buscámosla tan sólo cuando el dolor nos hiere...

Dentro de este escenario, crear los “sentimientos nacionales” significaba dar sentido a la historia, erigir un pasado glorioso sobre los desastres de la revolución para acuñar las representaciones colectivas y los valores que sustentasen a la nueva sociedad. En otras palabras, dotar al recuerdo colectivo de un sentido revolucionario; narrar tanto las gestas y los sacrificios sobre los que marchó la revolución, como los valores de la misma.

LOS CONTEMPORÁNEOS

Entre los escritores conocidos como los Contemporáneos se incluye a Xavier Villaurrutia, Salvador Novo, Jaime Torres Bodet, Jorge Cuesta y Carlos Pellicer. La primera pregunta que se formula quien se acerca a este conjunto de escritores

es si constituyen o no un grupo. Vistos retrospectivamente tiene uno la tentación de decir que sí. Sin embargo, según la autopercepción que de sí expresaron ellos mismos, su existencia como grupo fue sólo virtual. Como expresara Xavier Villaurrutia, su grupalidad parece llegarles de fuera:

El grupo se formó involuntariamente. [...] En nada se parece una página de Cuesta a una mía, o un poema de Gorostiza a uno de Gilberto Owen. Y, no obstante, un lazo imperceptible los une. Sin quererlo, sin pretenderlo, pero también sin negarlo, se ha formado un grupo. Más porque así nos definen que por un programa o un manifiesto. El hecho de ser un grupo nos viene, pues, de fuera.

Ciertamente, no deja de parecer exagerada esa supuesta extrañeza en la escritura de unos y otros; temas, motivos, pero sobre todo un ideal estético común atraviesan las páginas de todos ellos. Sin embargo, la cita revela la diferente percepción que se tiene del conjunto de su obra cuando se la ve desde fuera a la que de ella tuvieron sus autores. A diferencia del resto de las revistas de vanguardia que aparecieran en su época, en México y en el resto de América Latina, la revista *Contemporáneos* no expuso nunca nada semejante a un manifiesto que expresara la conciencia de su identidad en un programa. Villaurrutia insiste: “somos el grupo sin grupo”, “reunión de soledades”. *La soledad*, esa cualidad antigrupal, es en todo caso una de las cualidades que atribuyeran a su ideal artístico. Jorge Cuesta, por ejemplo, en el poema “Retrato de Gilberto Owen”, al revisar la evolución

poética de su amigo concluye que la constancia en el ejercicio de la poesía lleva a la soledad.

De cualquier forma, los lazos que unen al grupo son ante todo de amistad y de identificación con un ideal estético. Es un grupo –aceptemos la calificación– que se interesa por lo nuevo, cuyos intereses culturales y literarios están fundamentalmente al margen de la política. No son, empero, apolíticos. Varios de ellos fueron funcionarios públicos o diplomáticos, pero querían mantenerse y mantener su actividad estética al margen de la propaganda política. Esta actitud suya les acarreó los mayores problemas, censuras y hasta insultos. No hay, empero, que malinterpretarlos.

Se ha reprochado muchas veces a los “Contemporáneos” su indiferencia ante la historia y los asuntos públicos. La acusación es injusta o, mejor dicho, ha sido mal formulada [...]. Torres Bodet y José Gorostiza ocuparon altos puestos y los dos contribuyeron a la edificación del moderno Estado mexicano [...]. Salvador Novo fue un periodista muy leído y escuchado. Pero ninguno de ellos –salvo Jorge Cuesta y Carlos Pellicer– reveló pasión o, siquiera, interés por los grandes debates que han conmovido la conciencia de los escritores o los intelectuales durante el siglo xx. (Paz, 1993: 75, 77)

Torres Bodet había insistido ya en ello. Son “miembros de la renovación de su patria”, pero han sentido rubor de establecer una literatura que pudiera parecer de propaganda. Su convergencia es el dogma estético al cual se acercan despojados de todo prejuicio. Aquí está

anunciada la actitud más distintiva y novedosa de los Contemporáneos: la defensa de la autonomía de la creación artística. Esa, también, su contribución a la modernidad mexicana. Como señala Vicente Quirarte (1986):

Desde un punto de vista formal fueron menos arriesgados que los estridentistas, pero la vigencia mayor de su aventura intelectual se explica porque al nacionalismo a ultranza de la Revolución triunfante opusieron una concepción estética crítica, desinteresada, sin otro objeto que ella misma.

Los Contemporáneos consideraban que esta autonomía de la esfera artística, considerada como un fin en sí misma, que requería de un lenguaje propio y de la ruptura con la realidad inmediata, era una característica del arte moderno. Para lograrla propusieron –como ya hemos dicho– la soledad y el despojamiento de la emoción. Más exactamente: consideran que la soledad es un estado intrínseco a la creación artística auténtica, y consideran a la emoción como un camino falso para alcanzarla. Ya nos hemos referido al primer aspecto. Veamos ahora el segundo. Owen es quien más claramente resume esta postura al comentar el fragmento de Cuesta conocido como la “Ley de Owen”. Luego de señalar que debiera llamarse, con mayor precisión, “Ley de Cuesta”, la explica de la siguiente manera:

Es la ley que exige ordenar la emoción, reprimirla hasta el grado en que parezca haber sido suprimida, simular que no existe, disimular su presencia inevitable, para que el ejercicio poético parezca un mero juego de sombras

dentro de una campana neumática, contemplando con los razonadores ojos de la lógica; no de la lógica discursiva, sino de la poética. (Owen, 1980: 243)

Una idea semejante puede leerse en la novela de Xavier Villaurrutia, *Dama de corazones*: "No me conmueve esa poesía llena de fibras que sacuden el corazón como un muñeco y lo hacen sangrar con un dolor innecesario".

Los miembros del grupo son, ante todo, poetas y críticos. La narrativa es en ellos un experimento marginal. Por ello, quizá, fueron más audaces respecto a la forma en sus novelas que en su poesía. Sus novelas proceden casi todas de la misma época. Entre 1927 y 1928 aparecen subsecuentemente *Margarita de niebla*, de Jaime Torres Bodet; *Dama de corazones*, de Xavier Villaurrutia; *Novela como nube*, de Gilberto Owen. Por los mismos años, según Guillermo Sheridan, Gorostiza redactaba una novela que se quedó "en el limbo de lo inédito". De ellos, sólo Torres Bodet habría de repetir la experiencia. Los otros dos, no; y Gilberto Owen, en una carta, habría intentado olvidarse de su novela como un acto fallido. De cualquier forma, en su narrativa pueden apreciarse algunas de sus preocupaciones y no dejan de mostrar algunos rasgos comunes. El mismo Sheridan destaca semejanzas entre las diferentes composiciones:

En primer lugar, tratan del enfrentamiento de un hombre ante dos mujeres opuestas pero complementarias. En segundo lugar, se caracterizan por reflexiones hechas en el umbral de la vigilia y el sueño. En tercer lugar, las tres novelas manejan exactamente la misma situación argumental de fondo: un hombre (jo-

ven) por una causa fortuita (un viaje, un accidente) entra en contacto con una pareja de mujeres y tiene que resolver a cual de las dos prefiere. Al respecto, J. S. Brushwood hace una anotación relevante acerca de *Margarita de Niebla*, novela de Torres Bodet, que se vincula de manera inmediata a nuestro estudio.

En *Margarita de niebla*, Carlos decide casarse con Margarita, muchacha culta de ascendencia alemana, y no con su amiga Paloma, auténtico tipo mexicano...

Margarita de niebla puesto que contrasta lo extranjero con lo vernáculo y la cultura con algo que puede calificarse de encanto casero, no puede evitar que se la interprete como simbólica de la controversia entre cosmopolitas y mexicanizantes que, con diversas formas, era una cuestión muy discutida de la época. Carlos, maestro joven, elige a la culta y refinada Margarita. En relación con la controversia de que hemos hablado, puede decirse que elige el cosmopolitismo. Pero en relación con el matrimonio, creo que la novela no expresa realmente la actitud del autor respecto del contraste. Ya que el relato encierra el tema del matrimonio, Carlos tiene que elegir a una muchacha y rechazar a otra. De manera que parece elegir lo extranjero y rechazar lo vernáculo. Sin embargo, si nos desentendemos del matrimonio como finalidad de la relación hombre-mujer, Carlos no rechaza a Paloma, sino que descubre en ella el fundamento sobre el cual levantar la comunicación con Margarita. En otras palabras, la autoctonía proporciona la base sobre la cual puede existir el cosmopolitismo. (Brushwood, 1992: 342-343)

Quien entre los Contemporáneos es reconocido como su preceptista es Jorge Cuesta. Por eso nos remitimos a él para resumir las concepciones estéticas del grupo.

Básicamente, Cuesta considera que es la forma lo característico del arte, no su contenido, como lo pretendían los artistas nacionalistas:

Aqué! a quien parece que el arte suele carecer de contenido piensa que es un deber del arte tenerlo, para no encontrarse vacío: un contenido no artístico, naturalmente, pues si fuera artístico ¿cuál sería a su vez el contenido de lo artístico? Un contenido religioso, moral, social, histórico... Pero lo que cada quien concibe con eso, cada quien lo sabe. Es el arte quien lo ignorará siempre. Su más grande virtud es su indiferencia por su contenido. (Cuesta, 1994, I: 183-185)

Para sus concepciones estéticas esto implicó dos cosas: primero, que la problemática del arte radicara en la forma en tanto que el contenido le resultara indiferente; y, segundo, que considerara que el predominio de la materia, de la naturaleza (el contenido, el sentimiento, el asunto), por ejemplo "nacional" o "revolucionario" llevaría a una degeneración del arte, mientras que el cultivo disciplinado de la forma sería el camino hacia una nueva etapa clásica, es decir, a un arte verdaderamente universal. Estos planteamientos cobraron un relieve extraordinario dadas las tendencias predominantes que buscaban subordinar el arte a un contenido o a una finalidad no artísticas.

Para Cuesta y para los Contemporáneos era la forma lo que permitiría al

arte un distanciamiento de la vida, de la realidad, de la naturaleza. En este sentido su programa estético fue calificado correctamente por Jorge Cuesta como *preciosista*.³

CONCLUSIONES

El proyecto de creación de un arte y una literatura de signo nacionalista que emergió luego del movimiento revolucionario de 1910-1917 se enfrentó a un proyecto artístico, de carácter modernista, que parecía atentar contra él. Este enfrentamiento se definió como la lucha entre un proyecto que subordinaba el arte a los intereses de la nación –más exactamente, a los intereses de un Estado fundamentalmente preocupado por reconstruir las relaciones de dominio legítimo sobre la sociedad– y otro proyecto que consideraba esencial salvaguardar la autonomía de la creación artística. Cabría preguntarse, sin embargo, si no es la misma configuración sociológica la que sirve de suelo a ambos tipos de proyecto y de discurso así como a su escisión y enfrentamiento. Efectivamente, la polémica entre nacionalistas y universalistas parece resultar del desdoblamiento de los elementos étnicos y civiles que constituyen al concepto de nación. Una nación es una unidad cultural, étnica, que coincide con una unidad política. Pero sobre esta base, como ha señalado Anthony D. Smith, pueden deslindarse dos tipos

³ Por preciosismo se entiende un movimiento artístico del siglo XVIII que consideraba que la originalidad de la belleza residía no en lo que se decía, sino en cómo se decía, y cuyo lema era "el arte por el arte" (Stoopen, 1991: 53).

de nacionalismo y dos ideas de nación: uno, que entiende a la nación ante todo como comunidad política que reside en su propio territorio histórico y que tiene una cultura pública ciudadana; otro, que concibe a la nación como el despertar de una etnia preexistente, para el que es fundamental su origen. El poder y la legitimidad del primero descansan en los derechos del ciudadano como miembro individual de la nación en tanto que comunidad de leyes e instituciones; el del segundo, en que expresa los sentimientos y las aspiraciones del “pueblo”. “El pueblo” se convierte en el término que identifica a toda la nación y se convierte en depositario de la virtud y la verdad:

[En el nacionalismo étnico] la cultura vernácula va siempre acompañada de una concepción nativista de la nación y de su historia. El nativismo es, en esencia, la expresión de una búsqueda de autenticidad cultural, una creencia en el valor de lo propio, de las experiencias y los recursos internos, contrapuestos a los préstamos y las técnicas llegados desde el exterior. Es inseparable de la fe en la virilidad y la moralidad nativas, que tanto contrastan con la corrupción foránea y la decadencia cosmopolita. (Smith, 1997)

Como hemos señalado ya, según A. Smith podemos encontrar ambas concepciones de nación y los dos tipos de nacionalismo dentro de las fronteras de un mismo Estado nacional y en el seno de las mismas unidades culturales de población. Su teoría sin duda permite describir la situación que vivía nuestro país en el periodo posterior a la revolución de 1910-1917. La necesidad de

fortalecer al Estado y el ejercicio de su dominio sobre las masas llevó a una parte de la intelectualidad mexicana a disolver las diferencias en beneficio de la unidad y a costa de la especificidad de la esfera artística. Otra parte de los intelectuales mexicanos, por el contrario, reaccionó a este intento acentuando la necesidad y la importancia de preservar dicha autonomía. Es notorio que fenómenos similares de nacionalismo étnico emergieron no sólo en Francia y en México, sino también por ejemplo en España, más o menos por la misma época (Fernández Cifuentes, 1982), o posteriormente en la Alemania Nazi. De cualquier modo, parece cierto que un discurso con vocación universalista, y otro primordialista, están latentes en las sociedades modernas, pero su antagonismo se agudiza en periodos históricos en los que la hegemonía estatal o, dicho de otra manera, la relación entre el Estado y la sociedad, y sobre todo entre el Estado y las masas, deben replantearse.

El conflicto entre estos proyectos se mantiene latente, pero aflora en situaciones de redefinición política y transformación estatal, es decir cuando el Estado necesita reformular las bases ideológicas de su hegemonía. Entonces, pareciera que todo –incluidos por supuesto la educación y el arte– debe subordinarse a sus propósitos de dominio. El enfrentamiento entre estos proyectos expresa una escisión de los fundamentos civiles y étnicos de la nación. Y es entonces cuando la perspectiva de cada discurso se vuelve irreducible. El nacionalismo al que se enfrentan los Contemporáneos es el resultado tanto del ascenso de las masas como del intento estatal por construirse su hegemonía. El recurso de este

último, de acuerdo con la lógica de los nacionalismos étnicos, fue la búsqueda en el pasado de un origen que le permitiera satisfacer en el pueblo su deseo de identidad al mismo tiempo que hiciera efectiva su apelación a éste. Cada proyecto apuntaba, pues, en direcciones opuestas. Los Contemporáneos pensaron su obra como destinada a unos pocos y a la posteridad, como "un arte para artistas". Defendieron la validez y autonomía de la literatura y el arte frente a los intentos de colonización de la misma por las reglas e intereses que rigen en otros ámbitos, por ejemplo el político o el de la moral. Su obra se convirtió en canon de la literatura nacional. Por el contrario, si se sometiera al grueso de las obras "nacionalistas" a la crítica desde el punto de vista de su significación literaria, encontraríamos que la mayoría de ellas carece de valor. Muchos no alcanzaron una segunda edición y no han vuelto a figurar como factores relevantes en la vida literaria, a pesar del éxito y popularidad que pudieran haber tenido en su momento. Pero pueden ser valorados, en cambio, por su contribución a la modelación de la nueva ideología estatal y a la configuración de los nuevos nexos de los individuos con el Estado, por su registro ingenuo de los cambios en las costumbres, las normas, los símbolos nacionales, los códigos de percepción; entonces esta literatura nacionalista, estas obras "ideológicas", alcanzarían una importancia especial, pues podrían aclararnos procesos sociales, la configuración de modelos a los que se quería orientar a la sociedad, que querían conformar a los individuos en maneras de pensar, de sentir y de actuar acordes con la idea nacional que se trataba de construir en ese momento.

BIBLIOGRAFÍA

- Abreu Gómez, Ermilo *Canek, Historia y leyenda de un héroe maya*, Colofón, México, 1998.
- Anderson, Benedict *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, Fondo de Cultura Económica, México, 1997.
- Arendt, Hannah "El affaire Dreyfus", en *Los orígenes del Totalitarismo. 1. Antisemitismo*, Alianza Editorial, Madrid, 1981.
- Blancarte, Roberto (Comp.) *Cultura e identidad nacional*, Fondo de Cultura Económica, México, 1994.
- Brushwood, J. S. *México en su novela*, Fondo de Cultura Económica, México, 1992.
- Castro Leal, Antonio *La novela de la revolución mexicana*, Aguilar, México, 1993.
- Cuesta, Jorge *Obras* 2 volúmenes, Ediciones del Equilibrista, México, 1994.
- Díaz Arciniega, Víctor *Querella por la cultura "revolucionaria"*, Fondo de Cultura Económica, México, 1989.
- Durán, Manuel "Introducción" a *Contemporáneos*, Fondo de Cultura Económica, México, 1974.
- Fernández Cifuentes, N. *Teoría y mercado de la novela en la España del 98*, Gredos, Madrid, 1982.
- Gellner, Ernest *Naciones y nacionalismo*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Alianza Editorial, México, 1991.
- González, Beatriz *Entre caballeros y bandidos: fundación del imaginario nacional. El caso de Eduardo Blanco y la Venezuela del siglo XIX*, Universidad Simón Bolívar, Caracas, 1992.
- Monsiváis, Carlos "Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX", en *Historia general de México*, Tomo IV, El Colegio de México, México, 1976.

- Owen, Gilberto *Obras*, Fondo de Cultura Económica, México, 1980.
- Pacheco, José E. "Examen y Cariátide (1932)", en *Proceso*, No. 247, 27 de julio de 1981.
- Paz, Octavio *Obras Completas*, Vol. 4, Fondo de Cultura Económica, México, 1993.
- Quirarte, Vicente *Perderse para encontrarse. Bitácora de los Contemporáneos*, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, México, 1986.
- Romero, José Rubén *Desbandada. En La novela de la revolución mexicana*, Tomo II, Selección, introducción general, cronología histórica, prólogos, censo de personajes, índice de lugares, vocabulario y bibliografía por Antonio Castro Leal, Aguilar, México, 1960. pp. 141-171.
- Sheridan, Guillermo "Entre la casa y la calle: La polémica de 1932 entre nacionalismo y cosmopolitismo literario", en *Blancarte* (1994).
- Los Contemporáneos, ayer*, Fondo de Cultura Económica, México, 1993.
- Smith, Anthony "Tres conceptos de nación", *Revista de occidente*, No. 161, Octubre, 1994.
- La identidad nacional*, Trama Editorial, Madrid, 1997.
- Stoopen, María "Introducción" a Jorge Cuesta. *Ensayos críticos*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1991.
- Vital, Alberto *El arriero en el Danubio*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1994.

HERMENÉUTICA DE LA LECTURA: EL LENGUAJE ORIGINAL DE OCTAVIO PAZ Y EDUARDO LIZALDE

Ociel Flores*

Esa gran polémica con los muertos vivos que
llamamos lectura
(Georges Steiner)

En los poemas de Eduardo Lizalde y de Octavio Paz los temas de la escritura y de la lectura aparecen con frecuencia. Ambos poetas se interrogan sobre el sentido de la creación y de la relación que mantiene el autor con sus poemas una vez que éstos han sido concluidos. Tanto Lizalde como Paz ven en la experiencia de la lectura un fenómeno que trasciende el binomio autor-lector. En este sentido, no es difícil percibir en la obra de ambos escritores algunas de las ideas de filósofos como Hans-Georg Gadamer y Martin Heidegger, acerca del texto literario como producto de una tradición y del lenguaje original como fuente del decir poético, elementos que dan pauta para su análisis.

En el proceso inicial de la creación literaria, la escritura, al igual que en su conclusión, la lectura, se establece una relación particular entre el escritor y su

texto, relación que permite esclarecer el sentido del intercambio que entablan autor y lector en el espacio de la página impresa. El objetivo de este trabajo es mostrar la manera en que la lectura se convierte en un diálogo por medio del cual el lector abre una vía de acceso a “la palabra original” y a través de ella se conoce a sí mismo.

Para precisar el sentido de la lectura es necesario dar un paso atrás y considerar en primera instancia el de la escritura. Maurice Blanchot define la creación de un poema como el gesto mediante el cual la palabra se separa definitivamente del hombre. Para el filósofo francés, cuando el discurso se imprime en la página –y por este mismo hecho abandona a su emisor–, la palabra recupera su independencia original: “Escribir es romper el lazo que une la palabra conmigo mismo”.¹

¹ “Écrire, c’est briser le lien qui unit la parole à moi-même...”, Blanchot, Maurice *L’Espace littéraire*, Gallimard, Paris, 1955 p. 20

* Departamento de Humanidades, UAM-A.

El escritor a menudo es consciente de que no es él –al menos no únicamente él– quien da forma a su obra. Entre los poemas de Eduardo Lizalde se cuentan algunos en los que el poeta confiesa su incertidumbre acerca de la autoría de sus propios textos. En “Legado”, por ejemplo, con un tono humorístico Lizalde presenta al escritor como un actor secundario, cuya participación en la creación del poema es insignificante, comparada con la del autor “real”:

Pero doy gracias sinceras
al divino amanuense de mis textos,
al jugador agnóstico
que entrena con su sombra sobre el muro
y se burla de mí:
cuela conceptos, imágenes y enigmas
que no puedo sondear,
y escribe mal, acaso, adrede,
para vengarse de una usurpación
que no lo inquieta más que una mosca
inoportuna[...] ²

En un sentido semejante, Octavio Paz describe, en el poema 3 de “Puesta en claro”, a un poeta que se ve obligado a dejar la escritura de su texto cuando cae en la cuenta de que aquello que él puede decir se ha agotado. Sin embargo, al abandonar la página escrita escucha que el texto habla por sí mismo:

Se rebela el lápiz a seguir el dictado
[...]
doblo la hoja. Cuchicheos:
me espían entre los follajes
de las letras. ³

² Lizalde, Eduardo *Nueva memoria del tigre*, pp. 224-225.

³ Paz, Octavio *Obra poética*, pp. 645-646.

El poeta sugiere de esta manera la independencia del texto literario en relación con su autor. Hay “alguien más” que, en última instancia, habla a través de él. La actividad literaria entraña, por lo tanto, la disolución de la personalidad del autor en una figura que lo trasciende.

En otro poema titulado “Escritura” el poeta se interroga acerca de la identidad de esa *otra voz* que se hace escuchar a través de él:

Cuando sobre el papel la pluma
escribe,
a cualquier hora solitaria,
¿quién la guía?
¿A quién escribe el que escribe por
mí...? ⁴

Estos poemas ponen en entredicho la noción de autor, y lo describen no como un individuo sólido, sino como una pluralidad de *yos* que en ocasiones llegan a entrar en conflicto. El poeta reconoce el carácter plural de su voz y explica: “siempre hay otro que colabora conmigo. Y en general colabora contradiciéndome [...] la espontaneidad está alimentada por el diálogo” ⁵

En “El sediento”, el poeta explica que para manifestarse la poesía le exige no sólo el reconocimiento del *otro* que habla por él, sino también el sacrificio de su individualidad:

Por buscarme, poesía,
en ti me busqué:
deshecha estrella de agua
se anegó en mi ser.

⁴ Paz, Octavio *Libertad bajo palabra*, p. 133.

⁵ Paz, Octavio *Pasión crítica*, pp. 78-79.

Por buscarte poesía,
en mí naufragué.⁶

En la antigüedad la polifonía del texto literario encontraba una explicación en la participación de una musa o en una revelación divina; para el poeta moderno este fenómeno reside simplemente en la *otredad* congénita del hombre.

Emmanuel Levinas ve en la obra literaria un espejo que refleja con fidelidad la imagen múltiple del ser humano: "Pienso que a través de la literatura habla —o balbucea, o se disimula, o lucha contra su caricatura— el rostro humano."⁷

Octavio Paz coincide con esta opinión y describe la poesía como el medio por el cual el hombre puede contemplar su *otredad*. En el poeta habla otra voz que le dicta a éste la primera línea de su texto;

el poema es un desarrollo de esa línea: a veces se escribe en contra de ella; otras a favor; otras, una vez escrito el poema, esa primera línea desaparece. En fin [concluye el poeta], yo escribo esa línea y también la escribe otro que no soy yo.⁸

Martin Heidegger asume, por su parte, una posición igualmente radical cuando afirma que:

el artista permanece en relación con la obra algo distante, como si fuera más o menos un medio para la creación de ésta, y que desaparecería después de la creación.⁹

⁶ Paz, Octavio *Libertad bajo palabra*, p. 109.

⁷ Levinas, Emmanuel *Ética e infinito*, p. 98.

⁸ Paz, Octavio *Pasión crítica*, p. 77.

⁹ Heidegger, Martin *Chemins qui ne mènent nulle part*, p. 42. Roland Barthes coincide en la desapa-

Hans-Georg Gadamer señala igualmente el carácter intermediario del poeta al afirmar que

incluso cuando los conocimientos o hasta las informaciones provenientes del propio poeta sirven de ayuda, la legitimidad de ésta es decidida en última estancia por la propia poesía.¹⁰

Y al explicar la independencia de la poesía, agrega que el poema eleva lo dicho más allá de la realidad por el hecho que la palabra poética

no se refiere (meint) a algo sino que es la existencia (Dasein) de aquello a lo que se refiere; y ello hasta tal punto que el poeta, al oírlo, no puede acaso creer que es él quien lo ha dicho...¹¹

De esta manera, el poema no es producto de la voluntad del poeta, sino que "se yergue ahí en sí. Se alza tanto frente al que poetiza como frente al que recibe el poema. Desprendido de todo referir intencional, es palabra, palabra plena."¹²

ración del escritor-autor y hace una afirmación en esta misma dirección: "como institución el autor está muerto: su persona civil, pasional, biográfica, ha desaparecido; desposeída, ya no ejerce sobre su obra la formidable paternidad cuyo relato se encargaban de establecer y renovar tanto la historia literaria como la enseñanza y la opinión." *El placer del texto*, p. 46.

¹⁰ Gadamer, Hans-Georg *¿Quién es ...?*, p. 113.

¹¹ Gadamer, Hans-Georg *Estética y hermenéutica*, p. 118.

¹² Gadamer enumera tres formas de palabra "autónoma": la poética, desde luego, pero también la religiosa y la jurídica. Las tres forman "textos eminentes" pues en ellas hay una promesa que "vincula" a quien la pronuncia y a quien la recibe. "la experiencia religiosa anuncia la salvación, el

La palabra poética se convierte así en una *declaración*, en el sentido que aquello que afirma es; es decir, enunciación y existencia se encuentran en ella.

Ahora bien, la poesía aporta también una respuesta al problema de la *otredad*, al revelarle al hombre la pluralidad de su ser y al mostrarle la necesidad de completarse en el *otro*: “Sabemos que nuestro ser es siempre sed de ser ‘otro’ y que sólo seremos nosotros mismos si somos capaces de ser otro”.

En este contexto, Hans-Georg Gadamer concibe la experiencia de la lectura como una posibilidad de trasladar el “yo” del autor y el “tú” del lector a un nivel superior de entendimiento: “a través del diálogo con el otro, trasponemos nuestro propio saber y aspiraciones a un horizonte más amplio y más rico.”¹³ La página escrita se transforma en un espacio en el que el ser humano resuelve su *otredad* en una realidad más elevada. La lectura propicia la apertura al *otro*, y por este medio se participa, como afirma Michel de Certeau, “en una vida que nos rebasa y va más allá de nosotros mismos.”¹⁴ La poesía es, en consecuencia, manifestación de la pluralidad del hombre y en ella reside la posibilidad de resolver ese conflicto.

.....

juicio falla lo que es derecho y lo que no en nuestra sociedad, la palabra poética nos atestigua nuestra existencia ahí (Dasein) en tanto que ella misma es existencia ahí (Dasein).” Gadamer, Hans-Georg *Estética y hermenéutica*, pp. 113-121

¹³ Gadamer, Hans-Georg *Estética y hermenéutica*, p. 112.

¹⁴ “...à une vie qui nous dépasse et va plus loin que nous”, Certeau, Michel de, Jean-Marie Domenach *Le christianisme éclaté*, p. 39.

Es necesario hacer aquí una consideración: si el poema permite que el hombre contemple su imagen múltiple, cambiante, es porque el lenguaje poético despoja a las palabras de su sentido habitual y les devuelve su independencia, es decir, su “libertad de evocación” original. En el poema las palabras se asocian libremente no para decir algo, sino para suscitar la aparición de una forma que, por la virtualidad de su significación, contiene todas las formas posibles. El poema concentra en sus versos una infinidad de alusiones a la realidad, de sugerencias, que “dicen lo indecible”, porque no dicen sólo una cosa, y porque no las dice un yo, sino una pluralidad de voces que llevan en sí mismas la inminencia de las innumerables interpretaciones que los lectores les habrán de atribuir.¹⁵ Cuando se habla del sentido que puede encontrarse en el poema, cabría precisar que no hay un sentido sino un número indefinido de ellos. La palabra poética despoja a la realidad de lo superfluo y muestra su “naturaleza auténtica”.

Martin Heidegger explica en este sentido que “Al escribir su poema, el poeta imagina algo que puede ser, le da forma a una presencia. Convertido en poema, el poema evoca en nosotros la imagen que fue así figurada.”¹⁶

Maurice Blanchot expresa en una bella frase la virtualidad del sentido que encierra un poema y cuya forma es aquella que sus lectores le habrán de conferir: “La lectura hace del libro lo

¹⁶ “Écrivant son poème, le poète imagine quelque chose qui peut être, il en figure la présence. Devenu poème, le poème évoque en nous l’image de ce qui a été ainsi figuré”. Heidegger, Martin *Acheminement vers la parole*, p. 21.

que el mar, el viento hacen de las obras creadas por los hombres: una piedra lisa, el fragmento caído del cielo, sin pasado, sin porvenir".¹⁷

Las palabras no son, en consecuencia, material que el escritor manipule según su intención. Cuando se comprende algo, esto se hace desde el lenguaje; y ese algo que es comprendido es también lenguaje, pues éste permite concebir en última instancia el pensamiento... El hombre está en el mundo porque es lenguaje; "El hombre es hombre gracias al lenguaje [afirma Octavio Paz] gracias a la metáfora original que lo hizo ser otro y lo separó del mundo natural."¹⁸ La palabra poética no es por lo tanto un útil que el escritor posea, sino que guarda una forma de vitalidad que rebasa la voluntad de quien cree usarla.

Esta cualidad explica que la relación del escritor con la poesía sea conflictiva. En el poema "Pobre poeta",¹⁹ Eduardo Lizalde describe el fracaso del poeta que no logra convocar la palabra poética durante la escritura. El verso, como un bicho, se escabulle cuando aquél pretende fijarlo en la página:

El verso entra en la página
de esta libreta virgen, como un gato,
[...]

¿Es ése un verso, un gato, otra alimaña?
Sus ojillos resplandecen al fondo.
Es un ratón, hay que atraparlo.

¹⁷ "La lecture fait du livre ce que la mer, le vent font de l'ouvrage façonné par les hommes: une pierre plus lisse, le fragment tombé du ciel, sans passé, sans avenir" Blanchot, Maurice *L'Espace littéraire*, p. 255.

¹⁸ Paz, Octavio *El arco y la lira*, p. 34.

¹⁹ Lizalde, Eduardo *Nueva memoria del tigre* (Poesía 1949-1991), pp. 365-366.

Pero corre otra vez hacia otro punto
[...]

Se escapa al fin por el cristal de la ventana

—que no está abierta—,
Batiendo alas polvosas.

La página está en blanco.

La palabra se encuentra en el origen como equivalente del Verbo creador, antecedente y fuente de la lengua de los hombres, explica Ramón Xirau: "la palabra, el verbo, el Logos, son previos a las palabras..."²⁰ Por ello, la palabra guarda en sí misma la posibilidad de ser del hombre. Hay que recordar en este sentido la afirmación de Heidegger según la cual el ser humano sólo puede habitar el mundo por la palabra: en ella se percibe al mismo tiempo la posibilidad de su existencia y su fragilidad; más aún: el peligro de caer en el no-ser. La palabra no sólo es la clave para conocer el mundo, es también condición para que el mundo y el hombre sean, pues el mundo es en la medida que éste lo dice.

Eduardo Lizalde retoma esta interpretación y en *Cada cosa es Babel* sugiere que entre la palabra y el hombre se establece un acuerdo; aquélla le da la posibilidad de ser, al darle la posibilidad de decir su ser. De esta manera, la palabra acompaña al ser humano en su descubrimiento del mundo:

Cuando nací ya estaba creado el
nombre,
mi nombre,
pero creció conmigo

²⁰ Xirau, Ramón *Antología*, p. 155

como un zarzal de letras,
penetró en la sangre

[...]

Fue prendiendo sus garfios en mi
cuerpo,
se enredó con mis vísceras,
infló un segundo, verde corazón
junto al mío.²¹

En “El cántaro roto” Octavio Paz señala los indicios en los cuales el poeta percibe el lenguaje original. El universo, los astros, la luz, los elementos de la naturaleza hablan el mismo lenguaje; el hombre se acerca a ellos y a través del desciframiento de su lengua, en un contacto “fundamental”, “esencial”, llega a la fuente del decir:

hay que desenterrar la palabra
perdida, soñar hacia
dentro y también hacia fuera,
descifrar el tatuaje de la noche y mirar
cara a cara al
mediodía y arrancarle su máscara,
bañarse en luz solar y comer los frutos
nocturnos,
deletrear la escritura del astro y la del
río,
recordar lo que dicen la sangre y la
marea, la tierra y el
cuerpo, volver al punto de partida...²²

Hans-Georg Gadamer señala, en este contexto, una vía semejante para acceder al decir auténtico: hay que devolverle la pureza a las palabras; sólo por este medio podrán recuperar sus capacidades originales. En el poema “...la palabra se sos-

tiene a sí misma y se preserva a sí misma, la palabra resiste, diría yo, y esto significa que alcanza su facultad más alta”.²³ El poeta lleva a cabo, así, un proceso de depuración que con frecuencia culmina en el reencuentro del uso más inmediato de una palabra:

La creación del lenguaje poético presupone la disolución de todas las afirmaciones [...] La palabra poética emana significado. La manera como la palabra ‘viene a’ un poema es a través de un nuevo poder de enunciación que a menudo subyace en su uso más común.²⁴

Maurice Blanchot, más pesimista, reconoce la existencia del lenguaje primordial, pero afirma la imposibilidad para la palabra poética de volver a él. La poesía estaría así condenada a señalar únicamente aquello que alguna vez fue dicho, en el tiempo de la concordia de la palabra y su objeto:

Se cae algunas veces en la cuenta, no sin pesar, que la obra de arte no hablará nunca más el lenguaje que hablaba al nacer, el lenguaje de su nacimiento que

²³ “In the poetic word’s holding to itself and preserving itself, the word endures, I would say, and that means, it achieves its highest possibility.” Gadamer, Hans-Georg “On the truth of the word”, p. 155.

²⁴ “The creation of poetic language presupposes the dissolution of all positivities [...] The poetic word endows meaning. How the word “comes forth” in a poem is by a new saying power that often lies concealed in its most common usage.” Gadamer, Hans-Georg “On the truth of the word”, en Dennis Schmidt *The specter of relativism*, p. 152.

²¹ Lizalde, Eduardo *Cada cosa es Babel*, p. 15.

²² Paz, Octavio *Libertad bajo palabra*, p. 332.

sólo oyeron y recibieron aquellos que pertenecieron al mismo mundo.²⁵

.....

La lectura enfocada desde esta perspectiva es concebida necesariamente como una actividad colectiva, como un diálogo en el que participan los *yos* que habitan el texto y los *yos* del lector o de los lectores. No hay texto literario si no se produce antes un intercambio entre las voces que viven en el escritor. No hay tampoco texto completo si el lector no se acerca a la página, que preserva lo dicho del paso del tiempo y del olvido. Del mismo modo que el escritor sacrifica su individualidad en favor de la voz plural del poema, el lector debe exponer la suya. Georges Steiner señala en este sentido el riesgo que lleva consigo la lectura: "Leer bien significa arriesgarse mucho. Es dejar vulnerable nuestra identidad, nuestra posesión de nosotros mismos."²⁶ No obstante, la lectura ofrece una forma de conocimiento privilegiada a aquel que es capaz de leer "bien", como señala Steiner.

La separación de la palabra de la historicidad limitada del hombre, por efecto de la escritura, otorga al texto una forma de significación que guarda en sí misma, latente, la diversidad. El poema escrito funda así, como afirma Roberto Hozven, "una memoria substitutiva del mundo",

²⁵ "L'on remarque quelquefois avec regret que l'oeuvre d'art ne parlera plus jamais le langage qu'elle avait en naissant, le langage de sa naissance que seuls ont entendu et reçu ceux qui ont appartenu au même monde." Blanchot, Maurice *L'Espace littéraire*, p. 254.

²⁶ Steiner, Georges *Lenguaje y silencio*, p. 26.

por el hecho que abre la posibilidad a "lo concebible todavía no dicho."²⁷ La fijación del discurso por medio de la grafía permite que éste trascienda la individualidad del autor. Hay que recordar en este contexto el poema de Borges "Inscripción en cualquier sepulcro", en el que describe la existencia plural del ser humano:

Ciegamente reclama duración el alma arbitraria
cuando la tiene asegurada en vidas ajenas,
cuando tú mismo eres el espejo y la réplica
de quienes no alcanzaron tu tiempo
y otros serán (y son) tu inmortalidad
en la tierra.²⁸

Hans-Georg Gadamer privilegia la palabra escrita por tener la virtud de detener el suceder temporal, al mantener viva una forma de memoria que trasciende la vida del autor. El poema escrito, dice Gadamer, "no palidece. En cierto modo, hace que se plante, por así decirlo, la elusividad del tiempo."²⁹

En la lectura, el lector accede no al mensaje que escribió —o creyó escribir— un día el autor, sino que va más allá,

²⁷ Hozven, Roberto *Octavio Paz, viajero del presente*, p. 284.

²⁸ Borges, Jorge Luis *Obras Completas*, p. 35.

²⁹ Gadamer, Hans-Georg *Estética y hermenéutica*, p. 120. En una dirección semejante, Paul Ricoeur ve en la herencia literaria la memoria en la cual se reconoce el hombre como parte de una tradición y en la cual encuentra una explicación al sentido de su existencia: "nos comprendemos [no en una intuición inmediata] sólo a través de un largo rodeo de los signos de la humanidad que se encuentran depositados en las obras culturales." Cf. Valdés, Mario *La interpretación abierta...*, p. 68.

al fundirse con el “horizonte de la tradición” a la que ambos pertenecen. En esta tradición recupera la continuidad que han formado las obras de los hombres que a lo largo del tiempo han dejado un testimonio. Gracias a esta fusión, que consiste en “traer-delante” un objeto de la tradición por medio de “escucha y rememoración”, el lector “vitaliza” la obra y la interpreta.

Cada intérprete comprende el texto de manera distinta, pues un texto es muchos textos potenciales, tantos como sus interpretaciones. Esta cualidad da como resultado que la comprensión sea una forma de recreación, que produce en cada lectura un texto nuevo,³⁰ y que lleva al lector a descubrir una verdad siempre provisional, pues ni la obra ni él son estables.

Por otra parte, afirma Gadamer, la interpretación que el lector lleva a cabo es una búsqueda de sentido y una apropiación de la obra que, por una parte, abren una vía para la comprensión del mundo y, por otra, ofrecen al lector la oportunidad de comprenderse y de transformarse.

Desde esta perspectiva, la lectura no puede ignorar la “otredad congénita” del ser humano, *otredad* que se manifiesta en la voz plural del poeta y en la lectura entendida como una interpretación en incesante recreación.

Al mismo tiempo, la lectura hermenéutica, al hacer posible la “fusión de horizontes” y propiciar por ello una forma de continuidad entre el pasado y el presente, trasciende la interpretación tradicional

que encierra el diálogo del autor y del lector en los límites del suceder histórico. En el diálogo hermenéutico que entablan el autor y los lectores, la historicidad y la infinitud se dan la mano y en este encuentro comienza “un juego creativo que juega al infinito”.³¹

BIBLIOGRAFÍA

- Blanchot, Maurice *L'Espace littéraire*, Gallimard, Paris, 1955.
- Barthes, Roland *El placer del texto*, Siglo XXI, México, 1989.
- Borges, Jorge Luis *Obras Completas*, Emecé Editores, Buenos Aires, 1974.
- Certeau, Michel de, Jean-Marie Domenach *Le christianisme éclaté*, Éditions du Seuil, Paris, 1974.
- Gadamer, Hans-Georg *Estética y hermenéutica*, Tecnos, Madrid, 2001.
- Gadamer, Hans-Georg. “On the truth of the word”, en Dennis Schmidt, *The specter of relativism*, Northwestern University Press, 1994.
- *Poema y diálogo*, Gedisa Editorial, Barcelona, 1999.
- *¿Quién soy yo y quién eres tú? Comentario a Cristal de aliento de Paul Celan*, Editorial Herder, Barcelona, 1999.
- González Valerio, María Antonia, et al., *Tres miradas en torno al tiempo: Merleau-Ponty, Gadamer y Ricoeur*, UAM-Azcapotzalco-CONACYT, México, 2004.
- Heidegger, Martin. *Acheminement vers la parole*, Gallimard, Paris, 1976.
- *Chemins qui ne mènent nulle part*, Gallimard, Paris, 1980.

³⁰ Ver González Valerio, María Antonia, et al. *Tres miradas en torno al tiempo: Merleau-Ponty, Gadamer y Ricoeur*, pp. 109-134.

³¹ *Ibid.*..., p. 132.

Hozven, Roberto *Octavio Paz, viajero del presente*, El Colegio Nacional, México, 1994.

Levinas, Emmanuel *Ética e infinito*, 2a. edición, A. Machado Libros S.A. (La balsa de la medusa, 41), Madrid, 2002.

Lizalde, Eduardo *Cada cosa es Babel*, UNAM, México, 1966.

Lizalde, Eduardo *Nueva memoria del tigre* (Poesía 1949-1991), Fondo de Cultura Económica (Letras Mexicanas), México, 1993.

Paz, Octavio *El arco y la lira*, Fondo de Cultura Económica, México, 1990.

——— *Libertad bajo palabra*, Ediciones Cátedra, Madrid, 1990.

——— *Obra poética (1935-1988)*, Seix Barral, Barcelona, 1990.

——— *Un más allá erótico*, Sade. Vuelta-Heliópolis, México, 1994.

Steiner, Georges *Lenguaje y silencio*, GEDISA Editorial, Barcelona, 2003.

Xirau, Ramón *Antología*, Editorial Diana, México, 1989.

MIRADA CRÍTICA

Emilio Carballido: de la vida diaria y familiar

Con relación a su pasado literario inmediato, las noveletas *La veleta oxidada* (1954) y *El norte* (1957) de Emilio Carballido (1926) muestran un cambio de sensibilidad literaria que comienza a ser común en los primeros años cincuenta. No obstante que es apenas el inicio, los temas y tratamiento del contenido y la construcción formal revelan perspectivas novedosas, tanto en el análisis de la vida social en la dimensión de la relación de pareja dentro de una pequeña población de la provincia, como en el empleo de un lenguaje esquemático y una estructura dramática. Como narrador, su mirada y expresión descubren una sensibilidad y un oficio literarios voluntariamente distanciados de la literatura precedente, sobre todo aquella continuadora del realismo modernizado ya estereotipado de la “novela de la revolución”, desde la denuncia y crítica moral de un heredero del naturalismo como Azuela hasta la gran-

dilocuencia estetizada de un continuador del realismo como Yáñez.¹

Si bien en ambas noveletas se advierte cierta cualidad propia del arte escénico –lenguaje telegráfico, rigor en los diálogos (al punto de indicar la distinción fonética del habla de los jarochos), desarrollo narrativo sobre la base de cuadros escenificables en aparente detrimento de las descripciones y estructura dramática de la ficción a partir de la transformación de la

¹ Emilio Carballido, *La veleta oxidada* (1954) y *El norte* (1957). Xalapa, Universidad Veracruzana (Ficción), 1980. En el curso del posgrado de la UNAM que impartí se comentaron (25/04/05) ambas noveletas. Intervinieron Cristina Romo, Roberto Gómez Estrada, Graciela Reynoso, Iván González, Hernán Carrillo, Yolanda Mendoza, Margarita Vargas y Óscar Cortés Tapia. En esta nota recupero parte de lo expuesto por ellos más mis propios aderezos. Georgina Naufal Tuena, tras la revisión de las noveletas, leyó ésta nota; sus consideraciones también las incorporé.

conducta humana—, también es visible una propuesta narrativa esquemática y concisa, en donde las elipsis cumplen la función de abrir el relato al lector, para invitarlo a una participación activa en la conformación de los ambientes. En otras palabras, Carballido otorga mayor jerarquía a las características de sus personajes, en cuanto a sus conductas, expresiones y proceso de transformación de su personalidad y sensibilidad dentro de las situaciones en las que están enmarcados, y cede al lector la tarea de completar los escenarios de la naturaleza o de los lugares sólo sugeridos mediante descripciones exiguas y trazos apresurados; son como bocetos tenuemente dibujados.

Las historias de *La veleta oxidada* y de *El norte* parecen convencionales, tanto que podrían considerarse tópicas, en particular la primera de ellas. Ambas son historias de amor y ambas presentan el conflicto de la pareja. En *La veleta oxidada* los jóvenes Martha y Adán parecen compartir intereses intelectuales cuando se conocen en la ciudad de México y se comprometen como pareja; pero cuando los dos se trasladan al pueblo de él para ahí hacer su vida, ella se confronta con las tradiciones locales y con su cuñada, Adela, que su hermano se llevó a vivir a la misma casa. En *El norte* la relación de pareja se establece entre Isabel, mujer de escasos cuarenta años de edad —viuda tras veintidós de matrimonio con un militar dos veces mayor que ella, que él compra a su familia, pues entonces ella apenas es una adolescente y son los padres los que deciden sobre su hija—, y Aristeo, un mozalbete con quien se enreda y hacen un viaje al puerto de Veracruz, donde pasarán algunos pocos días de vacaciones atrapados por un temporal, el norte.

No obstante la convencionalidad de las dos historias, el autor muestra ciertas conductas con sugerido valor simbólico útiles para romper la cualidad tópica. El más notorio se identifica en la puesta a prueba de la relación de pareja, dentro de condiciones de excepción. En ambas, la rutina cotidiana se rompe de manera súbita y fortuita por un agente externo: la cuñada de la protagonista en *La veleta oxidada* cuestiona la pareja de su hermano y la sirvienta de la protagonista de *El norte* sugiere unas vacaciones en el puerto de Veracruz. Para las dos la respuesta es única: ambas mujeres salen de lo suyo propio y, en su lugar, entran a una nueva, distinta y extrema condición de vida; en *La veleta oxidada* para convertirse en madre y esposa y en *El norte* para convertirse en amante. Carballido, con discreta habilidad narrativa, al nuevo ambiente de ambas lo acompaña de un ritmo dramático *in crescendo*. Para ello emplea una paulatina reducción (de la extensión expositiva) de los episodios conflictivos encauzados hacia una visible aceleración de los acontecimientos y, a su vez, hacia un final tan dramático como inesperado, aunque ciertamente convencional, que de tan inevitable podría parecer obvio en una perspectiva severa.

En *La veleta oxidada* Martha confronta su dinámica de simulación intelectual en la ciudad de México con la dinámica de una vida doméstica dentro de una sociedad pueblerina cuyas costumbres, creencias y valores son diferentes, que por supuesto ella reprueba y a ella esa sociedad también; la confrontación se expresa y acentúa cuando ella ni quiere ni puede embarazarse, lo cual genera distanciamiento con su pareja y murmuraciones en el pueblo. Transcurridos los

meses, cuando decide aceptar el embarazo, lo hace tanto para recuperar a su pareja como para recuperar su vida en la ciudad, porque deberá volver para que le practiquen una operación.

El desencuentro con su propio e imaginario pasado citadino revela en Martha la dimensión y consistencia de su simulación. Esto coincide con su embarazo, nada falso y fruto de un único encuentro amoroso con Adán. Regresa al pueblo cuatro meses después, corren rumores (propiciados por Adela) que la descalifican y Martha choca con una realidad: Adán también embarazó a la sirvienta. Debido a la tensión y a un esfuerzo excesivo, Martha tiene un parto prematuro y pierde al bebé, viva copia del padre, con lo cual se desenmascaran las mentiras acuñadas por Adela y que el pueblo hace suyas y repite, y también se desenmascara la simulación de una relación en pareja fincada sobre cimientos falsos, pues entre Adán y Martha no existen ni comprensión ni mucho menos amor.

En *El norte* Isabel confronta una realidad íntima que ni siquiera sospechaba: en sus tempranos cuarenta y en su calidad de viuda y pensionada, deberá cancelar su sexualidad y su desenvolvimiento como persona por vía de la educación. Sin embargo, por un acto fortuito, aparece Aristeo, quien le hace una insinuación torpe, burda. Ella se deja conducir por su curiosidad y deseo; en su pensamiento no asoman riesgos ni consecuencias, porque desde hace mucho dejó de pensar. La relación entre la mujer madura y el mozalbete revela conductas y condiciones opuestas: ella procura ocultarla para eludir los estigmas sociales y él busca exhibirla para mostrar su virilidad, y las diferencias de estratos sociales, econó-

micos y de edad descubren el abismo que los separa. Lo previsible es el flujo de dinero y obsequios de ella hacia él, la única demanda visible estimulada por su contexto familiar y social. Ella accede, y aprovecha para adecentarlo un poco con aseo y ropas, supuesto sucedáneo de cualquier tipo de vínculo emocional y muy discreta vía para redimirlo por vía de la educación.

La estancia en el puerto de Veracruz revelará la fragilidad de una relación fincada sobre un encuentro fortuito, ayuno de deseo y pasión. También muestra la vulnerabilidad de la mujer, expuesta a la muy obvia inmadurez y a la incontinente fuerza del mozalbete; allá una feminidad que se defiende con fingidos gestos de autoritarismo y acá un incipiente machismo que se expande con violentos rasgos de incompreensión. Si antes la sirvienta había provocado la curiosidad de vivir lo excepcional, ahora en el Puerto el incidental Max será el agente que detonará una impulsiva ruptura. Entre Isabel y Aristeo bastarán pocos días y el alejamiento de la rutina y los escenarios cotidianos para revelar no la borrasca de una pasión, sino la turbulencia huracanada de una relación imposible, porque la curiosidad y apetito se agotan en instantes, con la sola, única prueba.

Como algunos de sus coetáneos dramaturgos, Emilio Carballido en sus dos noveletas urde el tema de la pareja a partir de atmósferas familiares y dentro de la más convencional cotidianidad, que súbitamente se rompe con gestos de excepción como representa el embarazo contradictoriamente deseado / rechazado por Martha en *La veleta oxidada* y la relación entre la mujer madura y el joven en *El norte*. La grandilocuencia social y

política promovida por la novela de la revolución no asoma por ningún resquicio, ni siquiera de manera involuntaria. Por el contrario, sin pretensiones psicológicas ni afanes de denuncia moral y con gruesos trazos de los caracteres de sus personajes, el autor dibuja las cualidades de dos tipos de relaciones de pareja en donde convenciones sociales tan vanas como estériles conducen a despeñaderos íntimos irresolubles, porque ni un hijo salva a un matrimonio carente de todo vínculo afectivo e intelectual, ni un encuentro sexual fortuito, por satisfactorio que sea y por mucho que se repita, permite resarcir las carencias afectivas más elementales.

Más aún, las diferencias de intereses culturales e historias familiares entre Martha y Adán en *La veleta oxidada* y las ya referidas entre Isabel y Aristeo en *El norte* delimitan netamente la personalidad de ambas mujeres, eje sobre el cual Carballido estructura el drama de sus noveletas. Primero (causa), las circunstancias las conducen hasta situaciones de excepción que deberán resolver en su más profunda e íntima soledad, que nunca se indica en el texto, pero sí se sugiere. Después (efecto), las dos mujeres se reconocen desamparadas, porque la sociedad las ha marginado: Martha descubrió la dimensión de su simulación como intelectual y poetiza en la ciudad, con la que se amparaba en el pueblo, cuyo sistemático rechazo la marginó hasta expulsarla, e Isabel descubrió los meandros de un juego sexual originado por la curiosidad y el deseo, cuyo final la devuelve a su propia soledad.

En *La violeta oxidada* y *El norte* nos encontramos ante una nueva expresión literaria de crítica social y moral. Carballido elige temas como la simulación

y la insatisfacción dentro de la relación de pareja para mostrar cómo en el seno familiar la putrefacción por falta del más elemental afecto resulta inocultable. El autor no lo dice, lo exhibe. Es el caso de Isabel, quien como adolescente tardó más de un año en tomarle confianza a su esposo y a los diez de casada se convirtió en su enfermera durante doce más. En tan largo lapso —entre sus 16 y sus 38 de edad—, ella padeció los rigores de la soledad, del maltrato y de la servidumbre; fue una ama de casa útil para satisfacer primero las necesidades sexuales y después cuidar las enfermedades del esposo, mientras ella se anulaba sistemática e inexorablemente, aunque admita que casi había llegado a amar a su marido. Ya viuda y pensionada y sumergida en la oscura rutina de la evasión, Isabel confunde el gusto de una curiosidad y apetito con la satisfacción del placer. Al final, Max obvia el estigma social: una viuda es una mujer disponible, y por lo tanto abusa de ella para destruirla con la violación y con los golpes de Aristeo. El norte se vino encima: el huracán de su ingenuidad y de la incompreensión de Aristeo frustraron a Isabel. El castigo que infiere Carballido a su protagonista es severo, pero no menos convencional.

Con Martha el autor es más benévolo, porque no obstante la simulación en la que está enredada, tiene la capacidad para percibir la mentira de los otros —desde su esposo Adán y su cuñada Adela hasta todo el pueblo— y revirar la crítica sin ninguna complacencia. Si las evidencias eran de suyo elocuentes entre los contrincantes representados en Martha y Adela, el hecho de que el bebé sea el vivo rostro del padre no sólo obvia la verdad, sino que Martha se encarga

de devolverles la afrenta cuando espeta: “—Hasta que se pudra”. Con éste único, preciso gesto, Martha se recupera a sí misma en su más cabal extensión, aunque también signa su divorcio. Cambiará de forma de vida, una vez más. Ya lo había hecho, primero para casarse y dejar la ciudad, luego para embarazarse y dejar las fantasías de la simulación intelectual, y por último para dejar el pueblo e iniciar la migración íntima hacia nuevos derroteros. Martha es una veleta oxidada que se orientará según el viento y no su convicción. El reclamo que hace Carballido a su protagonista también es severo, pero no abandona lo convencional.

En las dos noveletas subyace un ámbito de provincia asfixiante. Aunque nunca se dice ni exhibe, con vagos trazos se dibuja cierta sensación de enojo contra todo. Como si Emilio Carballido se encontrara en un estado anímico de insatisfacción vital que se transparentara a través de sus protagonistas, que perciben en la provincia una franca hostilidad, sea por las historias de maledicencia, como las inventadas por Adela contra su cuñada en *La violeta oxidada*, o sea por el clima de permanente borrasca y cerrazón en *El norte* (al punto que, casi al final, el autor se confunde con sus propios personajes, Isabel con Ángela). Por esto resulta comprensible que sus protagonistas tomen una decisión vital luego de la crisis. Entre Isabel y Aristeo, ella volverá a lo suyo, mientras él descubrirá nuevos horizontes propiciados por la libertad estimulada por Isabel, y entre Martha y Adán, él permanecerá cada vez más sumergido en su probada rutina doméstica y pueblerina, mientras ella marchará hacia derroteros

nuevos. La nítida insatisfacción vital de las parejas de protagonistas se enfrenta a una disyuntiva íntima: el coraje para renunciar y avanzar o la resignación para mantenerse en su propia inercia.

Por último, para los años cincuenta del siglo pasado las sagas familiares, las evocaciones de la revuelta revolucionaria, los escenarios sociales de la pobreza y la marginalidad, el cuestionamiento de los resultados derivados del gobierno de la revolución y tantos otros tópicos comunes en la literatura realista entonces aún vigente comienzan a ser desplazados por los temas de la familia y de la relación de pareja dentro de las clases medias urbanas, en los que se ocuparán los dramaturgos (de manera más acusada) y los narradores nacidos en la segunda mitad de los años veinte. Junto a los nuevos temas, llegan nuevos tratamientos formales. Como en *La veleta oxidada* y en *El norte*, la atención recaerá en la persona, en tanto individuo representativo no de una sociedad —con su grandilocuencia ideológica y pedagógica—, sino en tanto ilustración de una conducta y una sensibilidad comunes, humanas. Ya no se buscará la dimensión social —tan apreciada en los libros de texto—, sino que se trazarán los rasgos esenciales de los hombres en su dinámica convencional, con la cual revelará nuestras mezquindades, complejos, temores y tanto más de la vida diaria y familiar que había pasado inadvertida.

Víctor Díaz Arciniega*

* Departamento de Humanidades, UAM-A.

Los términos “ética” y “moral” pueden entenderse de varias maneras. Una de ellas es tomarlos como sinónimos, tal como aparentemente hace Reyes en su “Cartilla moral”. La justificación de este uso es etimológica: la palabra “moral” viene del latín *mores* y “ética” del griego *ethos*, términos que más o menos aluden a lo mismo: las costumbres pautadas por normas consideradas buenas o correctas.

El uso, no obstante, ha introducido diferencias. Se puede, por ejemplo, distinguir la ética de la moral con relación al grado de universalidad de las normas en cuestión: las morales (así en plural) serían más locales, la ética más universal. De ahí tal vez provenga una segunda distinción, que entiende la moral como referida a los hechos morales (al *factum* de la moralidad, en terminología kantiana), mientras que la ética sería la reflexión filosófica sobre ello (los hechos morales).

La “Cartilla moral” de Reyes, en cualquier caso, lleva un título justo. Es “cartilla” en el doble sentido de ser un breve texto destinado al aprendizaje de la lectura, pero a la vez un pequeño tra-

tado, breve y elemental, sobre el tema en cuestión (moral). Sin embargo, y a pesar de estas modestas pretensiones, es un texto notable por la calidad de la prosa (de una sencillez y una armonía poco comunes), y por la síntesis honesta de una doctrina dictada por el sentido común, pero también por siglos de cultura clásica y cristiana, que Reyes conocía muy bien.

La “Cartilla moral” no es un ensayo de reflexión filosófica, sino más bien un pequeño tratado de moral, pues si bien toca “los problemas de mayor tradición en la filosofía ética”, no lo hace desde una perspectiva de problematización filosófica, sino de sistematización moral. Es casi casi, se diría, un catecismo laico, aunque insista en “lo explicativo, dejando de lado el enojoso tono exhortatorio, que hace tan aburridas las lecturas morales”.

Como pequeño tratado, la “Cartilla moral” es una síntesis perfecta de la moral culta occidental, que es el resultado de las mejores enseñanzas de la filosofía clásica (greco-romana) y de la moral cristiana. Algunos pasajes, en efecto, son casi calca de Aristóteles (como la Lección VI); otros son la traducción laica del corazón de la enseñanza cristiana: “No hagas a los demás lo que no quieres que te hagan” (Lección X).

¹ *Cartilla moral* (1944), recogida en Alfonso Reyes, *Obras completas* vol. XX, México, Fondo de Cultura Económica, 1979, pp. 481-509.

Como moral culta que aspira a la universalidad ética, la de Reyes contiene un conjunto de prejuicios que, hoy por hoy, la misma filosofía occidental pone en cuestión. Sobre todo la idea de la superioridad moral del “civilizado” sobre el “bárbaro”, que es apenas un sobreentendido del texto. Paradójicamente, se puede leer entre líneas en un pasaje que defiende, como debe ser, “el respeto a los reinos mineral, vegetal y animal”, pero con un desconocimiento completo de la superioridad del “salvaje” precisamente en este ámbito. Dice Reyes: “Cuando un hombre que vive en un jardín ignora los nombres de sus plantas y sus árboles, sentimos que hay en él algo de salvaje”. Aunque entendemos que aquí “salvaje” está usado en sentido metafórico (¿?), no deja de denotar el modo de vida del hombre no occidental. Pero es justamente lo contrario. Si Reyes hubiera podido leer *El pensamiento salvaje* de Lévi-Strauss (lo cual, lo sabemos, es una hipótesis imposible cronológicamente hablando), o hubiera conocido mejor las culturas indígenas de América, habría entendido que la ignorancia nominativa y la pobreza taxonómica corresponden más bien al hombre medio de occidente y al pensamiento abstracto de la ciencia occidental, respectivamente, y que el “pensamiento concreto” del “salvaje” es (con mucho) más poderoso en el conocimiento de lo concreto y más respetuoso de la naturaleza en lo moral.

Esto nos lleva a una otra manera de distinguir “ética” de “moral”, que sería una versión distinta de la distinción por grado de universalidad. Su exposición podría tomar la siguiente forma (que cito de memoria de un renombrado ensayista boliviano, Luis H. Antezana J.):

En el peor de los casos, guiarse por las propias normas se llama egoísmo, en el mejor de los casos, moral; la ética sólo comienza cuando se es capaz de reconocer y respetar sistemas de valores y normas ajenas.

En efecto, la filosofía actual ha llegado a reconocer que la imposición de cualquier moral, por muy amplia y válida que sea (digamos, el cristianismo), y por muy civilizada que sea esta imposición (como no lo fue en el largo proceso de colonización de América), termina en la violencia metafísica y cultural (cf., por ejemplo, la obra de E. Levinas). Así, cualquier intento de ética universalista debe incorporar el respeto a la diferencia, y este es el gran desafío teórico y práctico de nuestros días (cf., por ejemplo, los argumentos de la llamada *ética discursiva* de filósofos como K.O. Apel o J. Habermas, o la *ética de la liberación* de E. Dussel, o los problemas filosóficos de la alteridad en la obra de J. Derrida). Y aunque es cierto que no se le pueden pedir peras al olmo (a la obra de Reyes cosas que sólo se han llegado a pensar décadas después, en un camino muy largo y colectivo de autocrítica de la filosofía occidental), ello no impide subrayar esta falta de sensibilidad por la *diferencia* en el pensamiento del gran escritor mexicano, que entre otras cosas le impide entender las razones alternas de la extravagancia. En efecto, al respecto, Reyes se limita a anotar: “No hay que ser extravagante. No hay que hacer todo al revés de los demás sólo por el afán de molestarlos” (Lección XIV). Hoy en día, en cambio, podríamos hablar de un derecho a la extravagancia como derecho a la diferencia. (De hecho, los rockeros más extravagantes pueden tener una

moral mucho más consistente que los señores más respetados. Al respecto, se pueden comparar las posiciones relativas de Marilyn Manson y de Charlton Heston en el documental *Bowling for Columbine* de Michael Moore).

Dos anotaciones adicionales antes de terminar. En su famoso *Eichmann in Jerusalem*, Hannah Arendt cuenta que al asistir de corresponsal al famoso juicio, lo único que de verdad le llamó la atención en Eichmann (un connotado administrador del aparato de exterminio nazi) fue que contestaba a las preguntas del tribunal sin reflexionar, casi mecánicamente, como si estuviera ante un tribunal administrativo y no uno de crímenes de lesa humanidad, mientras descargaba toda su responsabilidad en las órdenes superiores que recibió y que no era quién para cuestionar. Arendt concluye que Eichmann no era un loco, ni un sádico, ni un anormal: simplemente un hombre que no pensaba en sentido reflexivo. De ahí infiere la filósofa judía alemana su idea de la “banalidad del mal”: para explicarse el mal radical no es necesario invocar lo

demoníaco o satánico, es suficiente la ausencia de pensamiento.

De ahí se puede concluir que la mejor forma de educación moral es enseñar a pensar reflexivamente, lo que supone poner en duda las propias convicciones y estar abierto a la novedad y la alteridad. La literatura es tal vez el mejor medio para lograr este objetivo, aunque es inquietante pensar que fue uno de los países más letrados del mundo el que admitió el nazismo. En todo caso, como dice A. Candido:

Lejos de ser un apéndice de la instrucción moral y cívica (esta apoteosis mañosa de lo obvio, de nuevo en gran boga), [la literatura] actúa con el impacto indiscriminado de la propia vida y educa como ella —con altos y bajos, luces y sombras—.

Mauricio Gil Q.*

* Especialización en Literatura Mexicana del Siglo XX, UAM-A.

Para mi hermano Ernesto,
con agradecimiento.

Los problemas de identidad, patria y cultura han sido abordados por las ciencias sociales y las humanidades, desde sus particulares campos de estudio y con un instrumental teórico validado por la coherencia argumentativa de sus discursos, y aunque el objeto de estudio sea el mismo, los conceptos arriba mencionados, la realidad en la cual están insertos varía dependiendo de los individuos que la componen. Pues no es lo mismo historizar la formación de tales términos, en su génesis ético-política, de corte europea romántico-ilustrada, que resemantizarlos ante un fenómeno como el de los inmigrantes latinos en Norteamérica, formadores de un biculturalismo oscilante entre las raíces hispanas y las costumbres sajonas.

En el contexto previo se inscribe la novela de Mario Bencastro, *Viaje a la tierra del abuelo*,¹ donde se narra, en primera persona, la travesía de Sergio (de dieciséis años) por cumplir el deseo de su

abuelo (del mismo nombre): ser llevado a su país de origen cuando muera. Itinerario que inicia después de transcurrida una semana del entierro en Los Ángeles, tras ochenta años de vida, cortada por un ataque al corazón.

En esta obra la identidad y el biculturalismo están expresados desde tres instancias verosímiles, narrativamente hablando: el abuelo, el nieto y la escuela Belmont High; que a su vez se refractan en tres realidades: El Salvador, los Estados Unidos y la familia de inmigrantes. Y con base en ello se establece un desplazamiento discursivo de coexistencia a origen, para patentizar cómo se forja un tipo especial de identidad y biculturalismo en el personaje central de la novela, quien ha vivido en Los Ángeles desde los seis años, cuando emigró de Centroamérica con sus padres; y ha pasado diez años bajo la influencia de su abuelo, sin haberse interrogado por el sentido de la patria.

Veamos un poco en detalle la interrelación de estos conceptos en el corpus literario.

A partir del velorio del abuelo, en una sala funeraria, se van marcando las diferencias entre una forma de vida, latina, y

¹ Editada por Piñata Books, Arte Público Press, Houston, Texas, 2004, 139 p. ISBN 1-55885-404-5 En lo sucesivo sólo anotaré entre paréntesis el número de la página.

otra, anglosajona. Pues a éste sólo asiste una pareja de conocidos y la familia del difunto, padre, madre e hijo, quienes permanecen en silencio, meditando; ya que los amigos deben de trabajar horas extras en un país “donde la vida es cara”, pero donde el esfuerzo engrandece a la mayoría, pues “así se ha construido esta nación, a puro trabajo”(p. 2). Mientras que en la sala contigua parece fiesta la despedida del fallecido, lo cual denota una percepción distinta de la muerte, de corte latinoamericano, donde se conjugan el canto, los discursos en memoria y honor del finado, y el llanto, siempre fluctuando de un punto a otro, como en la vida misma. En tanto que los deudos del anciano sólo están una hora en la funeraria, porque no hay tiempo para más: es necesario laborar. Al día siguiente entierran a don Sergio sin mucha ceremonia y regresan a sus quehaceres: “o sea que despedimos al abuelo exactamente como en general se hacen las cosas en este país, de modo simple y rápido”(p. 4), con frialdad. Muy distinto al terruño del anciano, donde la gente tiene gusto por sepultar a sus muertos.

Ahora bien, la contraposición entre ideal y pragmatismo, presente en el párrafo anterior y en gran parte del texto, está representada en dos momentos. Uno cuando sabemos de la decisión del abuelo de quedarse en “ese lugar ajeno”, porque toda su familia está muerta y sus amigos han ido desapareciendo; de lo cual intuye la cercanía de su fin y anhela su regreso al país natal, para morir en una casa a orillas del mar; pero sobre todo, no se aleja de ese sitio impropio por temor a la soledad, mas termina sus días en un cuarto oscuro de una casa de Los Ángeles. Dos, cuando el padre de Sergio dice:

Es que vamos echando raíces en esta tierra [...], y aunque uno no lo quiera se va quedando. Nosotros, por ejemplo, sólo veníamos a trabajar por un tiempo, a hacer un poco de dinero y regresar a nuestro país a poner un negocio. Pero ya llevamos muchos años aquí, ya nos acostumbramos a esta vida, y así ya no es tan fácil retornar (p.6).

Aquí tenemos, además de la contraposición señalada, un enfrentamiento entre la “vuelta a las raíces”, ejemplificada por la falta de oportunidades para mejorar el nivel de vida, y un presente lleno de estimulantes materiales que los orilla a pensar de otra forma: ahora lo primordial es integrarse a ese *modus vivendi* del cual forman parte, aunque estén en la periferia, sociológicamente hablando. La madre también deja ver la idea precedente al mostrar su desinterés porque se cumpla la voluntad del abuelo, al expresar: “¡Bah! Una vez sepultado la tierra es la misma”(p.9).²

² Bencastro nos hace saber que la madre de Sergio trabajaba en las casas ricas de El Salvador, y la familia se alimentaba con la comida sobrante de los patrones, esto es, eran marginados. Y después de reunir el dinero necesario para pagar a un contrabandista de indocumentados, logran emigrar a Estados Unidos. Pero llegan a hacer lo mismo, limpiar propiedades ajenas, con la diferencia de que ganan diez veces más que en el país de origen; y se establecen en un vecindario de inmigrantes latinos, en una zona marginal de Los Ángeles calificada de ghetto. Como se observa, a pesar del considerable cambio económico operado en sus vidas, siguen siendo “los otros”, con toda la carga ideológica gringa que esta expresión implica.

Aunado a lo anterior, se establece un binomio germinativo entre abuelo y nieto, sustentado en los consejos hacia la vida cotidiana (evitar los vicios, los problemas, el mal), el inculcamiento del honor, el respeto a las personas mayores y a los maestros; aspectos que fungirán como detonador de la identidad del migrante, gracias a la amistad, porque entre amigos todo se comprende, es decir, entre seres de la misma sangre el principio y el fin hermanan. Por ello, Sergio ve como un deber cumplir la petición de su abuelo: regresar al origen. Relación contraria a la de padre e hijo, donde no hay tiempo de hablar de los antepasados ni de la cultura de procedencia. El trabajo y la adquisición de cosas innecesarias ha desplazado al vínculo familiar. Cosa común para los inmigrantes que en su país han sido muy pobres y al llegar a Estados Unidos se deslumbran con la abundancia y la facilidad para adquirir lo material; pues, como dice el narrador: "mi abuelo gustaba decir que el que no tiene y llega a tener, loco de gozo se puede volver" (p. 11).

La tercer instancia, la escuela Belmont High, de Los Ángeles, donde estudia Sergio, representa el pasado y el presente, es un *Melting Pot*, en donde la mayoría de los estudiantes son latinos, chinos, coreanos, afroamericanos y filipinos. En ella se "ofrecía programas que ayudaban al joven inmigrante a prepararse para la vida, y a integrarse a la nueva cultura" (p. 4). Esto es relevante porque las diferencias culturales engloban distintas interpretaciones del mundo, las cuales se fusionarán, o serán absorbidas, en la unidimensionalidad del *American Way of Life*, en el país del dinero. Así mismo, aquí aparecen dos voces, cuyo sentido se enfoca a la identidad y sobrevivencia de

los transterrados: la primera es enunciada por un pandillero, castigado con la exclusión del grupo de estudio por no haber hecho la tarea, quien declara: "Ya quisiera yo que en la escuela me enseñaran cosas que a mí me interesan [...], quién soy, qué hacemos en este país [...], deberíamos estudiar la historia de nuestra gente" (p.21). A lo que Sergio, también separado por el mismo motivo, agrega: "Yo, por ejemplo, no sé ni de dónde soy. No sé si soy de aquí o soy de allá. Si soy latino o soy gringo" (p.21). La segunda la matiza el escritor al hacernos saber que la mayoría de los estudiantes se casarán por conveniencia: para conseguir la residencia legal, la "tarjeta verde" (*Green Card*).

Así, Belmont High, con sus más de 4500 alumnos, quienes en su mayoría trabajan para ayudar con los gastos en sus hogares, funciona como el espejo del biculturalismo, en donde se reflejan las bipolaridades del comportamiento de las minorías, que buscan ser diferentes de todo el mundo, y la cotidianidad anglosajona.³ Pues:

Todos los profesores de la Belmont eran diferentes. Unos enfatizaban nuestra cultura y nos hacían sentirnos orgullosos de nuestras raíces; nos convencían de que no deberíamos sentir-

³ Dentro del despliegue de la novela el autor intenta hacer una alegoría sobre el progreso individual y material, sustentado en el esfuerzo; con la simbiosis sociocultural de los alumnos y el estatus alcanzado por el colegio, pues de una descripción de salones y baños deteriorados, de una cafetería llena y espacios pequeños, pasará a la mención de los problemas y trámites para conseguir las nuevas instalaciones y enfatizará sobre el reconocimiento académico de Belmont High gracias a sus egresados.

nos menos como personas por venir de otra cultura y hablar una lengua diferente a la que se hablaba en este país (p. 30).

Mas el “sistema” cataloga la escuela como un lugar de latinos y pandilleros, de gente floja, sin prestar atención su esfuerzo por vivir con dignidad y progresar en Estados Unidos. La respuesta a esto la da el abuelo: “supuestamente éste es un país libre, y se puede hablar con libertad. El deber de todo ciudadano es expresar su opinión, por buena o mala que sea, y respetar la opinión de los demás” (p. 49). Pero los obstáculos para lograr una mejor educación seguirán siendo los mismos: el dinero y los papeles legales.

En otro tenor, el sentimiento, de Sergio, de no pertenencia a la tierra donde vive, Norteamérica, se lo despierta el abuelo; el no aclimatarse a vivir en ese lugar extraño, a pesar de haber residido ahí por diez años, deviene en una interrogante sobre su identidad. Conjuntamente, el país de origen es algo conflictivo, pues es la nación de los padres, pero quizá ya no es la de uno, y la adoptiva no es propiamente la materna. Por ello, la patria es un problema, y el individuo se siente marginado. Ante esto, sólo queda el tiempo, para habituarse a las nuevas estructuras sociales, y el espacio de la memoria, para los recuerdos de una vida que ya no es.

Por lo anterior, muchos jóvenes no quieren parecerse a sus padres: “quieren adaptarse a la cultura de aquí a como de lugar y ser como el resto del mundo. Sienten vergüenza de sus raíces latinas y no hablan español” (p. 33). Los mentores de familias inmigrantes desean que sus hijos busquen novias con las mismas

costumbres de su país de origen, pero los muchachos quieren novias implantadas en las costumbres americanas. Y con esto, la “nueva identidad” es el resultado de dos culturas, la de los padres y la de Estados Unidos, las cuales dan pie a una tercera cultura, hecha de dos cosmovisiones y dos lenguas diferentes, es decir, el sujeto llega a ser bicultural y bilingüe. *Fifty – Fifty*, mitad y mitad, cincuenta por ciento del país de origen y cincuenta por ciento de Norteamérica. Así, la “tierra” funge como el sustento de la identidad cultural, generada por las costumbres asumidas. Y la historia se transforma en la memoria de las fallas del hombre: “la Historia demuestra que los seres humanos cometemos los mismos errores del pasado, y nunca aprendemos nada de ellos” (p. 51).

Una vez que Bencastro ha expuesto estas cuestiones, resta contrastar el modo de vida norteamericano con la experiencia del regreso a los orígenes. La cual inicia con la obtención del permiso de los padres de Sergio, gestionado por la trabajadora social de la Belmont High, para que éste realice el viaje a El Salvador, llevando a su abuelo en un ataúd. A su llegada, siente que entra en un mundo diferente, de color y fantasía, en donde la propia naturaleza le da la bienvenida después de diez años de ausencia: entrañas de su abuelo, pero también de él mismo. Al segundo velorio del anciano, llevado a cabo en una funeraria de su pueblo natal, encabezado por su prima y su nieto, van muchas personas:

Este velorio fue muy diferente al primero en los Estados Unidos. Aquél fue rápido y solitario. Éste estaba lleno de gente y bulla. Varios de los asistentes no se habían visto en muchos años, por

lo que, alegres de haberse encontrado, intercambiaban anécdotas sobre el abuelo (p. 67).

Ceremonia que coincide con la tradición popular de “El carnaval de los muertos”, caracterizado por la celebración alegre y concurrida, cuyo propósito es crear tanta vida, ruido y alegría como para despertar a los muertos y que estos adviertan que no han sido olvidados, que se les recuerda con mucha felicidad. El protagonista acepta: “aquel viaje había sido la aventura más grande de mi vida. Me había hecho descubrir mis raíces, las costumbres de mis antepasados y la maravillosa tierra de mi infancia”(p. 70).

Mas los contrastes empiezan con el descubrimiento del amor, de parte de Sergio, al conocer a Flor de Ángel, de igual edad, en la misma casa donde él nació, el cual inicia con la vista pero se fortalece con la sinceridad y la ayuda al prójimo; en oposición al vínculo de pareja por conveniencia de Estados Unidos. La paz que siente en la casa de su tía-abuela se opone al activo ritmo de existencia del país adoptivo. Ahí el devenir se vive y se siente diferente, porque es lo único que se tiene, las comodidades no importan tanto. El tiempo tiene un ritmo lento, la vida tiene otra razón: vivir. Lo cual alcanza una lejana resonancia en el Día de Acción de Gracias, *Thanksgiving Day*, donde la familia latina, representada por los adultos, “vuelven a su mundo”, durante la comida, pues ahí hacen a un lado las cuestiones de identidad y se igualan todos, dando la pauta, a los dueños de casa y a los visitantes, para platicar sobre la situación política y social del país de origen, el dinero enviado a sus familiares y las historias de su pueblo. Comentarios

de poco valor, en un principio, para Sergio, porque él vivía en dos mundos, el de su casa y el de Belmont High. Uno, el de sus padres y todo lo relacionado con sus raíces, su lengua española y su *Weltanschauung*. Otro, en donde se desarrollaba: la escuela, los amigos, el idioma inglés, la televisión, los deportes, la música, es decir, la cultura estadounidense, muy diferente al mundo de sus progenitores. El protagonista nos dice:

El cuerpo de mis padres estaba en los Estados Unidos, pero su corazón estaba en su patria. Yo estaba de cuerpo y corazón en el país norteamericano, pero cuando llegaba de la calle a la casa, el mundo de mis padres no dejaba de afectarme y entonces yo me sentía como si entrara en un espacio extraño (p.74).

En El Salvador Sergio sabrá de las condiciones de explotación en el trabajo, los abusos en el mismo y la inequidad de la repartición de la riqueza; causas por las cuales la población emigra. Mas también tomará conciencia del amor de la gente a la vida, de la fraternidad en la pobreza, y más aún en la tragedia, tras ser testigo de un terremoto y de la manera en cómo los habitantes se aferran a la existencia. Y después de sentir la tranquilidad de haber cumplido con el deseo del abuelo, lo que falta es realizar la misma odisea del anciano para internarse a los Estados Unidos como si fuera un ilegal; acompañado de Flor de Ángel, quien no cuenta con documentos legales; saliendo de El Salvador para cruzar las fronteras de Guatemala, México y Norteamérica, experimentando los sufrimientos y contingencias de los indocumentados, mas siempre bajo la

“protección espiritual” del abuelo. El círculo discursivo se cierra cuando Flor de Ángel se incorpora, casi naturalmente, a las actividades de la familia de Sergio.

Todo lo anterior está encaminado a enfatizar la identidad y valorar el biculturalismo, cuya base real está en los jóvenes inmigrantes crecidos y educados en Estados Unidos. Y la novela hubiera tenido más consistencia si se hubiera patentizado un trasfondo político-social, fundamental en estos temas y en los derivados de ellos, como lo son los conceptos de identidad, patria y cultura. Pues en el fondo se está prescindiendo de la cuestión

de la *otredad*, es decir, se hace a un lado la transformación del sujeto, cómo es que ve al otro el individuo que deja su comunidad para incorporarse a una cultura externa, para asimilar los entrecruzamientos discursivos en los que se ve envuelto, cómo deviene la subjetividad del migrante después de haber cruzado *The Border*, que no solamente es territorial, sino también ideológica y ética.

Silvestre Manuel Hernández*

* Investigador en Humanidades.

SINOPSIS DE LOS ARTÍCULOS

“El contexto escolar de la lectura en una escuela wixárika”

El artículo presenta algunos resultados de la evaluación escolar realizada a una secundaria wixárika. Se seleccionan las respuestas de los alumnos con respecto a la valoración que hacen de la escolaridad con el objeto de comprender el contexto en el cual se aprende a leer. El artículo señala la importancia que para estos jóvenes tiene la escuela, el saber leer y escribir y la valoración de su comunidad, en el impacto que tiene en sus prácticas lecto-escritoras cotidianas.

“Habilidades cognitivas y lectura de un texto en escolares”

En este artículo analizamos los cambios ligados a la edad en las relaciones entre tres aspectos del desempeño lector, velocidad, precisión y comprensión, en dos grupos de escolares mexicanos, uno de ellos constituido por 125 niños de 7 y 8 años de edad, y el otro de 156 niños de 11 y 12 años. A todos ellos se les pidió que leyeran una narrativa y posteriormente que dieran respues-

ta a un cuestionario. Además, todos ellos fueron evaluados a través de una batería neuropsicológica denominada Evaluación Neuropsicológica Infantil –ENI– en la que se incluyen tareas de lenguaje, habilidades metalingüísticas, percepción visual y razonamiento abstracto. Se analizaron los cambios relacionados con la edad entre las variables relacionadas al desempeño lector y las medidas neuropsicológicas señaladas. Los resultados muestran que en los niños pequeños la velocidad en la lectura se relaciona con la comprensión lectora, en tanto que en los niños mayores esta relación no es perceptible. Más aún, en los niños de 7 y 8 años la comprensión lectora se relaciona con las habilidades visuales y el razonamiento verbal, en tanto que en los niños de 11 y 12 años la comprensión lectora se relaciona con las habilidades discursivas y las habilidades visuales complejas. Estos resultados dan pautas sobre las variables neurocognitivas que subyacen al desarrollo del comportamiento lector a la vez que apuntan hacia la existencia de una variabilidad relacionada con la edad de los sujetos.

“La lectura y los trastornos en su aprendizaje”

Los problemas de aprendizaje de la lectura tienen diversas causas de carácter cognitivo, lingüístico y en última instancia biológico. En este trabajo se ilustran tales problemas con casos diversos en que la alteración afecta las funciones intelectuales, las comunicativas y sociales, las perceptuales, las neuromotoras, las de atención y memoria, y finalmente las estrictamente lingüísticas (tales como la dislexia del desarrollo). Se exponen las principales ideas y resultados de investigaciones en curso sobre la hipótesis fonológica de la dislexia del desarrollo, la eficacia de métodos de educación especial que intentan desarrollar la conciencia fonológica, y una propuesta pedagógica que ayude tanto a los niños disléxicos como a otros con capacidades diferentes.

“Lenguaje y paradigmas en estudiantes universitarios de ciencias”

Una frecuente observación entre los profesores universitarios es el bajo nivel de comprensión y retención de los estudiantes universitarios en cuanto a la información escrita. En el caso de ciencias e ingeniería, la gran densidad de información de los textos hace más difícil su análisis y comprensión, lo cual obliga al desarrollo de automatismos exitosos en otros niveles educativos (sustitución directa, obtención de resultado numérico, empleo de “fuerza bruta” por modificación de los datos y/o del modelo, memorización mecánica).

El presente artículo consta de dos partes. La primera, a manera de ensayo,

propone la lectura y la escritura como fundamentales para el surgimiento del pensamiento científico. La segunda analiza algunas respuestas y comportamientos de estudiantes universitarios de ciencias para proponer, tentativamente, una relación directa del pensamiento científico con sus habilidades de lectoescritura. Ambas secciones emplean el aparato crítico de Kuhn [1970] y Lakoff [1995], (paradigma y metáfora, respectivamente).

“Velocidad de denominación y ciencia fonológica al inicio de la enseñanza”

Se aplicó una batería de Denominación Rápida a 135 niños del 1er. grado de primaria, quienes además ejecutaron 7 tareas de discriminación fonológica y dos de memoria de trabajo (MT). Se obtuvieron correlaciones negativas entre la velocidad de denominación (VD) y las habilidades de discriminación fonológica (HDF), y entre VD y MT, con una correlación positiva entre HDF y MT.

“Los jóvenes y la lectura en el ámbito universitario”

Las preocupaciones primordiales de este artículo se centran en descubrir los determinantes que inciden en la dificultad lectora, y hemos aventurado hipótesis relacionadas con el consumo cultural, la currícula, el sexo, la edad, los ingresos y la escolaridad de los padres, entre otras, que están presentes como constantes explicativas en varias investigaciones sobre la razón de la desafección a la lectura. ¿Leen los alumnos?, ¿Qué leen?, ¿Cómo leen?, ¿En dónde leen?, ¿Cuándo leen?, ¿Qué significa para ellos la lectura? son

algunas de las preguntas que trataremos de contestar en el curso de esta investigación. Acotando los límites de este artículo nos centraremos en describir y analizar los indicadores que muestran qué estudiantes son lectores expertos basándonos en el número y el tipo de libros y revistas que leen, y de modo cualitativo en las estrategias que utilizan para lograrlo. Además, daremos cuenta de la evaluación que realizan los propios alumnos de esta actividad.

“Voces de mujeres, ecos de violencia en *Conversación al Sur* de Marta Traba”

En Montevideo, dos mujeres de generaciones distintas tienen una conversación que gira alrededor de la lucha subversiva y la represión. La mujer mayor habla desde la perplejidad, el azoro; la más joven desde la rabia y la impotencia. El terror producido por la lucha antsubversiva mantenida por los regímenes militares en Argentina, Chile y Uruguay en los setenta del siglo XX y la violencia generada sobre los cuerpos y las vidas de las víctimas, marcó la escritura de quienes intentan representar lo irrepresentable.

Esta novela representa la escritura de resistencia desde el género femenino que se construye como testimonio de vidas, porque la narración se elabora con historias de mujeres y desde ahí, los sentimientos, las actitudes, los lazos familiares, la maternidad –sobre todo este aspecto–, adquieren un matiz especial.

“Estudio exploratorio de los registros “fresa” y “naco” en jóvenes universitarios de México, D.F.”

Investigación descriptiva de los registros *Fresa* y *Naco* utilizados por jóvenes de México D.F. Se comparan los estereotipos de ambos registros presentados en televisión con el desempeño de hablantes reales de dichas variantes. Se hace una relación entre lenguaje, identidad y estereotipo. El tema es difícil de tratar porque no sólo se trata de un asunto de registro, como se explicará.

“Orígenes medievales en la nación mexicana, de la desespañolización a la negación de España”

Tras la independencia política, la nación mexicana que antes se identificara como la Nueva España procedió a desligarse culturalmente de la Metrópoli. Los escritores del siglo XIX se dan a la tarea de romper con el pasado; muestran cierta vocación antiespañola que se expresa, paradójicamente, en la lengua de la Metrópoli, y encuentran en la Edad Media del Norte de Europa una herencia que adjudicarse. Este artículo explica el argumento de los fundadores de la literatura mexicana.

“La mexicanización del indio *versus* la indigenización de México. Nacionalismo y cultura en los pueblos de Chiapas”

En el presente ensayo “La mexicanización del indio *versus* la indigenización de

México: Nacionalismo y cultura en los pueblos de Chiapas” se realiza un breve recuento histórico sobre los esfuerzos integradores mediante la enseñanza del idioma español y, por ende, la negación de las lenguas autóctonas, de los diversos gobiernos y, en esencia, del Estado mexicano. Posteriormente, con la inserción de México en el fenómeno globalizador y en el proyecto neoliberal, se produce el levantamiento zapatista que rechaza tal integración y plantea la recuperación de la memoria histórica, base de su identidad. Al final del texto, a modo de conclusión, se plantean una serie de “precisiones” que intentan resumir lo dicho en el texto.

““Juan Darién”” de Horacio Quiroga y los juegos narratoriales”

Partiendo de un enfoque narratológico en el que intervienen conceptos tales como *autor implícito*, *lector implícito*, *narrador*, *narratario*, *perspectiva* y algunos otros, el autor hace un estudio del cuento “Juan Darién” del uruguayo Horacio Quiroga (1878-1937), que forma parte del libro *El desierto* (1924). Después de hacer una sinopsis del cuento, en la que el autor menciona rasgos que lo asemejan con los cuentos infantiles clásicos, se aborda el papel que juega la voz narratorial como medio de información para el lector (y para el narratario). Posteriormente se estudia la caracterización de personajes a partir de la perspectiva del narrador para ver,

finalmente, la vinculación entre el tipo de narrador presente en este cuento y el tema del mismo. A lo largo de este ensayo aparecen términos técnicos que son aclarados conforme avanza el texto y se ofrece una bibliografía básica y una especializada para aquellos que se encuentren interesados en el tema.

“El nacionalismo y la literatura mexicana en el periodo posrevolucionario (1920-1940)”

En el artículo se analizan las posiciones en conflicto en el campo literario mexicano del periodo posrevolucionario. Las teorías sociológicas sobre el nacionalismo –principalmente la de Anthony D. Smith– son el marco de referencia desde el cual se intenta abordar el estudio de las polémicas que en torno a la literatura nacional tuvieron lugar en el periodo inmediatamente posterior al movimiento revolucionario de 1910-1917.

“Hermenéutica de la lectura: el lenguaje original de Octavio Paz y Eduardo Lizalde”

La hermenéutica permite trascender la interpretación de la lectura como un diálogo entre autor y lector dentro de límites estrictamente históricos. La “fusión de horizontes” ayuda a comprender, por una parte, *la otredad* que manifiesta la voz del poeta; y por otra parte, la infinidad de lecturas que hace posible el “lenguaje original” en el que habla el poema.

COLABORADORES

Rosaura Hernández Monroy. Profesora e investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana. Estudió licenciatura en Letras Clásicas, una Especialización en Historia del Arte en la Universidad de Perugia, la maestría en Letras (Literatura Mexicana) y actualmente es doctoranda en Letras. Coordinó el Congreso Internacional: “Jornadas Metropolitanas de Estudios Culturales”, organizadas por la UAM-A, Universidad Estatal de Michigan y la Universidad de Louisville, desde 1994 hasta 2003. Ha publicado: *El arte de amar de Ovidio: Manual no exclusivo y protesta social contra Augusto* y *La seducción de la escritura. Los discursos de la cultura hoy*.

María Emilia González. Investigadora Titular C del Departamento de Humanidades de la UAM-A. Licenciada en Ciencias Técnicas de la Información por la UIA, maestra en Edición por la Universidad de Guadalajara. Coordinadora del Coloquio de lectura para los alumnos de la UAM-A, Miembro del Consejo Editorial de la *Revista Fuentes Humanísticas*. Junto con Rosaura Hernández realiza actualmente la investigación “Praxis de la lectura en el ámbito universitario”.

Coautora del libro *Evaluación cualitativa de la función docente*.

Esmeralda Matute. Doctora en Neuropsicología y Neurolingüística por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, en París, Francia. Profesora-investigadora en la universidad de Guadalajara desde hace más de 15 años. Actualmente es directora del Instituto de Neurociencias. Tiene una amplia experiencia en Neuropsicología Infantil. Es coordinadora del laboratorio de Neuropsicología y Neurolingüística, dedicado a la comprensión de diversas áreas del neurodesarrollo tanto normal como patológico, en el Instituto de Neurociencias de la Universidad de Guadalajara. Autora de numerosas publicaciones científicas sobre temas relacionados con el área de problemas en el aprendizaje. Coautora de la prueba “Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI)” diseñada para la comprensión de los problemas neuropsicológicos en población infantil latinoamericana.

Olga Inozemtseva. Egresada de Educación Especial con especialidad en terapia

de lenguaje de la Universidad Pedagógica de Moscú. Los grados de Maestría y Doctorado en Ciencias del Comportamiento (opción Neurociencias) los obtuvo en la Universidad de Guadalajara. A partir de 1998 es profesora investigadora en esta misma universidad en el Departamento de Estudios en Educación y el Instituto de Neurociencias. Ha impartido clases en la Licenciatura de Psicología y actualmente es profesora en la maestría en Ciencias del Comportamiento; opción Neurociencias. En el campo de investigación su interés se relaciona tanto con la neuropsicología del adulto como del niño. En el área de la Neuropsicología Infantil ha realizado estudios sobre las funciones cognitivas en niños con síndromes genéticos así como el desarrollo en niños de edad escolar. Los resultados de sus investigaciones se han publicado en revistas de alto prestigio internacional.

Mónica Rosselli. Psicóloga con Doctorado en Ciencias Biomédicas por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es profesora asociada y directora de la división de psicología en la Florida Atlantic University. Posee una extensa experiencia clínica e investigativa con adultos y niños, particularmente, con niños con trastornos en el aprendizaje. Es coautora de la prueba "Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI)". Actualmente desarrolla algunos trabajos de investigación sobre aspectos relacionados con los problemas de aprendizaje en poblaciones bilingües, dislexia y desarrollo del niño hispanohablante, estos últimos en colaboración con la Dra. Matute. Los resultados de sus trabajos los ha publicado en más de un centenar de artículos en revistas científicas.

Judith Suro Sánchez. Maestra de investigación educativa por la Universidad de Guadalajara. Cuenta con 30 años de experiencia en educación especial y ha dirigido una escuela primaria y un centro de atención para niños con capacidades diferentes. Actualmente elabora una propuesta pedagógica para la lectura de comprensión en niños sordos con implante coclear.

Fernando Leal Contreras. Doctor en filosofía y lingüística por la Universidad de Colonia (Alemania). Después de trabajar en tipología sintáctica y gramática de lenguas "exóticas" (malagasy, egbe, huichol, kanjobal) en la década de los ochenta, colabora desde los noventa con especialistas en neurociencias y educación especial sobre patologías del lenguaje y trastornos del desarrollo.

José Luis Córdova. Doctor en Matemáticas Educativas. DIE, CINVESTAV. Profesor titular C de la UAM-Iztapalapa, miembro del comité editorial del *Boletín de la Sociedad Mexicana de Física*, 1998-1999, miembro del comité editorial de *Anales del PESTyC*, 1999, miembro del Consejo Editorial de *Educación Química*, 2001 a 2005.

Fabiola R. Gómez Velázquez. Profesor investigador asociado del Laboratorio de Neurofisiología Clínica. Instituto de Neurociencias de la Universidad de Guadalajara. Lic. En Psicología. Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, Estado de México. Maestría-Doctorado en Ciencias del Comportamiento (opción Neurociencias), Instituto de Neurociencias, Universidad de Guadalajara.

Andrés Antonio González Garrido.

Profesor investigador jefe del Laboratorio de Neurofisiología Clínica, Instituto de Neurociencias de la Universidad de Guadalajara. Doctor en Medicina (Médico Cirujano y Partero), Instituto Superior de Ciencias Médicas, Universidad de la Habana. Especialista en Fisiología Normal y Patológica (Neurofisiología Clínica), Instituto Superior de Ciencias Médicas, Universidad de la Habana, Instituto Nacional de Neurología y Neurocirugía de la Habana, Cuba y el Centro Nacional de Investigaciones Científicas (CNIC). Doctorado en Ciencias del Comportamiento (Opción Neurociencias), Instituto de Neurociencias, Universidad de Guadalajara. Participación con trabajos de investigación en más de 30 congresos nacionales e internacionales.

Ana María Peppino. Profesora-investigadora y Coordinadora del Grupo de Investigación Discursos Sociales y Comunicación, del Departamento de Humanidades, UAM-A. Doctora en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha escrito cuatro libros sobre radios educativas, populares y comunitarias en América Latina; publicado artículos en revistas mexicanas y extranjeras sobre comunicación social; mujeres en la comunicación, la literatura y la historia; y, nuevas tecnologías aplicadas a la educación superior.

José Ángel Reyes Salinas. Lic. José Ángel Reyes Salinas. Egresado de la Lic. En Enseñanza de Inglés de la FES Acatlán, UNAM. 100% de créditos de la Maestría

en Lingüística Aplicada del CELE, UNAM. Profesor adscrito a la coordinación de Lenguas Extranjeras de la UAM Azcapotzalco desde julio de 2000.

Ociel Flores Flores. Dr. en Literatura general y Comparada, Universidad de la Sorbonne Nouvelle. Profesor-investigador, UAM-Azcapotzalco.

Lilia Granillo Vázquez. Profesora Titular C en el Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana – Azcapotzalco. Eje curricular de habilidades comunicativas. Doctora en Letras Españolas, UAM, Mención Honorífica, es Presidenta de la Academia Nacional de la Mujer, S.N.I // Promed. Sus proyectos de investigación incluyen: Normalización de documentación española (ISO, NOM. NM); Valores Socioculturales de Iberoamérica en contextos de globalización y la Historia documental de las mujeres en Iberoamérica. Ha ocupado la Cátedra Andrés Bello, en Bolivia, y ha sido profesora visitante en varias universidades de México y el extranjero, recientemente en la Universidad Veracruzana y en la Universidad de Salamanca, España.

Ezequiel Maldonado López. Profesor asociado del Departamento de Humanidades y miembro del Área de Literatura. Licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas por la UNAM, en donde actualmente cursa la Maestría en Estudios Latinoamericanos. Entre sus publicaciones están: *Cultura, historia, luchas del pueblo mexicano*, Edit. Nuestro Tiempo, 1985; “La reseña” en *Enfoque discursivo*, UNAM, 1993; “¡Que

tiempos aquellos!", en *Memorial del 68*, Ediciones La Jornada, 1994. Actualmente realiza investigaciones sobre "Cultura y democracia en dos revoluciones indias: ecuatoriana y mexicana" y "*Los errores y la Ciudad de México: los anacronismos de Revueltas*".

José Benabé Madrigal Rodríguez. Maestro en Literatura Comparada (FFyL-UNAM), con especialidad en novela inglesa y francesa del siglo XVIII. Licenciado en Lengua y Literatura Modernas (Inglesas) (FFL-UNAM). Desde 1997 ha impartido clases de español y de inglés en distintas modalidades (adultos, adolescentes, extranjeros). Ha sido coordinador académico de clases de idiomas en distintas instituciones públicas y privadas. Ha traducido textos para la Facultad de Psicología de la UNAM y para la Sociedad Mexicana de Historia de la Ciencia y la Tecnología. En el año 2005 colaboró con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en la elaboración de los

reactivos correspondientes al área de lengua para las pruebas nacionales. Desde el año 2000 trabaja como profesor de Lengua y Literatura para el Instituto de Educación Media Superior del D.F.

Mario Padilla. Licenciado en Sociología por la UAM-Azcapotzalco, con Especialización en Literatura Mexicana del Siglo XX (UAM-Azcapotzalco), Maestría en Antropología Social (El Colegio de Michoacán), Candidato a Doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de México. En la actualidad es Profesor-investigador de Tiempo Completo en el Área Académica de Sociología y Demografía de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Ha publicado: *Ciclo festivo y orden ceremonial. El sistema de cargos religiosos en San Pedro Ocumicho*. Zamora, El Colegio de Michoacán, 2000. *Emile Durkheim: estructura social y subjetividad*. Pachuca, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2005. Y diversos artículos sobre sociología de la religión y teoría sociológica.

alegatos

62

enero • abril 2006

\$50.00




División
de Ciencias
Sociales y
Humanidades
Departamento de Derecho

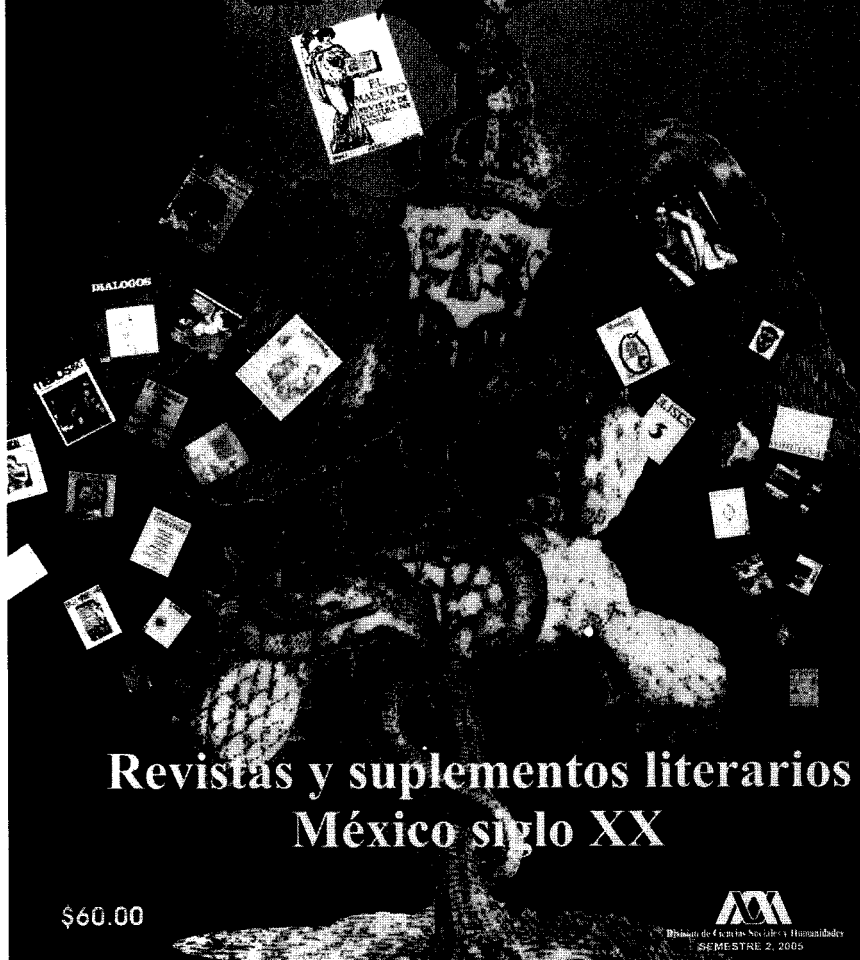
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
METROPOLITANA

Casa abierta al campo


Azcapotzalco

TEMA Y VARIACIONES DE

LITERATURA



**Revistas y suplementos literarios
México siglo XX**

\$60.00



División de Ciencias Sociales y Humanidades
SEMESTRE 2, 2005

CONVOCATORIA PARA EL DOSSIER DE *BICENTENARIO DE JUÁREZ*

Se invita a especialistas, profesores e investigadores de instituciones públicas de educación superior a colaborar en el *dossier* del número 33 de la *Revista Fuentes Humanísticas* del Departamento de Humanidades, con artículos producto de investigaciones, prácticas y experiencias en torno a LA FIGURA DE BENITO JUÁREZ.

Las características formales de los artículos se apegarán a las publicadas en la tercera de forros de la revista. La fecha límite de recepción será el 31 de agosto de 2006. Los envíos serán remitidos al Dr. Cuauhtémoc Hernández Silva (cuauh@correo.azc.uam.mx), coordinador del *dossier*.

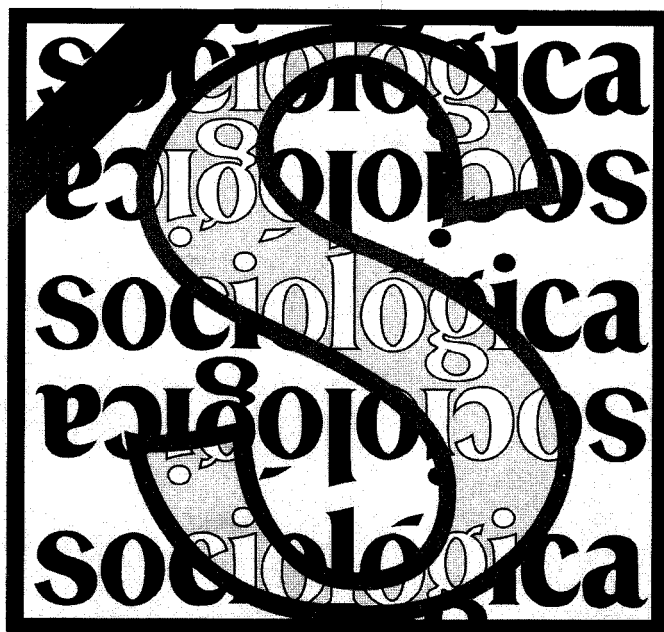
Enero-abril 2006

año 21 número 60

ISSN 0187-0173

sociológica

Sociología de la Migración



 *División
de Ciencias
Sociales y
Humanidades*
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
METROPOLITANA

Casa abierta al tiempo Azcapotzalco

**TEATRO Y VANGUARDIA
EN EL MÉXICO
POSREVOLUCIONARIO
(1920-1940)**

ALEJANDRO ORTIZ
BULLÉ GOYRI



División de Ciencias Sociales y Humanidades
Serie Humanidades

CRITERIOS EDITORIALES

La Revista fuentes humanísticas abre sus puertas a los investigadores de todo el mundo dedicados a la historia e historiografía mexicana, la lingüística y la literatura mexicana contemporánea. Los artículos que se envíen para su eventual publicación deberán ser inéditos y estar escritos en español, alemán, francés o inglés. No se aceptan contribuciones que estén considerándose simultáneamente por otras publicaciones.

Cada manuscrito deberá estar mecanografiado a doble espacio con una extensión entre 14 a 25 cuartillas. Se adjuntará una versión en medio magnético compatible con el sistema PC. En todos los casos deberá enviarse un resumen del artículo con una extensión máxima de 200 palabras.

El autor decidirá entre el empleo de las referencias parentéticas o al pie de página. En el primer caso, el modelo es el siguiente: (apellido(s), año:página) e.g. (González Casanova, 1986:134). En el segundo, se emplearán números arábigos supraíndicados. Al pie de la página aparecerán los datos de la fuente bibliográfica, hemerográfica o recurso electrónico. La selección de esta técnica (pie de página) implica el uso, de ser el caso, de las correspondientes locuciones latinas. En ambos casos, la bibliohemerografía deberá ordenarse alfabéticamente por apellido (s) del autor y acorde al siguiente modelo:

1) González Casanova, Pablo (1986) *La literatura perseguida en la crisis de la colonia*, México, Secretaría de Educación Pública, 174 p. (Cien de México).

2) Melgar, Lucía (2002) Octavio Paz y Helena Garro a través de las palabras del poeta (1935, 1937, 1944, 1945), *Literatura mexicana*, xii, 1, 2002, p.173-196.

ANÓNIMO 70 años de la UNAM, *El Universal*, miércoles 18 de marzo de 2005, <http://www.eluniversal.com.mx> (26 de enero de 2005).

Adjuntar, finalmente, una breve descripción autobiográfica que incluya la afiliación actual del autor, su área de investigación y los datos de alguna publicación reciente.

Todos los manuscritos se someten en forma anónima a la consideración de especialistas externos. Una vez recibido el manuscrito original, únicamente se aceptarán las correcciones que indique el Comité editorial a sugerencia de los especialistas. El editor se reserva el derecho a introducir subtítulos y modificaciones no sustantivas que faciliten la lectura del artículo.

Los ensayos, artículos y reseñas que no observen estos criterios se devolverán a los autores para que, en nuevo envío, cumplan con los mismos.

Las reseñas deberán tener una extensión máxima de cinco páginas, tanto éstas como los manuscritos y la correspondencia se remitirán a la siguiente dirección:

REVISTA FUENTES HUMANÍSTICAS
Universidad Autónoma Metropolitana
Departamento de humanidades, edificio HO 2o. piso.
Avenida San Pablo 180, Col. Reynosa, Azcapotzalco, 02200, D.F. México.
<http://www.humanidades.azc.uam.mx>
managa@correo.azc.uam.mx

UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
METROPOLITANA



Crea abierta al tiempo

Azcapotzalco

ISSN 0190-8900



00032



9 770180 890001