

23

Diciembre/2014

Diálogos Latinoamericanos

LACUA

Latin American Center

Aarhus University – Denmark



AARHUS UNIVERSITY

Consejo Editorial / Editorial Board

Helene Balslev Clausen, Ana Bundgård, José F. Buscaglia,
Vinicius M. de Carvalho, Daniel Escandell Montiel, Susana S. Fernández,
Steen Fryba Christensen, Pedro G. Serra, Jan Gustafsson, Anne Marie E. Jeppesen,
Anne Magnussen, Francisca Noguerol Jiménez,
María Isabel Pozzo, Joseph Scarpaci, Sergio Torres-Martínez

Directores responsables

Ken Henriksen
Juan Carlos Cruz Suárez

Editores

Juan Carlos Cruz Suárez

Maquetación

Martin Munk Stigaard

Latin American Center, University of Aarhus

LACUA

Universidad de Aarhus
Byg. 1481, Jens Chr. Skousvej 4
DK – 8000 Aarhus C
Fax: (45) 89426455
www.lacua.au.dk

Diálogos Latinoamericanos se publica dos veces por año. Los artículos son de exclusiva responsabilidad de los autores. Los trabajos publicados no reproducen necesariamente el pensamiento de la revista.

Copyright: Diálogos Latinoamericanos y autores

Imprenta: Universidad de Aarhus

Indexada en HAPI (Hispanic American Periodicals Index)

On line: RedALyc – <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/index.jsp>

ISSN 1600-0110

23

Diciembre / 2014

Diálogos Latinoamericanos

LACUA
Latin American Center
University of Aarhus - Denmark

Contenidos

<i>Welcome to Limbo: literatura hispánica entre lugares</i>6 Vicente Luis Mora	6
<i>El mito de Neruda filmatizado. El poeta imaginado</i>25 <i>y documentado</i> Claudio Cifuentes-Aldunate	25
<i>Un pícaro moderno y fronterizo en La Travesía</i> <i>de Enrique de Sonia Nazario</i>42 Edgar Cota Torres	42
<i>A tecnologia educativa no currículo escolar e na formação</i> <i>docente no Chile</i>62 Maria Renata Duran, Belmira Bueno e Ana Elena Schalck	62
<i>Lo Kitsch en El Conejo más estúpido de este siglo: pieza dramática</i> <i>de Santiago Merchant</i>79 Manuel E. Vera Guerrero	79
<i>La expresión musical como vehículo de transformación</i> <i>y cambio socio-político y cómo los nuevos medios han pasado</i> <i>a ser los principales agentes de su difusión: el caso de Calle 13</i>88 Sarah V. Platt	88
<i>Religiosidade, mística e movimentos sociais.</i> <i>Um olhar sobre EZLN (Exército Zapatista de Libertação Nacional)</i> <i>e o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra)</i>99 Fernando José Martins e Iara Bethania Rial Rosa	99
<i>As Interações em sala de aula. As práticas pedagógicas</i> <i>e as possibilidades de aprendizagem</i>115 Jussara Cristina Barboza Tortella, Elvira Cristina Martins Tassoni e Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid	115
<i>As Time Goes By: Social and Physical Immobility</i> <i>in the Lives of Undocumented Immigrants in California</i>135 Marianne Søndergaard Winther	135
<i>Escola e estetização. Possíveis aproximações</i>150 Marcos Villela Pereira	150

Fresa, memorias y hombre nuevo. Sujeto e ideología en Gutiérrez Alea.....163
Jan Gustafsson

*Representaciones y beneficencia. Mujeres alemanas y judías
en Argentina, siglo XX*.....184
Elisa Cohen de Chervonagura y Edith Lupprich

Reseña

**Sebreli, Juan José (1998). *La era del fútbol*. Editorial Sudamericana:
Buenos Aires, 349 p.**201
Viveca Tallgren

Welcome to Limbo: literatura hispánica entre lugares

Vicente Luis Mora

Abstract

In the late years many books of verses and novels published in Spain and Latin America included references to *spaces between spaces*. Places, Limbos or heterotopies (Foucault) characterized by temporary *suspension* in which the characters, or the poetic voice, think about the experience of lack of localization or consider the *liquidity* (Bauman) of the spatial experience in them. Beyond Auge's concept of *non-lieux*, no longer useful for this kind of places between places, the text will try to explore the literary consequences of these new experiences, dividing them in *limbic* and *aeronautic*, looking forward to build an explanation of the high number of narrative and poetic uses in contemporary Transatlantic literature.

Key words: espacio, aeropuertos, limbo, no-lugares, narrativa hispánica.

1. Introducción

Desorientada en el limbo entre libro y realidad.
Sergio Chejfec, *Los incompletos*

Así vivo yo también, en un avión.
Kirmen Uribe, *Bilbao-New York-Bilbao*

En el aire hay tres tipos de pasajeros: los que desconfían de las máquinas, los que desconfían de los seres humanos y los que desconfían de la metafísica.
Erika Martínez, *Lenguaraz*

Del mismo modo que los personajes de Thomas Bernhard requieren de espacios concretos para pensar y procesar la información¹ (e incluso los diseñan o construyen *ex profeso*, como en *Corrección*), del mismo modo que Carl Gustav

¹ “Reger (...) pretende que no puede *pensar* debidamente, *no de la forma que conviene a su cabeza*, si no está sentado en el banco de la Sala Bordone” (Bernhard 1990: 101-102).

Jung levantó con sus propias manos una torre para ubicar espacialmente sus cogitaciones, del mismo modo que los pensadores mnemónicos de la antigüedad hacían corresponder tramos de su discurso con habitaciones de palacios reales o imaginarios, los narradores hispánicos actuales muestran una tendencia a considerar determinados espacios como propicios para localizar sus historias, y los poetas consideran que estos lugares parecen *obligarles al pensamiento*. Hablamos de emplazamientos o localizaciones caracterizados por encontrarse *a medio camino* entre realidades o entre dimensiones, en las que la detención obligatoria y pasajera invita (tanto a poetas como a los personajes narrativos) a la reflexión, la observación en torno o el recogimiento intimista. La mayoría de esos espacios tienen en común el elemento de ser *lugares entre lugares*, lugares intermedios o de intermediación, en los que los personajes encuentran espacio a sus anchas para establecer sus reflexiones, algunas veces —las que denominaremos *límbicas*— incluso liberados del *estorbo* del cuerpo.

En principio, las dos categorías principales serían la *aeronáutica*, que incluye aeropuertos y el propio espacio del vuelo entre aeropuertos, y la *límbica*, que tendría lugar cuando se recuperan espacios simbólicos como el Limbo o el Purgatorio para su utilización literaria. Pero la metodología nos obliga a hacer una parada previa dirigida a ahondar en la idea de espacio.

2. La metáfora territorial: la relativa autonomía del *lugar* en la narrativa hispánica.

Sobre las ideas de espacio y lugar hemos escrito en varios lugares (*Pangea, La luz nueva*) y les hemos dedicado varios ensayos dentro de *Pasadizos* (2008), de modo que lo que diremos a continuación debe entenderse a partir de las reflexiones allí hechas. En resumen, podríamos distinguir un lugar “poético” o lugar de la creación (el espacio blanchotiano, para entendernos), un lugar “tipográfico” (la página impresa como *campo textual de batalla*, al que nos hemos referido en *El lectoespectador*), un espacio “arquitectónico”, un “ciberespacio”, un espacio “geográfico”, otro “geopolítico”, otros “urbanos” o “rurales” y, por último, un lugar a medias político y económico, que sería el lugar *globalizado* (“el capitalismo ya no se apoya solamente sobre las empresas y el mercado, sino también sobre el espacio”, sostuvo Henri Lefevre, 1974: 220). Podrían apuntarse otros muchos espacios, como las *heterotopías* de Foucault puesto que, como éste apunta con acierto, “la época actual sería más bien quizá la época del espacio. Estamos en la época de lo simultáneo, en la época de la yuxtaposición, en la época de lo próximo y lo lejano, de lo contiguo, de lo disperso” (Foucault 1999: 432). Una época sobre la que se han dispuesto otras metáforas que no serían tanto espaciales como relativas al modo de organizarse la *materia discursiva* dentro del espacio, como las

del rizoma (Deleuze y Guattari) y otras menos originales e interesantes (radicantes, etcétera).

El espacio es tan importante en nuestros días que llega a cobrar, y desde luego así lo hace en estas literaturas *entre lugares* que estudiamos, dimensiones próximas a lo mítico². Comentando las ideas de Joseph Frank, Carmen de Mora recuerda que la literatura moderna se ha comprometido a transformar el mundo temporal de la historia en el mundo intemporal del mito, que encuentra su expresión histórica en la forma espacial” (C. de Mora 2005: 183), dándole la razón al Deleuze que tiempo atrás sostuviese que “un mapa de virtualidades, trazado por el arte, se superpone al mapa real cuyos recorridos transforma (...) toda obra de arte (...) implica estos caminos o andaduras interiores: la elección de tal o cual camino puede determinar cada vez una posición variable de la obra en el espacio” (1996: 97). La construcción espacial de la obra, según esta línea de trabajo, nos hace entender mejor cómo la mitificación de las urbes contemporáneas o de edificios concretos llegan a conformar la *base estructural* de obras como el *Ulysses* de Joyce, *Miss Dalloway* de Virginia Woolf, *Berlin Alexanderplatz* de Alfred Döblin, *Manhattan Transfer* de John DosPassos, *Rayuela* de Cortázar, *La vida: instrucciones de uso* de Pérec, *Makbara* de Juan Goytisolo, *El libro negro* de Orhan Pamuk, o *Lord* de João Gilberto Noll, entre muchas otras. Como ha explicado Acedo Tapia, en numerosas obras actuales “el espacio no actúa sólo como un soporte físico para conferir cierto sentido de unidad al relato o para ofrecer cierto marco a la trama, sino también como un modo de caracterización que, más allá de sus funciones temáticas y estructurales, contribuye a dar cierta forma a la esencia de los personajes” (2011: 15)

Un ejemplo de esa vertebración de la psique por el espacio podría encontrarse en *Los incompletos* (2004), del argentino Sergio Chejfec. La novela elabora una relación que nos parece muy interesante en cuanto a la interacción entre lugar y narración. La novela desarrolla la escasa peripecia de Félix, un amigo del narrador cuya condición nómada le ha llevado a residir una temporada en un hotel de Moscú. El relato de Chejfec nos muestra los movimientos mentales y físicos de Félix, Masha (la regente del lugar), y otro personaje, significativamente llamado H (*vacío* hasta en el nombre), por el espacio del hotel. La relación entre ese espacio y los personajes se vuelve tan obsesiva que mueve al narrador, un trasunto de Chejfec, a elaborar la siguiente reflexión:

Esa relación tan estrecha que Masha y Félix habían establecido con el edificio (...) me recordó algunos viejos libros (...) en los que el escenario se va convirtiendo en objeto, los indicios en causa y el enigma en representación. En estos libros la historia sería, así,

² El propio Foucault dice que las heterotopías son “una especie de impugnación a la vez mítica y real del espacio en que vivimos” (1999: 435).

una proyección del lugar. Al igual que un emblema, ese lugar debe irradiar significados permanentemente (...) Los significados pueden ser variaciones más o menos antagónicas (...); sin embargo, debe mantenerse la idea del relato como metáfora, digamos, territorial. He aquí la explicación de por qué a veces los personajes pasan a ser rehenes del espacio que habitan, en la medida en que deben asumir un papel ejemplarizante. Al final a veces se convierten en algo parecido a protagonistas de fábula (...) (2004: 109-110)

Aclaremos que en adelante no hablamos, por tanto, de esos *mundos posibles*³ que, como espacios de analogía, sitúan la acción en lugares simbólicos *paralelos* a los reales (Macondo, Región, Celama, etcétera), sino en lugares de realidad *distinta* (en el caso de los espacios límbicos) o a lugares normales a los que el narrador o poeta han conferido *transitoriamente* cualidades distintas de las habituales (literatura *aeronáutica*). El espacio, por tanto, tiene en los textos que vamos a estudiar algo más que una presencia decorativa o de *escenario* en la obra, configurando una de las dimensiones a medias mítica y a medias psicológica de la obra. Esto se ve claramente en la primera categoría de *lugares entre lugares* que vamos a estudiar, compuesta por los espacios límbicos.

3. Los espacios límbicos

En los últimos tiempos han aparecido una serie de libros, tanto de narrativa como de poesía, que mencionan explícitamente el limbo o espacios similares: el poemario *Limbo* (2013), de Ada Salas; el poema “Limbo” que Esther Ramón incluye en *Caza con hurones* (2013), las novelas *Atrapada en el limbo* (2006) de Silvia Grijalba, y *Limbo* (2014), de Agustín Fernández Mallo, y la segunda parte de *Los hemisferios* (2014) de Mario Cuenca, que tiene “lugar” en un espacio que podríamos considerar sin duda alguna límbico, algo similar a lo que sucede en *La libertad total* (2013), del argentino Pablo Katchadjian y en *Brilla, mar del Edén* (2014) de Andrés Ibáñez. Aurora, la protagonista de *Fuera de la jaula* (2014), de la argentina Fernanda García Lao, está muerta y cuenta la historia de la novela desde una especie de limbo o purgatorio conexas con la realidad, pero que a la vez lucha con ella para deshacerla sensorialmente en la nada (2014: 159). La peruana Patricia de Souza utiliza el limbo como metáfora política de los inmigrantes desplazados⁴. Por último, *last but not least*, José Oscar López sitúa en el Purgatorio el primero de los relatos de *Los monos insomnes* (2013).

³ “Celama es lo que los lógicos, desde Leibniz, llamaron ‘un mundo posible’”(Pozuelo Yvancos 2011: 108).

⁴ “En mi situación de extranjera en un país que no es el mío, en esa especie de limbo en que viven los extranjeros condenados a no tener un rostro y andar siempre con una máscara, me da miedo terminar siendo un fantasma, vaciar mi contenido y terminar, sintiéndome una efigie”; Patricia de Souza (2010: 86). Y luego: “Estoy segura de que el lenguaje es la clave del desarraigo” (2010: 95).

Aunque, como recuerda Antonio Planells, en la literatura bíblica no hay referencia al limbo, siendo éste una creación teológica posterior, se considera que “tanto el paraíso como el limbo son lugares de espera, no residencias permanentes”⁵. En tanto lugar de espera, limbo y purgatorio son *lugares entre lugares*, espacios simbólicos cuya característica esencial es la de estar *en suspenso*, situados en un espacio-tiempo alternativo que permite al escritor absoluta libertad (así lo explicita, por lo demás, el título de la novela de Katchadjian). Despojado de escenario reconocible (e incluso de leyes físicas), el espacio límbico es aquel en el que no hay anécdota, sino *acontecimiento* puro, en el sentido heideggeriano del término; no es casual que Ada Salas recoja en *Limbo* como epígrafe de un poema esta cita de Rilke: “en un lugar que desde el principio fue fundado para un puro acontecer” (2013: 17). En su caso, Salas vertebra la experiencia amorosa precisamente como un *lugar aparte* de pura iluminación, “un espacio sin sombras” (2013: 18), que recuerda un poco a los lugares *retirados* o *apartados* de la lírica e incluso de la mística del Siglo de Oro, desde la “Vida retirada” o la *escondida senda* de fray Luis a los *retirados desiertos* quevedianos. Las alusiones religiosas e incluso metaliterarias que podían apreciarse en la literatura áurea no permanecen en la obra de Salas, donde sólo queda el acontecimiento de la experiencia amorosa, sobre la que se ahonda a través del lenguaje acerado y exacto característico en la poeta española: “el lugar donde estás no tiene / aristas. Allí donde comienza comienza / el precipicio / donde no tú / no yo” (2013: 48).

Concebida como un experimento conversado, al modo de los diálogos platónicos y con parecidos recursos (sofismas, falacias lógicas, etcétera), a los que habría que añadir el sentido del humor, *La libertad total* de Katchadjian aglutina a una serie de personajes anónimos que se encuentran en un espacio onírico, preñado de simbolismo y similar al espacio en blanco de la película *Nada* (2003) de Vincenzo Natali. La discusión, las reflexiones sobre la reflexión y sobre la naturaleza del lenguaje, utilizado como instrumento para *no* entenderse, cuajan un libro desvestido de anécdota, *abstracto* y por el que apenas pasan pasiones humanas —aunque pasan—. Fábula metafísica, especulación lingüística y narrativa, condena y a la vez sanciona las posibilidades de la libertad artística: hay libertad total, sí, pero sostenida por numerosas limitaciones o constricciones, sostenidas de modo inmisericorde. El limbo como espacio, parece deducirse del libro, también puede ser una limitación al tiempo que un espacio creativo libertino.

Andrés Ibáñez ha introducido un espacio límbico propio, que tiene presencia en algunos de sus libros, pero que cobra un gran protagonismo en *Brilla, mar del Edén*

⁵ Antonio Planells (1986: 595) El mismo autor recoge la definición enciclopédica de limbo: “Limbo, latín *limbus*, *border*, *edge*. In Roman Catholic theology, abode of the dead whose souls are excluded from heaven through no fault of their own. (...) Although the existence of limbo has frequently been discussed by theologians, the Roman Catholic Church has no official position regarding the subject” (1986: 600). Véase Villalmonete (2011).

(2014); se trata de la “Praderabruckner” (2014: 62, 567ss y *passim*), un espacio onírico paralelo al mundano, que había aparecido ya en su primera novela, *La música del mundo o el efecto Montoliu* (1995). Se trata un espacio simbólico, de total libertad narrativa, muy relacionado con las sinfonías de Bruckner y a partir del cual se arrojan claves (argumentales y estéticas) sobre las propias novelas. La profesora Lozano Mijares, al estudiar esa primera obra, concluyó que “la praderabruckner consiste precisamente en percibir la música como espacio, no de forma racional, sino experiencial” (2007: 330). En *Brilla, mar del Edén* John, el protagonista, dialoga con Bruckner en un espacio diferente al de la Isla donde tiene lugar la narración, y, ante la respuesta del compositor de que la pradera donde hablan es el Jardín de la Resurrección, John le pregunta: “¿Este Jardín donde estamos es el adagio de su Octava Sinfonía?” (Ibáñez 2014: 568). Amén de este espacio límbico, la propia Isla recibe también el nombre de “Isla del Purgatorio”, por parte de uno de los personajes secundarios, el conde Cammanaro (2014: 608). Más adelante leemos que “Espacio es posibilidad. Las cosas suceden cuanto [sic] tienen espacio, espacio en el espacio y espacio en el tiempo” (2014: 691).

En *Limbo* (2014), de Agustín Fernández Mallo, la narración parece suceder por algunos lugares concretos (Estados Unidos, México), pero la condición de muertos de algunos de los protagonistas nos hace plantearnos de continuo si lo que leemos es *real* o sólo sucede en la mente de los personajes. La chica secuestrada que aparece en la primera parte se *conecta*, a través de un viaje a los Estados Unidos, con la chica que ocupaba el mismo piso de la secuestrada; un juego de espejos simbólico que recuerda al que Fernández Mallo estableció, con su *Doppelgänger* al principio de *Nocilla Lab* (2009). El resultado es que no llegamos a saber nunca el lugar exacto desde el cual cada personaje establece su monólogo, y las continuas referencias al Limbo durante todo el libro nos hacen llegar a la conclusión de que todos ellos se encuentran atrapados y libres a la vez en ese espacio límbico, que es a la vez un lugar y una forma de vivir un tiempo privado; a esta última consideración apunta la frase final del apartado sobre Heisenberg: “entender cómo es el mundo fijándose únicamente en los estados iniciales de las cosas, sin preocuparse de cuanto ocurre en medio de ambos, camino o tránsito que de este modo queda constituido en una especie de limbo” (2014: 14). Es decir, se plantea un *espacio-tiempo* narrativo, un lugar que no hay que entender en un sentido bíblico, sino más bien fantástico o, si se prefiere, experimental (en el sentido de experimento científico, como el tren hipotético que utilizaba Einstein como metáfora de la relatividad o la caja del gato de Schröndiger), que en otro texto hemos definido como “topocrono de los espacios intercambiables”, alterando el orden de la propuesta terminológica bajtiniana. Respecto a esta visión temporal del espacio ha declarado el autor:

Dicho de otro modo, hay una idea temporal, que a mí me fue transmitida por otros escritores como por ejemplo Borges, según la cual el pasado no viene al presente para informar del pasado sino para configurar mi presente. Creo que todos estamos en alguna clase de Limbo, vagando por él e intentando entenderlo. (en Mendoza 2014)

Y, en efecto, los sucesos de los personajes de *Limbo* pasados *llegan* al presente y producen efectos en él, en una especie de conexión cuántica que provoca el viaje de información entre dos puntos y dos tiempos distintos. Una fotografía familiar, un sonido, una ciudad o pequeños objetos que “sobreactúan”, según se dice en algún punto, en tanto *actúan de más*, en cuanto reverberan en el inconsciente de los personajes hechos del pasado y su aparición cambia su estado —su estado anímico al menos— y su forma de comprender los sucesos del presente (“pensé que mi recuerdo, sumado a lo que ahora había cambiado, constituía una especie de ‘memoria aumentada’, o ‘pasado aumentado’” (2014: 179)). Los discursos mentales pueden ser oídos por otros personajes; así, una mención de pasada a la localidad de “Tarnów, Pequeña Polonia” (2014: 49) enunciada en el monólogo de la chica secuestrada reverbera de algún modo en una niña que participa en un concurso de National Geographic:

(...) por qué diste esa respuesta que nada tiene que ver con la pregunta? (...) “No lo sé” “Pero, ¿sabías la respuesta?”, pregunto. “Sí, claro que la sabía”, dice antes de dar otro sorbo a la limonada. “Pero entonces –interviene el padre– ¿por qué respondiste *Tarnów, Pequeña Polonia*?”. “No lo sé, papa, no lo sé, oí un ruido en mi cabeza, eso es todo”. (2014: 212)

La información *llega* a otro lugar de un modo tan innegable como inexplicable. En consecuencia, el Limbo se constituye en esta novela como una especie de “canal” donde la información se traslada gracias al entrelazamiento cuántico, haciendo que la realidad compleja expresada en la misma exista a la vez en más de un estado: “(...) el conocimiento y la ignorancia son un flujo, sí, pero no fluyen como el agua o como el humo sino como partículas, van y vienen en bloques de conocimiento y bloques de ignorancia” (2014: 153). Amén de una interpretación hermenéutica, *Limbo* también necesita una “interpretación de Copenhage”, a la manera de la de Niels Bohr, para aprehender el “ruido cuántico” (2014: 154) en el que *se mueve* la novela, y donde se generan las alteraciones en la realidad de las cosas. Las fotografías cambian de estado “ganan realidad” (2014: 98) cuando los fotografiados mueren, y de ahí que se produzcan saltos entre realidad e irrealidad (2014: 93), cuyos efectos sienten los personajes pero cuyas leyes son incapaces de formular.

4. Aeronáutica: aeropuertos y aviones como red, como espacio simbólico y como campo de concentración.

En su célebre ensayo *Non-lieux* (1992) reflexionaba el antropólogo francés Marc Augé sobre la sucesiva indeterminación de los espacios públicos por los que pasamos; lugares públicos tan desustanciados y clónicos que acaban por ser “no lugares”, simples sitios huecos que no varían ya de unos a otros países, eliminando toda idea de pertenencia a un ámbito territorial, social o personal (Augé 1998: 83 y 2003: 101). Es una hipótesis que ha tenido mucho éxito, aunque debe someterse a una revisión, por los motivos que iremos explicando. Su punto de partida se basaría en un desacuerdo esencial con autores como P. Kauffmann o Josep Muntañola, según cuyas tesis lo verbal es incapaz de comunicar cuando enlaza cuerpos en el mismo lugar, del mismo modo que lo *arquitectónico* no comunica cuando se trata de cuerpos que están en lugares diferentes; para ellos, en fin, es imposible identificar *lenguaje y lugar*, como explica Muntañola en *Poética y arquitectura* (1981). Aunque esto podría ser así en el año en que el arquitecto catalán elaboró su notable libro, la existencia actual de Internet desestima las ideas expuestas por cuanto es posible estar en Internet y en un dormitorio a la vez; estar en una esfera íntima y estar (*comunicativamente* al menos) en otro confín del mundo. Esa concepción de ubicuidad *psicológica* es, en lo esencial, expresable con palabras. Tenía razón Javier Echeverría cuando señalaba que las nuevas tecnologías generan una nueva *circunstancia*, con las consecuencias lógicas para la personalidad según la tesis de Ortega y Gasset⁶. El yo, bastante castigado, se encuentra ahora ante dos circunstancias: la del segundo entorno, el urbano, el que Ortega conociera, y el Tercer Entorno (Echeverría 1999) del mundo digital, que poco a poco va alterando esa percepción antigua del ambiente que nos rodea, gracias a la plasticidad neuronal de nuestro cerebro, que permite esa adaptación.

Volviendo al *no lugar*, en la lectura que del mismo realizara Vicente Verdú, es un espacio que “carece de personalidad y destino, está privado de marca y no marca a quien lo habita, pasa por nosotros como una abstracción sin dejar huella” (1998). Augé se refiere a carreteras, supermercados, autopistas, hoteles, parques, etcétera, sustancialmente hechos para pasar, como lugar de tránsito cada vez más distanciado de las referencias propias del ambiente socio-territorial que le rodea. Tienen, por tanto, un efecto de dilución de la personalidad de quienes se encuentran en ellos, creando la apariencia de unas identidades intercambiables que pueblan estos espacios de movimientos de masas (de hecho, observemos cómo describía John Cheever a dos de sus personajes: “They were the kind of people that you met continually at road stations and cocktail parties”, 2009: 301). Según Verdú, “día tras día, en los moteles, en las estaciones ferroviarias, en los aeropuertos y sus *duty-free*, en los bancos, en los parques de recreo o en los hospitales va reproduciéndose la naturaleza del ‘no lugar’ en forma de áreas

⁶ “(...) yo soy yo y mi circunstancia”, Ortega y Gasset, *Meditaciones del Quijote* (1914), en 1946: 322.

inmensas que van sustituyendo el sitio por la idea de paso, el concepto de paisaje por el de pasaje” (1998). Visto así, el concepto antiguo de la muerte como *rito de pasaje* (cf. Eliade 1961: 270) hemos pasado al de la vida como paso⁷. Nociones que están presentes, desde luego, en *Itinerarios transculturales* del antropólogo Clifford y en toda la novelística moderna, desde las *Crónicas de motel* de Sam Shepard a *Una desolación* de Yasmina Reza: “daba igual, hijo, que esa ilusión quedara reducida a los pasillos de Aunay, a las paredes de las habitaciones de hotel, a los asientos de coche (...) ni un solo paisaje, ni una calle extranjera, ni un lugar en el mundo donde nos hubiéramos tomado el tiempo de estar. Sólo nos movimos en los umbrales, en rellanos efímeros” (Reza 2000: 94). Esa habitación del lugar de encuentro vacío, visible también en pintores como Edward Hopper, en fotógrafos como Lynne Cohen, Emilio Andrés o Alberto Sainz o en artistas como Diller/Scofidio⁸, es uno de los temas contemporáneos por excelencia.

A pesar del éxito del concepto, que ha llegado a introducirse literalmente en algunas novelas actuales, como *Balada de las noches bravas* de Jesús Ferrero⁹ o *Los hemisferios* de Mario Cuenca¹⁰, así como en la crítica de la nueva narrativa (véase Teresa Gómez Trueba 2012: 84) no podemos obviar que, como ha explicado el filósofo José Luis Molinuevo, en un texto significativamente denominado “Los sí-lugares”, hay en la categoría de Augé una falacia naturalista, por la cual la observación de estos lugares se tiñe, innecesariamente a su juicio, de una cobertura teórica que los desnaturaliza (o *renaturaliza*), que intenta cambiarlos de *esencia* sólo por una determinada perspectiva de observación. En primer lugar, porque “su definición por negación tiene como referente algo que ya hizo crisis muchos años antes en estética y arquitectura: el lugar natural” (2009); y en segundo lugar porque el comportamiento social en ellos no debe alterar su naturaleza conceptual, que es la de *lugar común*: “que un entierro no sea un boda y nos comportemos de modo diferente no lo convierte en otro no-lugar. Para mí el aeropuerto es tan lugar como ‘El camino del campo’ de Heidegger, paradigma donde los haya de lugar natural. ¿Que cómo lo llamamos? Aeropuerto. Lo más difícil no sigue siendo poner nombres a las cosas, como se decía, sino mostrarlas” (2009). A pesar de que en

⁷ “En plazas como éstas no se pasea, de va de paso. Nadie se detiene; no hay solaz pues se considera que el ocio es pernicioso; el trabajo, en cambio, mantiene el orden. En plazas como éstas no se vive, se transita. El tránsito es la ordenación turística del viaje”; Maillard (2006: 49). “Al fin y al cabo, todas las autopistas que llevan a los aeropuertos se parecen, son como un tránsito, un camino de despojamiento del peso que entraña la urbe: uno se libra de la historia y la cultura de la ciudad para poder despegar su sombra del suelo”; Trejo (2008: 257).

⁸ En su obra de teatro *Jet-lag* recrean la historia real de Sarah Krasnoff, quien viajó con su nieto 167 veces entre Amsterdam y Nueva York, sin salir nunca de las salas de espera de los aeropuertos, muriendo de jet-lag.

⁹ “¿Sabías que le gustan los no lugares, esos espacios de nadie, inhabitables y fríos? Las estaciones abandonadas, los lugares abandonados en general, le atraen. A mí también, pero soy consciente de que son una imagen de la muerte”; Ferrero (2010: 150).

¹⁰ “Por otra parte, sigue en pie la cuestión de qué lugar sea este no-lugar”; Cuenca (2014: 289).

algunos de mis primeros textos utilicé la categoría, con el tiempo he comprendido que Molinuevo está en lo cierto y, en efecto, hay una *sobremirada* o *sobrenarración* sobre estos espacios que suele partir, en primer lugar, de que el escritor *está en ellos* cuando escribe¹¹. El narrador o el poeta, cuando se encuentran en lugares donde hay gente que coincide de forma masiva, tienden a crear una falsa “Internet” psico-sociológica o red comunicacional entre la masa móvil, sólo por el hecho de que cree que puede hacerlo (lo cual es cierto, no así que esa red *ocasional* de contactos, más visuales que otra cosa, *genere* una realidad diferente digna de ser *teorizada como distinta*). En la celebración de una boda, por seguir con el ejemplo de Molinuevo, puede haber más gente que en una estación de tren o en un aeropuerto en algunas horas, y eso no convierte al salón de celebraciones en un *no-lugar*. Así que, en cierto modo, la literatura *aeronáutica* a la que ahora haremos referencia viene configurada por un *exceso egódico*, es una sobrenarración del yo que está en el aeropuerto o a bordo de un avión, y que considera que la mirada propia que *hila* o crea continuidad entre lo observado *cambia* el objeto de observación (a modo de la habitual y fallida interpretación del principio de incertidumbre, que es aplicable sólo a realidades subatómicas). En otros casos, la oposición al concepto de no-lugar ha venido de la propuesta de otras categorías, como cuando Andrés Neuman prefiere hablar de *hiper-lugares*¹² para obliterar la categoría teórica de Augé.

¿Por qué, entonces, dedicar a la literatura sobre estos espacios una mirada académica? Por la sencilla razón de que estos lugares públicos tienen otro interés: el de explicar cómo un escritor, profesional de una actividad que por lo común tiende a la soledad y el aislamiento –al menos en el *momento* de la escritura– confronta o enfrenta el hecho de encontrarse en unas circunstancias que suponen una alteridad total a las propias de la escritura. Y esa contradicción parece provocar la pulsión de utilizar esos espacios como símbolo social, psicológico o socioeconómico, en tanto *síntesis* de la sociedad, pues en los aeropuertos se cruzan ricos e inmigrantes, ejecutivos de empresas y personal de limpieza, intelectuales y deportistas, propietarios de tiendas y dependientes mileuristas, policías y delincuentes, etcétera. Para muchos autores, el aeropuerto parece ser un motivo similar al de la plaza del pueblo o la antigua misa de doce del domingo, donde podían encontrarse, al mismo tiempo y en el mismo lugar, todos los sectores de la sociedad. A efectos de crítica literaria lo que nos importa no es que

¹¹ “En un raro ataque de lucidez Baudrillard confesó en *Moralidades posmodernas* que era un invento de los que se pasaban el rato de aeropuerto en aeropuerto entre bolo y bolo.”; Molinuevo (2009).

¹² “Neuman aprovechó la gira de presentaciones tras haber ganado el Premio Alfaguara de Novela para escribir sobre los aeropuertos, a los que no considera un no-lugar, a diferencia de lo que se ha venido diciendo al menos durante las últimas dos décadas desde las Ciencias Sociales, sino un *hiper lugar*: la idea de que son espacios paradigmáticos de las maneras particulares de pensar y de obrar de cada uno de los países”; Neyra (2011).

sociológicamente eso sea en realidad así, sino que algunos escritores parecen entenderlo de esa forma y escriben desde esa asunción.

En sí misma, la aeronáutica es ya una rama tan poblada de la literatura como lo fueran en su momento la rural, la de trenes o la de balnearios. Pertenecen a esta rama obras o fragmentos de obras como *Ruido de fondo* o *Jugadores*, de Don DeLillo¹³, “La isla a mediodía” de Cortázar, las novelas *Aeropuertos* (2010) de Fuguet e *Inercia* (2014), de Ariadna García, y en sus entornos de tránsito¹⁴ han localizado escenas autores como Ian McEwan (2011: 139ss), Douglas Coupland (2009: 231), Rodrigo Fresán (2014: 467, 472 y 2009: 237), Mercedes Soriano (“ya empieza a enervarme el espacio immaculado de este aeropuerto suizo y su extraña quietud que recuerdo como de otro mundo” 1991: 158), Juan José Millás¹⁵, Alejandro Zambra (2013: 151), Eloy Tizón¹⁶, Agustín Fernández Mallo (2011: 106-112), Mercedes Cebrián (*Mercado Común*), Gonzalo Torné¹⁷, José Vidal Valicourt (2009: 55), Marina Perezagua (relato “Lengua foránea”, 2011), Germán Sierra (“las terminales, con su aire acondicionado y sus reglamentos sanitarios, no son tierra todavía, sino cabinas transitorias de descompresión, trámite de obligado cumplimiento entre dos reinos metafísicamente separados”, 2000:14), Cristian Crusat (2011: 65), Patricio Pron (2011), Patricia de Souza¹⁸, Mario Cuenca (2014:

¹³ “Salvo en caso de fallos mecánicos, tiempo turbulento o actos terroristas, dijo Tweedy, un avión volando a la velocidad del sonido constituye quizá el último refugio que conoce el mundo para la vida apacible y los modales civilizados”; DeLillo (2006: 129).

¹⁴ “Desde el año 2006, las compañías aéreas habían transportado a un tercio de la humanidad. Por los aeropuertos y las estaciones pasan tales masas de gente que parecen moteles transitorios”; Serres (2014: 93).

¹⁵ “Las personas como él siempre venían de un sitio y se dirigían a otro. Mantenían con el presente la relación de trámite que se mantiene con un aeropuerto. Si algo le gustaba a Julio de los aeropuertos era precisamente que nadie perteneciera a sus instalaciones, sino al lugar del que venían o al que se dirigían”; Millás (2006: 22).

¹⁶ “Una terminal de aeropuerto es siempre un espectáculo interesante; los vuelos se demoran, los bombones para el pariente que regresa se derriten; familias enteras languidecen al paso de las horas. Durante cierto tiempo fui comisionado para ejercer allí mi trabajo, precisamente cuando todas las instalaciones se estaban trasladando a la parte nueva de la ciudad. Lo que allí quedaba era: aviones desguazados, cabinas telefónicas con el cristal hecho añicos, una cinta transportadora que a veces, sin saber por qué, se ponía sola en funcionamiento. Había salas de espera sin techo en las que llovía todo el día, y un hombre sentado leyendo un libro con agua hasta los tobillos”; Tizón (2008: 35).

¹⁷ “Nos subimos al avión y mis preocupaciones se enjuagaron ante aquel cielo empapado de nubes. Nunca me ha dado apuro la altura, me chifla ver desde la ventana esas carreteras que se abren paso entre el terreno mientras la distancia reordena la lejanía. Conocía bien el paisaje del puente aéreo: los graderíos cubiertos de césped de una pista de baloncesto al aire libre, las crestas de barro sonrosado y el bosque de encinas con las copas repletas de pájaros que salían volando asustados por el ruido seco de un motor”; Torné (2013: 63).

¹⁸ “Siempre me ha gustado ver despegar un avión, imaginar su destino, imaginar cuántas personas van dentro ilusionadas con el viaje. El avión me trajo a Europa, es quien me acerca a mis orígenes. (...) Es un objeto que posee más que ese valor óptico y simbólico que le doy, el de la libertad de estar en el cielo y pasar”; de Souza (2010: 85).

186), Alberto Torres Blandina (*Cosas que nunca ocurrirían en Tokio*), Alberto Olmos (*Tatami*) o Bruno Galindo (“en [...] los aeropuertos o en los centros comerciales —dijo—, podía ser cualquier hora”, 2011: 71). Luego veremos qué sucede en la poesía contemporánea.

Veamos en detalle algunos otros ejemplos que nos parecen especialmente significativos. El escritor Pablo Manzano publicó un relato titulado “So far”, en el que la extraña peripecia, a medias entre el humor metatextual y el tecnologismo globalizado, se resolvía en el embarque a un avión, del que queda finalmente expulsado. Presentado como un escritor a punto de comenzar la gira de presentación de la novela *De todo un pop*, el personaje es bien consciente de su caracterización *global*: “Soy un elemento en un entretejido irrepetible de un espacio tiempo en el que solo. Cabe. La repetición. Tecleo, solo eso, tecleo. Soy un escritor actual. Mis dedos responden. Tecleo en un flujo interior e de movimiento siguiendo la disposición QWERTY de mi teclado para homínidos con dos manos de cinco dedos” (Manzano 2010: 72). Y, un poco más adelante, “soy un escritor global” (2010: 74). Es, pues, consciente, la decisión de situar a un personaje *global* en un entorno globalizado, como lo es un aeropuerto, donde además uno debe dar cuenta de su nacionalidad. El mismo punto de partida podemos encontrarlo en el hecho de que el autor y comisario de arte cubano Iván de la Nuez cuente en su diario *El mapa de la sal* (2001) cómo tomó la decisión, trascendental en su vida, de sustituir su asfixiante concepto heredado de Patria (cubana) por uno occidental de Nación en un aeropuerto; “quizá por eso —concluye— fue una decisión tomada en un aeropuerto. Una apuesta aérea y volátil. Contra la gravedad letal de ‘mi tierra’” (2010: 116). Esto se hace, como diría Zygmunt Bauman, en un entorno socialmente líquido donde la identidad se consigue a través del movimiento¹⁹.

Otras visiones no son tan complacientes: para Rem Koolhaas, “los aeropuertos —alojamiento provisional de quienes van a otro sitio, habitados por una concurrencia unida sólo por la inminencia de su disolución— se han convertido en *gulags* del consumo, democráticamente distribuidos por todo el globo para ofrecer a todos los ciudadanos las mismas oportunidades de admisión” (2007: 53; véase también Alba Rico 2007: 160ss). Quizá por ello Javier Moreno, en su distopía *2020* (2013) imagina una sociedad española destrozada por la crisis, parte de cuyo lumpenproletariado debe habitar en los aviones abandonados del aeropuerto de Barajas, residuo inoperante de la estabilidad económica desaparecida. Desde otra perspectiva crítica, los aeropuertos pueden ser también una heterotopía de encierro o de control, como puede verse en *Providence* (2009), de Juan Francisco Ferré, en la que hay una devastadora escena policial de inmigración en un aeropuerto

¹⁹ “Desde un punto de vista psíquico, la modernidad es una cuestión de identidad: de la verdad de la existencia que todavía-no-ha-llegado, que constituye una tarea, una misión, una responsabilidad. Al igual que los demás estándares, la identidad permanece obstinadamente por delante: es preciso correr hasta quedarse sin aliento para alcanzarla”; Bauman (2001: 91).

estadounidense²⁰. Es la visión especularmente contraria a la de quienes ven el aeropuerto como el lugar ideal para los posnacionales, como el citado Alberto Fuguet de *Aeropuertos* o el poeta palestino Mahmud Darwixn (“El aeropuerto es un país para quien no tiene país”, 2011: 69).

Una vertiente a medio camino estaría en la novela *Bilbao-New York-Bilbao* (2009), del escritor vasco Kirmen Uribe, que, como su propio nombre indica, transcurre en su mayor parte a bordo de un viaje de ida y vuelta en avión. Como ha explicado el propio autor, “en *Bilbao-New York-Bilbao* no me interesaba situar la acción en tal o cual lugar. No es una novela situada en Bilbao o en Nueva York. Ni siquiera en un territorio mítico. Me interesaba el propio movimiento. Ni el origen ni el destino, sino el vuelo. Y es que la vida es movimiento” (2009: 12), en un sentido similar al de Bauman antes apuntado. El profesor Jon Kortázar señala que la novela de Uribe tiene rasgos posmodernos, pero que abre la brecha de un espacio nuevo, globalizado, tecnificado, cuya manifestación más clara es el hecho mismo de que el espacio narrativo sea el de un avión. Kortázar no olvida que “ese argumento lineal (...) en su representación recuerda a *Zeru horiek* (1995) (*Esos cielos*, 1996) de Bernardo Atxaga (...), a ese viaje en autobús de Barcelona a Bilbao, a ese personaje que viaja en un no-lugar de la modernidad”, pero que en el caso de Uribe es ya una “historia globalizada” (2009: 154). De hecho Kortázar recurre a nuestro concepto de Pangea (2009: 158) para explicar que la novela de Uribe está en realidad más allá de la posmodernidad. La novela de Uribe, en consecuencia, camina una delgada línea roja entre las categorías que hemos denominado como novela global y novela globalizada (Mora 2014), reflexionando sobre las consecuencias de la disolución socio-espacial de aeropuertos y aviones, pero a la vez buceando sobre la identidad vasca, la construcción de la memoria de las personas mayores y la recuperación de las raíces (Kortazar Billelabeitia 2012: 68).

Otra muestra de la importancia que tiene el tema en la literatura hispánica actual y de su mitificación es la abundancia de poemas sobre aeropuertos en la literatura reciente²¹. Terminamos este apartado reproduciendo algunos. El primero es de Luisa Miñana:

²⁰ “Todo el mundo es un pasajero hasta que se demuestre lo contrario. La llegada al JFK me hace temer lo peor. Me siento como debieron de sentirse los prisioneros al entrar en un campo de concentración nazi. La misma tensión en los vigilantes, el mismo rigor y la misma mecánica legal en los trámites, similar intención criminal en la disciplina dispuesta. Anoto: el caos burocratizado de la América terminal. La América que se compone como un tablero electrónico de terminales de aeropuertos y redes de vigilancia externa e interna”; Ferré (2009: 139).

²¹ Véanse Gabriela Jáuregui, “Vértigo” (2009: 141); Juan Andrés García Román (2008: 76); Alfredo Trejos, “Pasajero en tierra” (2013: 66-67); Alexis Díaz-Pimienta, “Poeta en el aeropuerto” (2001); Ida Vitale, “Aeropuerto” (2002:33); Erika Martínez, “Sutura” y “El peso repartido” (2013: 34-35). Otras muestras: “He dejado de hablar. / Como el viajero, inquieto, que borra / la realidad de su mente, / tratando de contener el pánico / mientras la nave despega de pista; / y hasta que la magia no le asegura / un pie en el aire no regresa / a la consciencia de donde está”; Fulgencio Martínez, (2010: 73); “El

AEROPUERTO

Lo mejor sería que toda la ciudad pudiera construirse / como un gran aeropuerto, / con una pista de despegue / iluminada sobre cada azotea / o en cada corazón y una zona de embarque gigantesca, / desplegándose en infinitas dimensiones a cada decisión o cada paso. Si fuera / un aeropuerto la ciudad, no sería preciso llevar sobre la frente / el atlas canceroso de la Historia, ni armar de alcantarillas / malolientes el sueño que los niños / descifran en las nubes, para que cuando llueva la sangre / necesaria desaparezca en ellas. / No sería preciso conjurar el olvido, si fuera un aeropuerto / la ciudad. (...) Busco los aeropuertos porque son como templos de repentino / amor, porque son las praderas / siempre limpias y azules del Pacífico que pintaba Gauguin, / porque cualquiera en ellos puede olvidarse / de facturar el tiempo y un lugar y puede no volver, sin irse. (...) (2014: 64)

El segundo, del peruano Mario Montalbetti:

OBJETO Y FIN DEL POEMA

Es de noche y tiene que aterrizar / antes de que se acabe el combustible. / Así terminan todos sus poemas, / Tratando de expresar con un lenguaje / público un sentimiento privado. // Su ambición es el lenguaje del piloto / hablándole a los pasajeros / en medio de una situación desesperada: / parte engaño, parte esperanza, parte verdad. // Todos los poemas terminan igual. / Hechos pedazos contra un cerro oscuro / que no estaba en las cartas. // Luego hallan los restos: el fuselaje, / la cola como siempre, intacta, / el olor a cosa quemada consumida por el fuego. // Pero ninguna palabra sobrevive. (2014: 261)

El poeta peruano Rafael Espinosa dedica a su hijo un poema que habría sido escrito en dos vuelos por España en julio de 2008, según la nota con que finaliza el poema, del que rescatamos algunos versos: “Este es el avión de papel. / Recostado, tres asientos vacíos / determinan ahí mismo el tamaño de tu libertad. // Muerdo mis recuerdos como cerezas y te espío (...) / Abajo, los pueblos de España se diseminan, parecidos / a acné. / Alguna noche los recordaré, les pasaré los dedos asombrados, / leyéndolos en sistema braille. / Los estoy viendo junto a ti. Un padre y un hijo / enbalsamados en la inmensidad / silenciosa frente a la cual la vista delega sus facultades al corazón.” (2014: 46-47). Y terminamos con una pieza de Antonio Colinas recogida en su poesía completa:

olor de los cadáveres / que es perfume de ángeles / ha obligado a cerrar el aeropuerto / ya no viene el que viene ya no es el que es”; Montalbetti (2014: 74); “Y el señor Mistral sintió entonces / que su centro se había desplazado / y todos los caminos y exóticos paisajes, / todas las búsquedas carecían de fin, / pues se habían perdido el tiempo y el espacio / y se habían perdido a sí mismos / en los tránsitos y periplos de los aeropuertos. / Ya no quedaba ni tiempo, ni espacio / para olvidarse o reconocerse”; Petisme (1993: 21-22); “No hay mucha diferencia / entre un aeropuerto / y un hospital. // En cualquiera de los dos lugares / uno siempre espera cualquier muerte”; Ruiz Udiel, (2009: 37).

EN EL AZUL (FRAGMENTO IX)

Soraya, la cantante, va sentada / a nuestro lado en el avión, / mas no canta. / Sonríe educadísima y no canta. // Ella vuela en silencio / aunque se haya alzado a su alrededor / un revuelo / de gestos y miradas, de murmullos constantes. / Ella vuela en silencio / a nueve mil metros de altura / con sus dos ojos verdes, / con su vestido azul, / con sus piernas tan blancas, mas no canta. // Despegamos sonámbulos de la isla / sobre un claro espejismo de estanques / y ella se muestra muy feliz, serena, / aunque haya creado alrededor / una infinidad de turbulencias, / pues ya ninguno sabe / hasta dónde nos puede conducir este vuelo / con sus dos ojos verdes, / con su vestido azul, / con sus piernas tan blancas. // Ella sonríe y calla, va cantando / en su interior, y canta en su sonrisa, / y nos cantan también sus miradas furtivas. / ¿Ángel que asciende y que nos va ascendiendo / a través de un azul que nos deshace / en otro azul profundo, misterioso, inexplicable: / más azul? / Sí, aquí arriba en el cielo / existen los milagros / y a ellos los viajeros no quieren renunciar, / y de ellos no quisieran descender / en el momento del aterrizaje / a esa tierra amarilla, calcinada, / que siega ilusiones / como esta que ahora se ha hecho realidad. // Cuando los pasajeros regresen a sus casas / quizás enciendan sus ordenadores / en busca de opiniones sobre la muchacha azul, / pero sólo hallarán las migajas / de palabras muy pobres / expresadas con mala ortografía, / frases huecas, anónimas, triviales. / También al regresar, / yo he intentado buscar en la pantalla, / pero allí no encontré / ni sus dos ojos verdes, / ni su vestido azul, / ni sus piernas tan blancas. / (Quizás aquello que inesperadamente / se encuentra entre las nubes / es difícil hallarlo / en la pantalla de un ordenador.) (2012: 808-809)

Como vemos, a diferencia de la narrativa aeronáutica, que suele diluir la mirada en la experiencia colectiva, una radical subjetividad está presente en la mayoría de estos poemas, dirigidos a expresar una experiencia personal, un sentimiento concreto que se ha tenido dentro de un avión. En varios de ellos se advierte que el “recogimiento” de que se disfruta dentro de la cabina, a salvo de teléfonos, Internet y demás contacto exterior, ofrece al poeta un momento de calma que aprovecha para reflexionar sobre sí, o sobre la escritura (Montalbetti) o sobre algún acompañante (Espinosa, Colinas), refugiado en la experiencia límbica de estar entre lugares, a medio camino entre una realidad y otra. Únicamente el poema de Luisa Miñana tiene una mirada *sociológica* similar a la de los narradores que abordan el tema.

5. Conclusión.

La hiperpoblación de *lugares entre lugares* en la narrativa y poesía hispánica actual podría ser el resultado de varios factores cruzados. En primer lugar, de la sana búsqueda de libertad creativa de los autores citados, que preferirían ubicar sus tramas o historias en lugares liberados de la mirada *educada* del lector,

permitiéndose el diseño de lugares límbicos con leyes (incluso físicas) diferentes de las convencionales. En segundo lugar, la globalización económica, los medios de transporte y las redes de comunicación digitales han alterado nuestra noción de espacio, ampliando la forma de mirar el entorno y de localizar a personajes, tramas o asuntos en la prosa o en la lírica. En tercer lugar, la experiencia aeronáutica tiene el efecto sintético de reunir a muchedumbres poli o multiculturales en un espacio reducido, hecho que espolea la imaginación y la mirada crítica del narrador o del poeta inmersos súbitamente en esa realidad polifónica y ruidosa, tan ajena a la experiencia solitaria de la escritura. El narrador y el poeta ponen en marcha sus mecanismos expresivos ante el retablo social que se desenvuelve ante sus ojos, retablo que saben desfigurado pero cuya parcialidad aceptan, y escriben ya sea para *explicarse* (que sería el caso de la poesía en la mayoría de los supuestos aquí insertos) o para *explicarnos* (en el caso de las narrativas aeronáuticas citadas).

El resultado, tanto en los supuestos límbicos como en los aeronáuticos, son textos donde la dimensión espacial es medular en la obra y esencial para entender la psique de los personajes, o la proyección subjetivante del yo elocutorio del poema. Son textos *alterados* por el espacio desde el que se cuentan, textos donde late un desplazamiento de la mirada que provoca un efecto de suspensión subjetiva, de desarraigo identitario, precipitado por la condición de espacios en suspenso de estos *lugares entre lugares*, tan frecuentes en la literatura hispánica actual.

Obras citadas

- Acedo Tapia, Eugenia M^a (2011) *Del infierno al paraíso. Espacios míticos en la novela española actual*. Madrid Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Alba Rico, Santiago (2007) *Leer con niños*. Madrid: Caballo de Troya.
- Augé, Marc (1998) *El tiempo en ruinas*. Barcelona: Gedisa.
- . (2003) *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Zygmunt (2001) *La posmodernidad y sus descontentos*. Madrid: Akal.
- Bernhard, Thomas (1990) *Maestros antiguos*. Madrid: Alianza Tres.
- Cheever, John (2009) *Collected Stories and Other Writings*. New York: The Library of America.
- Chejfec, Sergio (2004) *Los incompletos*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Colinas, Antonio (2012) *Obra poética completa*. Madrid: Siruela.
- Coupland, Douglas (2009) *Generation A*. New York: Scribner.
- Crusat, Cristian (2011) *Breve teoría del viaje y el desierto*. Valencia: Pre-Textos.
- Cuenca, Mario (2014) *Los hemisferios*. Barcelona: Seix Barral
- Darwix, Mahmud (2011) *En presencia de la ausencia*. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, Gilles (1996) *Crítica y clínica*. Barcelona: Anagrama.
- DeLillo, Don (2006) *Ruido de fondo*. Barcelona: Seix Barral.

- Díaz-Pimienta, Alexis (2001) *Yo también pude ser Jacques Daguerre*. Pre-Textos: Valencia.
- Echeverría, Javier (1999) *Los señores del aire: Telépolis y el Tercer Entorno*. Barcelona: Destino.
- Eliade, Mircea (1961) *Mitos, sueños, misterios*. Buenos Aires: Fabril Editorial.
- Espinosa, Rafael (2014) *La regata de las comisuras*. Madrid: Kriller71.
- Fernández Mallo, Agustín (2011) *El hacedor (de Borges). Remake*. Madrid: Alfaguara.
- . (2014) *Limbo*. Madrid: Alfaguara.
- Ferré, Juan Francisco (2009) *Providence*; Barcelona: Anagrama.
- Ferrero, Jesús (2010) *Balada de las noches bravas*. Madrid: Siruela.
- Fresán, Rodrigo (2009) *Historia argentina*. Barcelona: Anagrama.
- . (2014) *La parte inventada*. Barcelona: Random House.
- Foucault, Michel (1999) *Obras esenciales. Volumen III: Ética, estética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Galindo, Bruno (2011) *El público*. Madrid: Lengua de Trapo.
- García Lao, Fernanda (2014) *Fuera de la jaula*. Buenos Aires: Emecé.
- García Román, Juan Andrés (2008) *El fósforo astillado*. Barcelona: DVD Ediciones.
- Gómez Trueba, Teresa (2012) 'Nuevos espacios míticos para la última narrativa mutante: el *no lugar* y la estética del simulacro'. *Revista de ALCES XXI* (0): 55-85.
- Ibáñez, Andrés (2014) *Brilla, mar del Edén*. Barcelona: Galaxia Gutemberg.
- Jáuregui, Gabriela (2009) "Vértigo", en Mónica de la Torre y Cristián Gómez B. (eds.), *Malditos latinos, malditos sudacas*. México D.F.: Ediciones El billar de Lucrecia.
- Koolhaas Rem, (2007) *Espacio basura*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Kortázar, Jon (2009) 'Nueva York también está aquí'. *Cuadernos Hispanoamericanos* (714): 153-159.
- Kortazar Billebeitia, Paulo (2012) 'Bilbao-New York-Bilbao de Kirmen Uribe: postmodernidad, nuevas tecnologías de la comunicación y modernismo tras la postmodernidad'. *Oihenart. Cuadernos de Lengua y Literatura* (27): 67-80.
- Lefevre, Henri (1974) 'La producción del espacio'. *Papers: revista de sociología* (3): 219-229.
- Lozano Mijares, María Pilar (2007) *La novela española posmoderna*. Madrid: Arco Libros.
- Maillard, Chantal (2006) *Husos*. Valencia: Pre-Textos.
- Manzano, Pablo (2010) 'So far', *Boca de sapo* (5): 72-78.
- Martínez, Erika (2013) *Techo falso*. Valencia: Pre-Textos.
- Martínez, Fulgencio (2010) *El cuerpo del día*. Sevilla: Renacimiento.
- McEwan, Ian (2011) *Solar*. Barcelona: Anagrama.

- Mendoza, Juan José (2014) *Tlat Land* [documento WWW] URL <http://tlatlandblog.tumblr.com/post/95122990158/fernandez-mallo> [fecha de consulta 16 agosto 2014]
- Miñana, Luisa (2014) *Ciudades inteligentes*. Zaragoza: Olifante.
- Millás, Juan José (2006) *Laura y Julio*. Barcelona: Seix Barral.
- Molinuevo, José Luis (2009) “Los sí-lugares”, *Pensamiento en imágenes* [documento WWW] URL <http://joseluismolinuevo.blogspot.com.es/2009/08/los-si-lugares.html> [Fecha de consulta: 1 de septiembre de 2014]
- Montalbetti, Mario (2014) *Lejos de mí decirles*. Cáceres: Ediciones Lliputienses.
- Mora, Carmen de (2005) ‘La imaginación de César Aira’, en Eva Valcárcel (ed.) (2005) *La literatura hispanoamericana con los cinco sentidos. Actas V Congreso Internacional de la AEELH*. La Coruña: Universidad de la Coruña, 177-88.
- Mora, Vicente Luis (2014) ‘Globalización y literaturas hispánicas: de lo posnacional a la novela glocal’. *Pasavento. Revista de Estudios Hispánicos* II(2): 319-343.
- Neyra, Ezio (2011) “Los viajes de Neuman”, *Salón letrado*, [documento WWW] URL <http://www.revistaparaleer.com/blogs-ene/Ezio-Neyra/los-viajes-de-neuman>. [Fecha de consulta: 1 de septiembre de 2014]
- Nuez, Iván de la (2010) *El mapa de la sal*. Cáceres: Periférica.
- Ortega y Gasset, José (1946) *Obras completas*. Tomo I. Madrid: Alianza / Revista de Occidente.
- Perezagua, Marina (2011) *Criaturas abisales*. Barcelona: Los Libros del Lince.
- Petisme, Ángel (1993) *Amor y cartografía*. Zaragoza: Lola Editorial.
- Pozuelo Yvancos, José María (2011) “Luis Mateo Díez en el reino de Celama”, en Geneviève Champeau, Jean-François Carcelén, Georges Tyras y Fernando Valls (eds.), *Nuevos derroteros de la narrativa española actual*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 107-28.
- Planells, Antonio (1986) ‘Casa tomada o la parábola del limbo’. *Revista Iberoamericana*, LII(135-136): 591-603.
- Pron, Patricio (2011) “En tránsito”, *Barcelona Review*, nº 74, [documento WWW] URL http://www.barcelonareview.com/74/s_pp.html [Fecha de consulta: 1 de septiembre de 2014]
- Reza, Yasmina (2000) *Una desolación*. Barcelona: Anagrama.
- Ruiz Udiel, Francisco (2009) *Alguien me ve llorar en un sueño*. Santa Coloma de Gramenet: La Garúa Libros.
- Salas, Ada (2013) *Limbo*. Valencia: Pre-Textos.
- Serres, Michel (2014) *Pulgarcita*. Barcelona: Gedisa.
- Sierra, Germán (2000) *Efectos secundarios*. Barcelona: Debate.
- Soriano, Mercedes (1991) *Contra vosotros*. Madrid: Alfaguara.

- Souza, Patricia de (2010) *Tristán*. Lima: Altazor.
- Tizón, Eloy (2008) *Velocidad de los jardines*. Barcelona: Anagrama.
- Torné, Gonzalo (2013) *Divorcio en el aire*. Barcelona: Mondadori.
- Trejo, Juan (2008) *El fin de la guerra fría*. Barcelona: La otra orilla.
- Trejos, Alfredo (2013) *Prefiero ver estática*. San José, Costa Rica: Editorial Germinal.
- Uribe, Kirmen (2009) 'Esto no es una novela'. *Cuadernos Hispanoamericanos* (714): 12.
- . *Bilbao-New York-Bilbao* (2009). Seix Barral: Barcelona.
- Verdú, Vicente (1998) 'El no lugar', *El País*, edición de 08/10/1998. [documento WWW] URL http://elpais.com/diario/1998/10/08/sociedad/907797606_850215.html [Fecha de consulta: 1 de septiembre de 2014]
- Vidal Valicourt, José (2009) *El hombre que vio caer a Deleuze*. Palma de Mallorca: Sloper.
- Villalmonste, Alejandro (2011) "La teología católica abandona la teoría del limbo". *Naturaleza y gracia: revista cuatrimestral de ciencias eclesiológicas* (1): 67-102.
- Vitale, Ida (2002) *Reducción del infinito*. Barcelona: Tusquets.
- Zambra, Alejandro (2013) *Mis documentos*. Barcelona: Anagrama.

El mito de Neruda filmatizado. El poeta imaginado y documentado

Claudio Cifuentes-Aldunate

Abstract

In this article, I will present the mythological character of signifiers (Barthes, 1957) in biographical as well as autobiographical texts which subject has been the fictionalization of the Chilean poet Pablo Neruda. This is an interpretative reading of signifiers that are close to the term of realem (Even Zohar, 1978) or are realems. The reflection is about the strategies used to present contents that have an ideological signification as the nature of things. The empirical material consists of two fictionalizations of Pablo Neruda's life: Michel Radfords *Il postino* (1999) and Luis R. Vera's *Neruda el hombre y su obra* (2004).

Key words: ideology, subject of enunciation, biography, autobiography, signifiers, demystification.

Prolegómenos sobre el concepto de ideología

En este artículo me voy a detener especialmente en el fenómeno de leer la ideología en el ámbito del cine. Y cuando digo ideología en una película concreta me refiero a las maneras técnicas de transmitir sentido por las cuales el enunciante¹ (la inteligencia creadora del film) o responsable mayor del resultado fílmico, transmite un mensaje de manera evidente o velada. Obviamente lo que nos interesa más son las maneras veladas de transmisión de la ideología. La ideología se vuelve peligrosa cuando se parece al aire que respiramos, es decir cuando no nos percatamos de su presencia que funciona como algo que se nos "in-corpora" desde fuera.

Ahora, dentro de lo resistente que es la ideología a ser develada, lo que hace más evidente una intencionalidad ideológica en un determinado relato, es la historia misma: lo que ésta nos dice en cuanto a dudas o certezas, y si son certezas, nos fijaremos en los marcadores que muestran qué afirmaciones positivas o negativas hay en la historia respecto a esa realidad presentada. Un ejemplo: La

¹ Enunciante o "sujeto de la enunciación", término tomado de la reflexión lingüística de Émile Benveniste *Problèmes de linguistique générale*, 1, Paris, Gallimard, 1966 [1958], pp 258-266. Este término ha sido más precisamente definido al interior de la semiótica greimasiana integrando tanto el aspecto consciente como inconsciente del proceso de producción textual. Véase Greimas, J.A. et J. Courtés *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, 1, Paris, 1979 Hachette, p.127.

narrativización temática de la guerra, en la historia del film y de la literatura —y también en el discurso de la Historia— ha sido siempre puesta en esta disyuntiva: visiones positivas de la guerra como fenómeno que sirve, útil, válido para el progreso de la Historia, (en este sentido toda la literatura y toda la filmografía que llamamos “épica” entraría en una categoría de “visión eufórica de lo bélico”².) Por otro lado la visión negativa, que cuenta de la inutilidad de la guerra, como modo primitivo de arreglar cuentas, como degradación de lo humano, como abuso del ser humano, como negación de los valores que motivan los conflictos bélicos, son “visiones disfóricas”³ del fenómeno destinadas a producir asco o rechazo. Esto será más típico del relato desmitificador, del relato anti-épico, el relato que se afirma en el mito contrario: una visión degradada del fenómeno.

De esta manera podríamos decir que no sólo la guerra como tema sino que todos los temas que trata la literatura y el cine son susceptibles de entrar en una visión positiva o detractante del tema presentado, que —en su función perlocutiva— (adoctrinamiento evidente) o ilocutiva (adoctrinamiento velado) van a mostrar no sólo la toma de posición de la instancia ideológica que crea el artefacto, sino que tratará de hacer que el espectador o lector participe de la posición que el sujeto de la enunciación tiene. Y —de esta manera— vamos a ver qué pasa con nuestro personaje, Pablo Neruda en las dos películas que hemos escogido analizar y que serán presentadas más adelante.

La historia y sus géneros aledaños, uno de los cuales puede ser la biografía, poseen muchas maneras de transmitir ideología. Aparte de los elementos ideológicos que distingamos en la narrativización del tema principal, también las tipologías de personajes que llevan a cabo las acciones, van a constituir nuevas tomas de partido. La “historia que se le construye” a un personaje, el rol que se le otorga, el físico que posee, la manera en que viste, el modo de hablar (si la narración es fílmica) el tono de la voz, el modo de mirar, el modo de fumar (si fuma) la réplicas que tiene adjudicadas y el modo de decirlas, en fin todo lo que hace que “queramos” o que “rechacemos” al personaje, va a suponer una ideología, porque la ideología está en los ingredientes que proponen al personaje como digno de amar o digno de rechazar, y porque este personaje representa valores.

Se pueden nombrar muchos otros elementos portadores de una carga ideológica que, en las películas, se hacen aparecer como “naturales.” El mismo escenario puede poseer elementos discordantes o concordantes, agradables o desagradables, así como también los elementos que conforman las propiedades ficticias de esos espacios, por ejemplo la luz, según la escena representada que interviene dando claridad / ambigüedad, cotidianeidad / sublimidad al espacio iluminado. Asimismo

² La categoría tímica (cathégorie thimique) se articula en *euforia* y *disforia* (con aforía como término neutro) es propuesta por Greimas y Courtés en *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, 1, Paris, 1979, Hachette, p. 396.

la música según la escena representada, que ablanda el corazón del espectador en una escena romántica, de despedida, o lo asusta advirtiéndolo un suceso a juzgar negativamente.

Pero yo me centraré no en la ficción de un personaje fílmico sino en la ficcionalización fílmica de un personaje que ha existido⁴. Se trata de Pablo Neruda, (1904) poeta chileno, premio Nobel de literatura muerto en 1973. Conocido como gran poeta y personaje de la vida literaria mundial de su época.

Pensé por un momento romper el equívoco del subtítulo de este artículo en ese aparte que dice: “El poeta imaginado y ’documentado’”, ya que es cierto que el primer adjetivo es más monosemántico, no cabe duda de que se trata del poeta imaginado por nosotros. Sin embargo, el segundo calificativo: “documentado” puede referirse al documento que “otros” han hecho de él pero al mismo tiempo puede ser una calidad “del poeta”. Un poeta, leído, informado, o muy documentado, con muy buenos argumentos. Finalmente no he querido romper el equívoco porque la reflexión que presentaré, de alguna manera va a apuntar a estos dos aspectos:

1. El poeta documentado por otros y
2. El poeta documentado y sabio en el arte de ponerse en escena.

Nos proponemos ver la ideología en la filmatización de un sujeto que —en este caso— ha sido existente⁵ real, muy conocido, y que en uno de los filmes que he elegido mostrar se ve filmatizado (imaginado) por otro. Un segundo film presenta una combinación de un proyecto de otro y de Neruda mismo como documento para la posteridad. El primer film a tratar será *Il postino* (o *El cartero de Neruda*, 1994) del escritor chileno Antonio Skármeta y del director de cine inglés Michael Radford, y el segundo: *Neruda, el hombre y su obra* del director chileno Luis R. Vera (2004)

Esta empiria va a exigir, en el primer caso, de que me haga cargo de una teorización ideológica al interior del film de ficción y —en el segundo caso— una teorización sobre la ideología en el género biográfico y autobiográfico, que es donde el segundo film se adscribe.

El concepto de ideología que hemos ya nombrado no pocas veces en el corto lapsus de tiempo de esta comunicación es de rigor definirlo y decir qué es lo que

⁴ El personaje ficcionalizado no es realidad, significa realidad, su presencia ficcional se puede considerar un “realema” según la definición de Itamar Even-Zahir (1978), *Papers in Historical Poetics*, Tel Aviv, Porter Institute citado por Darío Villanueva en *Teorías del realismo literario*, Madrid, Espasa Calpe, 1992, p.159.

⁵ Es Roland Barthes en su artículo “El discurso de la historia” (1967) quien propone para los enunciados históricos (y biográficos) la categoría de “existentes” para esos sujetos que tienen una categoría ambigua por el hecho de haber sido ontológicamente existentes y que ahora se hayan reducidos a una categoría discursiva imaginaria y escritural.

entenderemos por ideología en el sentido que queremos darle en este trabajo. El concepto nace, como lo sabemos, en los escritos del conde Antoine-Louis Claude Destutt de Tracy aristócrata y filósofo francés de la ilustración que entre 1801 y 1815 publica sus *Éléments d'Ideologie* [1810] en cuatro volúmenes y con lo cual se lo considera fundador de la Ciencia de la Ideas. En esos escritos de Tracy define la ideología como parte de la zoología, pues considera al hombre en el sentido aristotélico de “animal social, pensante y autoconsciente” que ya Buffon definía así por su capacidad de pensar.

Citaré un pasaje de De Tracy, para que nos hagamos una idea de su concepción de ideología. Él nos dice, un poco ingenuamente y sin advertir el aspecto ideológico que hay en su definición de ideología, que

L'homme par sa nature tend toujours au résultat le plus prochain et le plus present. Il pense d'abord à ses besoins, ensuite à ses plaisirs. Il s'occupe d'agriculture, de médecine, de guerre, de politique pratique, puis de poésie et d'arts, avant que de songer à la philosophie : et lorsqu'il fait un retour sur lui même et qu'il commence à réfléchir, il prescrit des règles à son jugement, c'est la logique; à ses discours, c'est la grammaire; à se desir, c'est ce qu'il appelle morale. Il se croit alors au sommet de la théorie, et n'immagine pas même que l'on puisse aller plus loin. Ce n'est que longtemps après qu'il s'avise de soupçonner que ses trois opérations, juger, parler et vouloir, ont une source commune...”⁶ (De Tracy, 1977:2)

Esa fuente común es lo que sería la ideología para De Tracy, el origen de toda la práctica vital del hombre se encontraría, según este autor, en la educación y en la legislación, opinión no lejana de la moderna visión de la ideología que encontramos en Michel Foucault.

Podríamos decir así que la ideología es un orden metafísico que nos penetra disfrazándose de razón y de lógica y que nos hace vivir un “orden impuesto” como “si fuera natural”. En el orden ya no metafísico —sino que físico y concreto— la ideología se plasma en el discurso. Concretamente en el discurso de la cultura, en los textos y objetos culturales como por ejemplo el cine, como arte que se concretiza en una película. Todo film tiene el objetivo evidente o secreto de darnos una idea de la realidad que podamos aceptar de manera natural a través de los mecanismos solapados, o disimulados, que ese discurso fílmico usa para convencer

⁶ El hombre por su naturaleza tiende siempre a buscar los resultados más próximos y los más urgentes. El hombre piensa primero a sus necesidades, luego a sus placeres. Primero se ocupa de agricultura, de medicina, de guerra de política práctica y después de poesía y arte. Todo esto antes de ni siquiera figurarse de pensar en la filosofía. Y desde el momento en que se vuelve sobre sí mismo y que comienza a reflexionar, prescribe reglas a sus juicios, eso sería la lógica; reglas también para sus discursos, eso sería la gramática y finalmente reglas para sus deseos, es lo que sería la moral. Según de Tracy “[e]l ser humano se creería en lo más alto de la teoría y no puede imaginar que se pueda ir más lejos. Es sólo a posteriori que se da cuenta de que esas tres operaciones: juzgar, hablar y desear poseen una fuente común” (De Tracy, 1977 [1801- 1815] mi traducción)

al espectador. Es ese discurso el que vamos a analizar en lo que sigue. Se trata de un discurso escondido, implícito y alienante que constituye al sujeto productor de este objeto cultural (film en este caso) y del cual muchas veces ni el sujeto productor ni el sujeto receptor son conscientes⁷.

Una escena del film *Il postino*, muestra a los protagonistas principales en una playa (Radford, escena 2/24.) Un ficcionalizado Pablo Neruda y un ficticio cartero de nombre Mario Ruoppolo, hablan de poesía. El marco de la playa solitaria en un mediodía asoleado y la conversación que se traza sobre la actividad poética se escenifica en un fondo de mar y cielo azules. El único sonido que acompaña la escena es el oleaje del mar, situación que hace que el personaje Neruda comience a recitarle a Mario algunos versos de su famosa "Oda al mar"⁸. Lo que personaje Neruda dice en su poema, recitado en una mezcla de italiano y español, es su 'Oda al mar':

Aquí en la isla
el mar
y cuánto mar
se sale de sí mismo
a cada rato,
dice que sí, que no,
que no, que no, que no,
dice que si, en azul,
en espuma, en galope,
dice que no, que no.
No puede estarse quieto,
me llamo mar, repite
pegando en una piedra
sin lograr convencerla,
entonces
con siete lenguas verdes
de siete perros verdes,
de siete tigres verdes,
de siete mares verdes,
la recorre, la besa,
la humedece
y se golpea el pecho
repitiendo su nombre.
(*Odas elementales*, 1954)

⁷ Van Dijk afirma: que "[L]a dimensión del discurso explica cómo marcan las ideologías los textos (pensemos en textos escritos o fílmicos) las conversaciones de cada día, cómo entendemos el discurso ideológico y qué relación existe entre el discurso y la reproducción de la ideología en la sociedad." (Van Dijk 2003: 1)

Como vemos en la película, la recitación del poema, Neruda la hace a pocos centímetros del rostro de Mario, que lo escucha con extremada atención. Toda la escena se establece en un primer plano. Al final del fragmento recitado, Neruda pide la opinión de Mario, que luego de escuchar, replica: “Extraño. Me he sentido como una barca sacudida por todas esas palabras”. Neruda, que sabe que su amigo hace días desea entender lo que es una metáfora, le dice: ¿ “Sabes que acabas de hacer una metáfora? A lo que, en su modestia, Mario dice: ¿Es verdad?...no vale, lo he hecho sin querer”. Volveré más tarde al análisis más pormenorizado de esta escena.

Sin embargo, esta escena, aparentemente banal en su significado ideológico, desliza la poeticidad de las imágenes y del acontecer como ‘significándose a sí mismas’ en su pura denotación poética. Pero antes de analizar esta escena en su connotación, que es donde se esconden posicionamientos ideológicos, vamos a recordar la historia de esta amistad entre el poeta y el cartero para, de esta manera, presentar la narración de la historia de manera ordenada.

La historia entre estos dos personajes se inicia con un juego de disyunciones y conjunciones desde un “querer conocer”. Este proyecto cognoscitivo parte, en el esquema narrativo de Mario, como sujeto, y propone a Neruda como “objeto de conocimiento”. El recorrido narrativo de ese “objeto Neruda”, en la película, va desde la opacidad e indiferencia, o un “no” querer dejarse conocer, a una apertura entre él y su admirador, el cartero Mario.

Los valores con que se dibuja la figura de Neruda en este film, lo presentan como un elemento mesiánico indirecto. Neruda llega al exilio, a Capri, no sólo “desde Chile” sino también “desde la pantalla” de cine. Una de las primeras escenas subraya su calidad mediática. El pueblo —entre ellos Mario— se encuentra, al inicio del film, viendo los antiguos “noticieros” que presentaba el cine antes de comenzar una película. En este caso se habla de la llegada a Roma de Pablo Neruda al exilio italiano, exilio que le preparaba un lugar donde vivir en la isla de Capri. Neruda es recibido por intelectuales, escritores y periodistas. Una voz en off, con un lenguaje periodístico reduccionista y estereotipizante habla de sus ideas comunistas y de ser el poeta de las mujeres por sus apasionados poemas de amor. (Radford, escena 2/24.)

Habría entonces que analizar el espesor significativo de esta escena. Primero que nada tenemos la situación “cine dentro del cine”. El Neruda documental del noticiero aparece en un discurso considerado “discurso verdadero” pues es “noticia” filmada, es documento. La llegada a Capri confirma la existencia de todos los elementos de la historia. La isla, el poeta y los pescadores que ‘reconocen’ su propia imagen en el documento y tienen, de paso, una prueba de la propia existencia (por eso apluden).

El documento del noticiero pasa así a ser signo de fiabilidad de la ficción que

contiene este *documento*. El espectador recibe una ilusión de veracidad, una invitación a creer que la ficción no es ficción, pues dentro de ésta hay un noticiero documental que certifica una no-ficcionalidad. El noticiero muestra que llega a Italia, precisamente a Capri, el poeta Pablo Neruda, que efectivamente —al momento de mostrar el documental— ya ha llegado a Capri, en la ficción de primer grado.

Este subterfugio en la construcción de la ficción, lo rescato como una estratagema del sujeto de la enunciación, o inteligencia creadora del film, para que entremos en la red de lo creíble, de una historia que se nos narra como creíble. Pero la escena inaugural de la relación Neruda/ pueblo se detiene especialmente en la figura del poeta y establece los posicionamientos actoriales: la distancia o disyunción entre el poeta y lo que podríamos llamar “el resto”. Tenemos así:

Neruda

Famoso
Experto seductor
Mítico amante
Poeta
Comunista convencido

Mario

Ignorado
Aprendiz de seductor
Ser cotidiano
No poeta
Políticamente amorfo.

El mito Neruda, es lo que se dice de él, y lo que -a partir de allí- imagina la gente (esa gente escenificada en el film) de este personaje. Ese decir y ese imaginar quedan como “estela narrativa” para Mario. El poeta, inalcanzable en su fama y en su sublimidad se vuelve un tipo de carencia, un objeto de deseo, un experto en amor, un Mesías solucionador de problemas del que Mario quiere atención. A partir de aquí todos los movimientos del film serán un ir y venir entre el deseo de acercamiento de Mario y la indiferencia de Neruda.

La narratividad se concentra, a partir de allí, en el ablandamiento paulatino del poeta hacia su admirador, su partida de Capri y su retorno ya muy tarde, cuando Mario ya ha muerto —sin haber podido leer su propio ‘poema-homenaje’ a Neruda— en una manifestación comunista. Se instaura así un nuevo mito en la ficción: la muerte precoz de un poeta desconocido: Mario Ruoppolo y la desaparición de su producción poética entre los pies de la muchedumbre. Los deseos de Mario son:

1. Querer conocer a Neruda
2. Querer saber el arte de poetizar de Neruda (en el concepto de Mario sinónimo de seducir)
3. Querer seducir a Beatrice
4. Querer la amistad de Neruda, significar algo para el poeta.

No hay duda que el sujeto del film es el cartero y no es Neruda. Es el sujeto que más desea, donde Neruda posee el rol pasivo y casi indiferente del objeto solicitado. Desde el punto de vista narratológico tenemos, ideológicamente, la representación del carente frente al abundante. Neruda está en un exilio, es verdad, y en este sentido carece de su tierra, pero es de alguna manera un exilio “dorado”, sin preocupaciones por sobrevivir, con atención internacional sobre su persona y acompañado de su amada en una isla paradisíaca. Desde este punto de vista la película pone por una parte aquél que lucha por sobrevivir, el hijo de pescador, ahora cartero, Mario, y, por otra, la despreocupación y el goce de la vida sublimada por la poesía, en la ficcionalización de Neruda.

Esta distancia y diferencia de niveles entre los actores, hace que se perciba en este film una visión del mito Neruda desde una posición crítica: la ideología del texto fílmico nos presenta un comunista famoso, distante con el pueblo y con Mario, al que finalmente parece acercarse en una actitud paternalista y pedagógica, enseñándole a escribir versos y a reconocer una metáfora.

Sin embargo, en lugar de producir sus propios versos, para seducir a Beatrice, Mario prefiere aprender de memoria los versos de Neruda y recitárselos a su amada como si fueran propios. El truco tiene un resultado positivo y Mario se ve de pronto dueño del corazón de Beatrice.

Cuando Neruda se entera, increpa a Mario diciéndole que no es honesto usar los versos de otros para enamorar, sin embargo el problema del *copyright* y de la autoría no es algo que le preocupe a Mario y, en su candidez, le dice a Neruda que “la poesía es del pueblo y no del poeta”. Es esta misma candidez o exquisita ingenuidad (que seduce a Neruda y lo hace perdonar a Mario), la misma que nos seduce a nosotros, espectadores. El film quiere que queramos a Mario y le perdonemos su robo intelectual hecho por amor. La escenificación de la candidez y de la espontaneidad de Mario están allí para seducir al espectador a través de la compasión y de la simpatía.

Naturalidad, espontaneidad, picardía, sobrevivencia del cartero son ideologemas privilegiados por la ideología de este texto fílmico frente a la sofisticación, formalidad, abundancia y fama que representa Neruda.

El nivel mayor de acercamiento entre sujeto y objeto lo tenemos en las nupcias de Mario y Beatrice, donde Neruda ha accedido a ser testigo de la boda. Se teje allí un lazo simbólico-legal. El poeta es testigo de un amor concretizado en una unión matrimonial causada por sus versos. Este hecho es vivido por Mario como un tipo de climax. Todo el pueblo sabe de su amistad con el poeta, lo cual queda confirmado porque Neruda ‘desciende’ desde la alta colina sobre el mar, donde está su casa, hasta el pueblo para festejar con ellos la unión de Mario.

Si Neruda ‘desciende’ hasta ellos, se une a ellos, esto hace que Neruda y sus admiradores pasen de una disyunción a una conjunción. El poeta parte de la isla, reestableciendo la disyunción precedente. Más tarde, en sus entrevistas por el

mundo, Neruda no nombra a Mario, su amigo de Capri. Mario simula perdonarlo mientras la familia de Mario acusa al poeta de ingratitud, de olvido y de desprecio.

Mario muere durante la represión de una manifestación comunista donde habría debido leer un poema escrito por él y dedicado a Neruda. La disyunción entre sujeto y objeto se hace completa e irreparable. La película subraya la muerte de Mario en un acto que debía ser de admiración ‘al poeta que lo había olvidado’.

En una visita posterior a Capri, Neruda y Matilde van a visitar a Mario y se enteran de su muerte. Las gentes los acogen con distancia y con dolor. Se saben los olvidados del sistema y los olvidados de aquellos que dicen escribir para el pueblo. El único rastro de aquella amistad se evidencia cuando Beatrice llama a su hijo y se escucha entonces su nombre: “Pablito”. El film señala de esta manera una cierta denuncia: la historia de una amistad no correspondida. Se comprende que Mario Ruoppolo no tenía la estatura de los otros amigos de Neruda. Amigos comunistas, con nombres sonoros como Pablo Picasso o Louis Aragón o Paul Eluard, amigos que le toman su tiempo y no le permiten continuar su amistad con seres como Mario. La ideología del film se presenta así como una denuncia indirecta en lo que podríamos llamar una ‘historia de afección desigual’, que toca elementos político-ideológicos claros y contundentes y que revela la diferencia entre los comunistas ilustrados... y los otros.

Se hace evidente que la diferencia inicial entre Mario y Neruda produce una narratividad más rica en Mario, es el personaje que experimenta un desarrollo mayor, pues es más carente. El Neruda abundante y en exilio posee una sola posibilidad de desarrollo: el término de su exilio. La diferencia que permanece en el desarrollo de la historia es la calidad de seres simples y desconocidos frente a un personaje complejo y conocido. El valor de conocido en un mundo de desconocidos, hace que la relación de Neruda y el resto del pueblo de la isla se establezca como “figura y fondo” respectivamente. Este hecho programa que, en la narratividad de la historia, de a poco, Mario se acercará al estatuto de “figura”, sustrayéndose del “fondo” de los otros pobladores, y posicionándose junto a Neruda, para más tarde, quedar en el olvido de la memoria del poeta y morir. Sin embargo no debemos olvidar que antes de la catástrofe, Mario ha experimentado un proceso meliorativo. Ha recibido de Neruda una doble iniciación: política y poética. Gracias a esa amistad, Mario se hace comunista y se hace poeta. Ese proceso meliorativo acelera también, indirectamente, su muerte.

Si volvemos a la escena de la playa y la “Oda al mar”, con que comencé reflexionando sobre esta película, tenemos por un lado la creatividad intelectual representada por Neruda que ha recitado a Mario su “Oda al mar”. Mario ha comentado el efecto somático que le produjo esa recitación y ha dicho que se sentía como una barca sacudida por esas palabras. Tenemos allí la presencia de las metáforas creadas concientemente por Neruda frente a la metáfora espontánea de Mario, de extraordinaria complejidad y belleza.

Es por esa calidad natural y auténtica de las metáforas de Mario, que este personaje se vuelve una fuente de “saber” para Neruda. Recordemos que la conversación, en esta escena, se cierra con otra metáfora que deja mudo a Neruda, cuando Mario, queriendo dar un ejemplo de cómo entiende la “Oda al mar”, muestra su comprensión con un ejemplo diciendo: “Entonces lo que Ud. propone es que el mundo entero es una metáfora de algo”.

El crecimiento poético de Mario se da en un juego de ‘habilidad natural’ y contaminación con Neruda. El poeta le pide adjetivos que en el pensamiento de Mario son naturales pero que a Neruda sorprenden: ¿Cómo son las redes de los pescadores, Mario? ¡Tristes! responde éste. Es sólo por esta respuesta que podemos concluir que en ese momento Neruda estaba escribiendo el verso: “Inclinado en las tardes tiro mis tristes redes a tus ojos oceánicos”⁹.

De esta manera se establece un mutuo alimentarse entre el poeta y Mario. Mario se vuelve co-autor de este poema. Neruda hace uso de los adjetivos de Mario y Mario hace uso de la poesía de Neruda para seducir a Beatrice. Hay una cierta paridad en el uso que el uno hace del otro. La imagen que queda de Neruda es la de un famoso poeta comunista, distante y un poco indiferente con el pueblo, y especialmente con Mario. El poeta logra ablandarse y acercarse a Mario para luego olvidarlo.

La ideología del film se hace, de este modo, desmitificante de la figura de Neruda e instala en el mito positivo a ese personaje ficticio e indocumentado que es Mario, cartero y amigo de Neruda, que se hizo comunista gracias al poeta y que logró casarse con la mujer que amaba gracias a su iniciación a la seducción poética inspirada por Neruda. Podríamos decir que los detalles desmitificadores de la grandeza de Neruda lo pintan de una forma más realista y menos idealizada. Pero hay un mito que no se degrada y es el de su grandeza literaria. Aquello que el film degradada es sólo el mito “persona”.

Neruda el hombre y su obra (2004)

Otro film toma el mismo referente: Pablo Neruda y se autoproponer y se vende como “documental”. Se trata de *Neruda, el hombre y su obra* de Luis R. Vera. El film en cuestión hace evidente, en su construcción, elementos susceptibles de ser considerados elementos ideológicos, en cuanto contribuyen a establecer una imagen “dirigida” del personaje y con una meta ideológica donde la figura del poeta va a servir como “ejemplo”, una “entidad ejemplar” para otros, aunque en muchos momentos se lo presenta como una figura “irrepetible” y única. El ejemplo se construye dentro de una ideología concreta que —en el film— pasa escondidamente o de manera indirecta. Evidentemente el film no se permite la ingenuidad de decir: ‘el partido comunista es un partido bueno porque los poetas de

⁹ Pablo Neruda “Poema VII” en *Veinte poemas de amor y una canción desesperada* [1924]

este partido son los mejores'. El conjunto de significantes o 'marcadores positivos del personaje' se hace entrar de una manera semi-directa, sin llegar a ser propagandística. Veremos cuáles son los elementos que presenta el film en relación a Neruda.

Primero que nada el film se presenta como biografía ya desde el título "Neruda el hombre y su obra". Sin embargo, comprobamos que Neruda mismo ha cooperado con Luis R. Vera en la construcción de su propia imagen. De esta manera, en esta obra fílmica de género documental, tenemos un aspecto biográfico y —al mismo tiempo— un aspecto autobiográfico.

En el género que llamamos biografía tenemos la re-construcción de la vida de un personaje hecha por un narrador-autor "tercero", ajeno al personaje mismo. Aquí, sin embargo, estamos en un juego doble: también interviene el personaje mismo, que habla de sí en un 'yo que hablo de mí', lo cual se combina con otros capítulos del film donde se oye un 'yo que habla de un él', que sería lo típico del biógrafo. La biografía se construye con ese aspecto auto-biográfico desde el inicio, cuando oímos la voz inconfundible de Neruda diciendo: "¿Puedo pasar? ...me llamo Pablo Neruda...soy poeta...vengo llegando del Norte, del Sur, del Centro, del mar, vengo llegando de mi casa de Isla Negra y te pido permiso para entrar en tu casa".(Vera, capítulo 1)

La 'entrada' del poeta es una entrada que se concretiza performativamente: El poeta "entra" en nuestro sistema imaginario como quien entra en un casa. Es como decir: ¿Puedo entrar en Ud? Este gesto clasificable de calculada ingenuidad, de juego, es un poco más que eso, pues la ilocución o respuesta implícita del espectador sometido a esta retórica es un discurso aceptante. El lector dirá: "Pero qué simpático, mira, pide permiso para no molearnos con su presencia. Y qué modesto con lo importante que él es, pide permiso para que lo recibamos. Es como si Santa Claus nos pidiera permiso para entrar en nuestra casa. Hay lo que yo llamaría un "efecto de regalo" o lo que Jean Baudrillard llamó "Efecto Papá Noël"¹⁰ que se concretiza en la frase de este autoinvitado, y su contrapartida ideológica: la innegable aceptación de quien lo recibe.

De esta manera se hace evidente que la "humildad" puesta en escena por el poeta (y el director) abre los brazos del espectador para la recepción y credibilidad del personaje representado. Humildad, modestia y cortesía son los valores ideológicos con que comienza a vestirse el objeto de conocimiento "Neruda".

Enseguida es de rigor analizar lo que el poeta dice de sí mismo: "Vengo llegando del Norte, del Sur, del Centro, del mar, vengo llegando de mi casa de Isla Negra y te pido permiso para entrar en tu casa".

La ubicuidad, es un rasgo típicamente mítico, atributo de Dios o del demonio. En otras palabras, es un rasgo de seres sobrenaturales que impregna a la figura del poeta. Lo concreto es que dice llegar simultáneamente de varias partes

¹⁰ Véase Jean Baudrillard *le système des objets, la consommation des signes* (1968).

representando así metafóricamente un “poder” y un “saber”.

Debemos considerar que este film, dividido en varios capítulos -no narrativos sino descriptivos- se ha propuesto darnos, en el primero, una visión de “las casas de Neruda”. Se trata de las tres casas que Neruda tenía en Chile: “La Chascona” de Santiago, “La Sebastiana”, de Valparaíso y “La casa de Isla Negra”. El director, Luis Vera, ha querido ambientar el capítulo “Las casas” con el poema de Neruda “Explico algunas cosas”¹¹.

Es lo que podríamos llamar un “faut pas”, de la parte del director, que nos quiere mostrar las casas de Neruda como lugares de construcción, de explosión de fantasía, y sin embargo lo ambienta con un poema que no se contextualiza con lo que muestra, cuando sabemos que “Explico algunas cosas”, tomado de su poemario: *España en el corazón* [1937] y (1947) es un poema para hablar de la destrucción de su casa de Madrid, destruida por los facistas. De manera que, en aquel poema, lo que se quiere evidenciar es la alegría y hospitalidad que se vivía en esa casa antes de la Guerra, la cual el poeta constata, más tarde, cómo ha quedado: vacía de flores y de amigos. (Vera, capítulo 1)

Te acuerdas de mi casa con balcones, en donde
la luz de junio ahogaba flores en tu boca

Mi casa era llamada
La casa de las flores
Porque por todas partes
Estallaban geranios: era
Una bella casa
Con perros y chiquillos.

El elemento ideológico del poema que yo llamaré “la casa de antes” presenta la casa como espacio vital (flores, niños, perros) para de allí pasar al elemento ideológico de la “casa vacía”, ya destruida por la Guerra y sus culpables, lo que conectará ese espacio con facismo y muerte, (estallido de bombas) sustrayéndola de los significantes de vida (estallido de geranios.)

El director de la película se sirve de la primera parte del significante casa, es decir “casa vital”, para construir la continuidad con las casas que la cámara nos presenta en el film, para darnos una idea general de ese rasgo de Neruda “cultivador de casas extraordinarias”. Ese momento inicial del film sirve así para construir la dialéctica entre poesía y entorno. Las casas son inspiradoras del poeta y el poeta construye sus casas para hacer poesía.

Es así como el film continúa con un capítulo que se llama “Las colecciones” Vera, capítulo 2). Ya la primera parte del film, nos ha dado una idea de todo lo que

¹¹ Poema publicado en 1937 contemporáneamente en Madrid y en Santiago en el poemario *España en el corazón* y más tarde incluido en *Tercera residencia* (1947).

el poeta coleccionaba. Ahora se nos mostrarán más en detalle las colecciones y se establecerá un lazo entre esas colecciones y la poesía del poeta. La imagen muestra vidrios, botellas con formas de animales, botellas como personas, conchas, moluscos, etc. La colección se hace así significativa de lo múltiple, de lo cultural y de lo natural en formas y colores.

Mientras la imagen nos muestra ese espectáculo de diversidad acumulada, se oye la voz de Neruda que comenta: “Muchos versos dediqué a las cosas más sencillas. Mi poesía me parece a veces un Mercado”. (Vera, capítulo 2)

En una vasta lista de posibilidades que Gilles Thibault (2000) en su *Psychologie du collectionneur* nos da como motivación del coleccionador, hay algunas que yo podría atribuir a Neruda. Se habla de placer, de estética, de placer por la estética, de fantasía, de prestigio, de dominación (aunque en un sentido muy restringido en su caso) etc. Sin embargo de todas las motivaciones que nombra hay una que me llama particularmente la atención y que creo se superpone a todas las nombradas. Esa motivación es lo que Thibault llama “La prolongation de soi même” (prolongación de sí mismo).

Por otra parte, visto desde el punto de vista de los objetos, Baudrillard (1968) anota que el destino de un objeto —cuando no es ser utilizado— es ser objeto de colección y, basado en un principio freudiano, interpreta la pasión por el objeto u objeto pasional como un sustituto del objeto amado. De esta manera la colección va a ser tan satisfactoria como el objeto amado. Por otra parte la colección resuelve la angustia de la muerte. Tanto en Thibault como en Baudrillard tenemos el hecho de la colección como una tentativa de prolongación de sí mismo y de perpetuidad en el tiempo (del yo a través de los objetos como extensión propia).

De la misma manera lo ve Susan M. Pearce (1994) “The extended self with collections represent is intended to extend beyond the grave” (Pearce, 63). La autora distingue en tres tipos de colección, dos de los cuales van a ser centrales en el caso de Neruda: La colección fetichista y la colección de souvenirs, que hoy día adquiere una meta-mirada en la cual el coleccionista se autoridicula coleccionando también cosas absurdas.

Si conectamos estas dos realidades: la pasión coleccionista de Neruda y su aseveración: “Mi poesía es como un Mercado”, (Vera capítulo 2) veremos que el documental intenta establecer una correspondencia entre el mundo físico del que se rodea Neruda, y su poesía. El film establece un “porque” explicativo deteniéndose en el mundo objetual que habita las casas de Neruda. Una acumulación de objetos extraños que remite a lugares remotos, insectos, todo un tesoro que no es sino un conjunto de trofeos del mundo recorrido. Son documentos del paso por “allí” donde se estuvo Huella de una experiencia pero al mismo tiempo prolongación del coleccionista, su identidad crecida en y por los objetos.

Casas de Neruda, casas sin niños pero llenos de objetos. La cámara nos muestra imágenes de máscaras y barcos en miniatura, la banda sonora —sin embargo— nos

presenta niños que ríen...y siguen los objetos. Ángeles, escarabajos, mariposas, caballos de madera en tamaño natural, pipas. El texto del film comenta: “las colecciones de Neruda por su variedad parecen elegidas al azar, sin embargo, reflejan el universo soñador y romántico del personaje” (Vera, capítulo 2).

El texto que comenta la obsesión del poeta por los objetos, lo reduce en su significación, a lo que podríamos llamar valores clichés de una idea estereotípica de lo que es un poeta, puesto que esas cosas concretas no tienen una relación específica con soñar (son reales). Podría decirse que refleja una mirada atenta y sensible, capaz de reconocer la belleza tanto en lo cultural como en lo natural. Sin embargo, en la construcción del mito Neruda, el film se queda con el cliché y no logra ver los objetos como extensión del poeta, como prongación de su yo, en el sentido que los objetos lo constituyen míticamente como viajero, como sensible, poseedor de un cierto tipo de poder, (en el sentido de capacidad y de *power*).

Colección es también previamente, selección. Son cosas raras y bellas y exponen a un yo con una capacidad de identificarse con lo multitudinario y diverso. Juntar cosas y tener criterio para seleccionar o escoger. El film, en este sentido expone implícitamente una inteligencia estética. Sigue el poema y sigue la cámara enfocando objetos diversos.

El aceite llegaba a las cucharas
Un profundo latido
De pies y manos llenaba las calles,
Metros, litros, esencia
Aguda de la vida,
Pescados hacinados,
Contextura de techos con sol frío en el cual
La flecha se fatiga,
delirante marfil fino de las patatas,
tomates repetido hasta el mar.

Es precisamente cuando el poema se vuelve enumeración de cosas, que la cámara muestra también miles de cosas y concretiza una correspondencia entre las cosas que Neruda nombra en su poema y las cosas que colecciona. Relación efectuada por montaje. No necesariamente lo que enumera el poema es lo que enumera la cámara. Lo único común entre ambos universos es que —al parecer— en ambos casos, la colección quiere ser sinónimo de “vida”.

En el poema de Neruda estas cosas vienen espuestas en relación con lo que va a venir en España: la Guerra Civil, la muerte. Y en el film las colecciones de Neruda “como extensión de su yo” también están allí en relación a un future, pues ¿Qué pasará con las cosas cuando él muera?

En efecto, este universo de cosas como extensión del poeta, es lo que permanecerá. De hecho sus casas-museo, las tres, son visitadas por su gran

obsesión por las colecciones. El mito fetichista de los objetos es que en ellos “permanece el yo”, objetos que fueron amados, “tocados” por el poeta. También se puede ver entre él y sus objetos una relación de paternidad figurada. Las cosas son hijos-objeto: lo que desciende del poeta, lo que deja, hijos objetos domables y controlables, opuesto a los hijos de verdad normalmente vistos como amenaza y posibles destructores de colecciones de objetos.

El texto del film acota: “Este mundo de objetos extraños, bellos, lejanos o bizarros estimulan lo mejor de nuestra imaginación y fantasía, al igual que lo hace Neruda con sus poemas” (Vera, capítulo 2). Yo diría que este mundo de objetos, que de verdad son extraños, bellos, lejanos y bizarros, no tiene por función estimular lo mejor de nuestra imaginación sino principalmente —como queda demostrado— extender el mito Neruda a la narratividad de los objetos: el viaje donde ese objeto se encontró, el amigo ilustre que se lo regaló, la circunstancia en que se lo dió, las dificultades de su transporte desde países lejanos, son todos, sinónimos de narratividad y de la posesión de una vida más rica y extensa que una vida llamémosla “normal”.

Cumple, esa narratividad, la función de agrandar la imagen del poeta, el ideologema es claramente mítico y extensivo. Hay una intención del texto fílmico de reducir el sentido de la imagen entregada por la cámara a una relación “objeto => poema”, ocultando que la colección se extiende a “objeto => vida del poeta” instaurando el mito del poeta universal y extenso.

Mientras se muestran veleros y barcos en botellas, escuchamos la voz del poeta que dice: “Se aprende la poesía paso a paso, entre las cosas y los seres, sin apartarlos sino agregándolos a todos en una ciega extensión de amor”.

Se hace así presente una teoría de unión entre los-seres-y-las-cosas que nos confirma que la colección es extensión del coleccionista, que los une una relación de amor. Una declaración que confirma que coleccionista y objetos se encuentran unidos por una afección, un lazo paternal entre el poeta y sus objetos lo cual —dicho de paso— llenaba la carencia de un poeta que no pudo ser padre (su única hija muere muy pequeña).

El film continúa con otros capítulos, como “los viajes” del poeta que adquieren similar función a los objetos. Imágenes de Chile, volcanes, valles y montañas. Neruda en India, en un pequeño Puerto, “el karma” de Neruda repartido y conservado: una placa que indica que “en este hotel durmió Neruda”. Nuevamente Neruda en Birmania, India, estaciones de trenes, puertos, Tiahuanacu, Machu Picchu, Madrid, países del Este, escuchamos la voz del poeta que dice: “pasaron muchos años de mi vida, me fui por los mares muy lejos, por la India, por Japón, por China, viví en lo que hoy es Indonesia...” La voz del poeta extiende aún más los viajes en un in crescendo: Temuco, Chile, el planeta.

El poeta engendra con su presencia placas conmemorativas que dicen, aquí estuvo Neruda, aquí durmió, en esta habitación, en esta cama, etc. Podemos

concluir que la pregnancy se hace extensiva a todo el planeta. Hay una narrativa que alimenta la otra. El film plantea que Neruda, como un amante, impregna, casi en el sentido etimológico de impregnar, que es “fecundar”,¹² todo el mundo. Así nace lo que podemos llamar el valor ideológico agregado del personaje mítico.

Vemos así que la filmatización de esta figura literaria llamada Pablo Neruda en *Il postino*, ha sido un detalle de su vecû, (el exilio italiano) donde el poeta resulta representado críticamente en una posición alejada del pueblo al que dice cantar. Un paulatino acercamiento al pueblo en la figura representativa del cartero, Mario, y luego un alejamiento definitivo. Tenemos allí la representación del “amigo fiel” opuesta al “admirado ingrato”.

La ideología crítica nos presenta a un Neruda deslavado humanamente, en cambio, el carácter descriptivo de *Neruda, el poeta y su obra* de Luis Vera, apunta a una inflación de su imagen a través de los objetos de coleccionador, de sus viajes que impregnan las cosas (y el mundo) de la misma manera que el poeta cree impregnar el alma de su amada. En el “Poema XV”: “Como todas las cosas están llenas de mi alma/ emerges de las cosas llena del alma mía”.

El carácter ideológico propagandístico de su propia figura se hace factible aquí, ya que el mismo Neruda coopera en la construcción del film, para así construir su propia imagen. Esa construcción de sí mismo posee una extensión que toca: a sus mujeres amadas, sus espacios, el mundo y sus cosas. Y es ahora que podríamos entender como más importante e intencional su ingénuo frase: “¿puedo pasar?”

Obras citadas

- Barthes, Roland et al. (1970). “El discurso de la Historia” en *Estructuralismo y Literatura*, Editorial Nueva Visión, Buenos Aires.
- Baudrillard, Jean (1968). *Le système des objets, la consommation des signes*. Collection Les Essays, Éditions Gallimard, Paris.
- Benveniste, Émile (1966). *Problèmes de linguistique Générale, 1*. Paris, Gallimard.
- Destutt de Tracy, Antoine-Louis Claude (1977). *Éléments d'idéologie*, Faksimile-Neudruck der Ausgabe, 1. Paris [1801-1815].
- Diccionario María Moliner. Editorial Gredos, Madrid, 1998.
- Even Zahir, Itamar (1978). *Papers in Historical Poetics*, Porter Institute, Tel Aviv.
- Greimas J. A. & J. Courtés (1979). *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, 1, Hachette, Paris.
- Neruda, Pablo (1954). *Odas elementales* Editorial Losada, Buenos Aires.

¹² Véase a este respecto el diccionario María Moliner en el concepto “impregnar”.

- . (1947). *Tercera Residencia* Editorial Losada, Buenos Aires.
- . (1947). *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*, Editorial nacimiento, Santiago de Chile.
- Pearce, Susan M. (1994). *Interpreting Objects and Collections*, Routledge.
- Radford, Michael y Skármeta, Antonio (1994). *Il postino*, USA.
- Thibault, Gilles: *Cabinets de curiosités : 16ème et 17ème siècles* [en ligne]. Montréal, oct.2000 (bajado el 08/01/14) . Disponible en : <http://pages.infini.net/cabinet/elsner.html>
- Van Dijk, Teun: *Ideología y Discurso, una introducción multidisciplinaria*, <http://es.scribd.com/doc/7185033/Van-Dijk-T-Ideologia-y-Discurso> (bajado el 8.1.2014).
- Vera, R Luis (2004). *Neruda, el hombre y su obra* Chile.
- Villanueva, Darío (1992). *Teorías del realismo literario*, Espasa Calpe, Madrid.

Un pícaro moderno y fronterizo en *La Travesía de Enrique* de Sonia Nazario

Edgar Cota Torres

Abstract

Spanish picaresque literature has an extensive literary tradition dating back to the Spanish Golden Age. While its development is associated primarily with Spain, its influence was felt in many Latin American countries, including in many texts in the past as well as in our days. The purpose of this essay is to show how *Enrique's Journey* by Sonia Nazario retains many similar characteristics of the Spanish picaresque novel, while also distancing itself from this style through the use of testimonial discourse. The writer has used many techniques from new journalism in order to paint a realistic picture of the social reality related to the mass immigration of Central Americans to the United States.

Key words: Picaresque, Testimonial literature, new journalism, immigration, borders

Se ha considerado el siglo de oro como una de las épocas más sobresalientes en el campo de la literatura española. Dentro de este periodo es donde florece un género conocido como la picaresca¹. La figura del pícaro² nace en un momento crucial de la historia española. Algunos críticos han planteado que ese personaje es el resultado de los desbarajustes económicos, sociales y morales de la época. Por lo tanto, la temática enfatiza una fuerte crítica a la sociedad y a la visión idealizada

¹ El concepto de <novela picaresca> es indudablemente un concepto posteriori, y cuyos orígenes se remontan a las postrimerías del siglo XVIII. El objetivo de los esfuerzos definitorios del concepto de la novela picaresca era facilitar el análisis y el entendimiento de un grupo de textos para los que se postulaban marcas de semejanza recurrentes entre las historias narradas y la forma de su narración. (K. Meyer, "El género de la novela picaresca". *La novela Picaresca: concepto genérico y evolución del género (siglo XVI y XVII)*. K. Meyer and S. Schlickers, (eds), Ediciones Iberoamericana, Madrid 2008, p. 17).

² Con respecto a la definición del género de la novela picaresca es importante destacar que las características de la figura del pícaro a nivel de la descripción y del análisis no deben deducirse de la realidad social sino del significado históricamente variable del término mismo con sus sinónimos y derivados. Este significado ha evolucionado con el tiempo, lo que quiere decir que para la definición del género de la novela picaresca, la figura del pícaro también debe concebirse como variable en el marco de la evolución semántica del término que lo designa. (Meyer, "El género de la novela picaresca", p.26).

que se había planteado en los géneros literarios anteriores que no dejaban ver la sórdida realidad social de la época. En la picaresca se pueden apreciar los estratos más bajos de la sociedad y a individuos que se valen de un sin fin de artimañas para poder sobrevivir en medio de todas las carencias que les rodean. Nacen así, los personajes conocidos como “antihéroes” pues estos no representan los aspectos más altruistas de la sociedad que había caracterizado la literatura anterior, sino a los miserables y marginados de la sociedad.

A pesar de que este género tuvo bastante acogida no sólo en España sino también en otros países europeos, su permanencia dentro de la literatura europea en general fue bastante efímera, desapareciendo a finales del siglo XVII. Sin embargo, dejó grandes huellas tanto en la narrativa española como en la latinoamericana. Esto nos permite ubicar algunos textos contemporáneos que conservan algunas características de este género ya que ayuda a mostrar las necesidades que muchas personas de estratos bajos de la sociedad tienen que confrontar diariamente frente a la indiferencia de una clase privilegiada que no se percata de las penurias que sufren muchas personas en la sociedad.

En Latinoamérica específicamente, este género no tuvo una gran recepción durante el siglo XVII. Apenas unos pocos textos fueron publicados de corte picaresco como *Infortunios de Alonso Ramírez* (1680) de Carlos Sigüenza y Góngora seguido por *El lazarillo de los ciegos caminantes* (1773) de Alonso Carrión de la Vándera, y unas décadas después *El Periquillo Sarniento*³ (1816) de José Joaquín Fernández de Lizardi. Este es probablemente el texto más estudiado y comentado como ejemplo clásico de la picaresca latinoamericana. De acuerdo con Luis Leal “la contribución de Fernández de Lizardi al género es la creación de prototipos picarescos originales: el lépero, el catrín, la pícara pomposa, el pelado, todos ellos genuinamente representativos de la nueva sociedad mexicana”⁴. *El Periquillo Sarniento*, como menciona Leal tiene sus propias características y rompe un tanto con los rasgos de la picaresca española. Nos encontramos con un personaje totalmente desubicado de su realidad socio-económica. Pedro, el protagonista de esta novela, quiere vivir la vida de un aristócrata. Sin embargo, las posibilidades de su familia están muy lejos de esa realidad. A la muerte de su padre, la madre pierde la poca fortuna que les quedaba, lo que obliga a Pedro a desempeñar una serie de trabajos variados para subsistir; ya que nunca pudo encontrar una profesión que le viniera acorde con su estilo de vida, a pesar de haber tenido una educación formal obteniendo el título de bachiller. Lo triste es ver cómo este personaje se va degradando cada vez más en la sociedad, actitud que lo lleva hasta la cárcel en donde muere.

³ Considera como la primera novela publicada en el Nuevo Mundo y de corte picaresco.

⁴ Luis Leal. “Picaresca hispanoamericana: De Oquendo a Lizardi.” *Estudios de literatura hispanoamericana en honor a José J. Arrom*. Andrew Debicki(eds), Chapel Hill: Department of Romance Languages, 1974, p. 54.

Este personaje mexicano al igual que el protagonista del *Lazarillo de Tormes* es un fiel reflejo de la situación socio-económica de la época y permite que el escritor haga una crítica mordaz de una sociedad decadente. Es evidente que entre los dos personajes encontramos marcadas diferencias porque el Lazarillo proviene de un estrato social bajo y lucha por mejorar su condición de vida realizando múltiples trabajos, valiéndose de un sin fin de ardidés para subsistir, lo cual es una característica primaria del personaje picaresco. Pedro, al igual que el Lazarillo, se ve obligado a desempeñar varios trabajos. Sin embargo, a este joven lo vemos descender desde una condición social alta hasta lo más bajo de la sociedad. Luis Leal señala que en Latinoamérica no se desarrolla un verdadero pícaro, lo que existen son seres “apicarados” que son el resultado del mestizaje. De acuerdo con Luis Leal «la conjunción de estos dos tipos, el español y el indio, dio origen a una pícaro criollo, el lépero, el pelado...»⁵. En otras palabras, estos personajes latinoamericanos contienen muchas de las características del pícaro pero no son una copia fiel de los pícaros españoles. Estos nuevos pícaros son fiel reflejo de una sociedad que tiene diferentes parámetros y perspectivas de la vida puesto que las condiciones políticas, sociales y hasta económicas son muy diferentes a las que azotaron a España durante el reinado de los Habsburgos. Latinoamérica para esta época, se encontraba influenciada por las ideas de los pensadores franceses Rousseau y Voltaire que buscaban un cambio político y social para la sociedad francesa. Estos nuevos principios de libertad, igualdad y fraternidad se ponen en contraposición con lo que ocurría en las tierras latinoamericanas dejándonos ver así «una sociedad en decadencia, carcomida, fácil de hacerla rodar»⁶. Como se puede apreciar, la intensidad del texto picaresco latinoamericano aun conserva el carácter crítico que ha distinguido la picaresca española. Aun más la trama de estos textos latinoamericanos sigue la estructura tradicional que está compuesta de múltiples aventuras que se van enzarzando unas a otras para crear ese tejido particular que compone al texto picaresco.

La influencia de la picaresca en Latinoamérica no acaba en el siglo XVIII, muy por el contrario. El crítico Gustavo Correa⁷ destaca que la influencia de la picaresca en los textos latinoamericanos sigue vigente hasta nuestros días. Entre los textos que señala Correa se encuentran el relato corto de Alejo Carpentier titulado *El camino de Santiago* (1967), *La ciudad y los perros* (1963) de Mario Vargas Llosa y la novela del argentino Eduardo Gudiño Kieffer, *Guía de pecadores* (1972). Otros textos que se les ha hecho un estudio de corte picaresco son las novelas *Hasta no*

⁵ Leal op cit, nota 4, p. 50.

⁶ Ibid, p.57

⁷ Véase el artículo «El héroe de la picaresca y su influencia en la novela moderna española e hispanoamericana». Thesaurus: Boletín del Instituto Caro y Cuervo: Muestra Antológica 1945 -1985. Rubén Paes Patiño. Santa Fe de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1993. (713-732).

verte *Jesús mío*⁸ (1969) de Elena Poniatowska, *Eva Luna*⁹ (1987) de Isabel Allende, *Las aventuras, desventuras y sueños de Adonis, el vampiro de la colonia Roma*¹⁰ (1981) de Luis Zapata y *El corneta*¹¹ (1981) de Roberto Castillo.

Para efectos de este trabajo, me concentraré en un texto contemporáneo, *La travesía de Enrique* (2006) de Sonia Nazario. Pretendo demostrar cómo esta narración se asemeja al clásico texto picaresco porque tiene como objetivo primordial mostrarnos aspectos modernos de las consecuencias de la inmigración de Centroamérica a los Estados Unidos. En general, la problemática que conlleva este fenómeno social es ignorada por un gran sector de la sociedad que no tiene ni la más remota idea de todas las injusticias, estragos emocionales, violencia y delincuencia en que se ven envuelta estas personas. Por lo tanto, este texto muestra lo más inhumano y grotesco que confrontan diariamente miles de centroamericanos que esperan cruzar la frontera estadounidense para lograr obtener el gran sueño americano.

Esta narración de corte picaresco-testimonial, nos muestra la vida de un joven hondureño quien es abandonado por su madre a la edad de cinco años. La madre sale de Honduras en busca del sueño americano que le permita proporcionar a sus hijos el sustento básico y el acceso a la educación que no puede lograr para ellos en su país de origen. Sin embargo, el abandono causa una serie de estragos en la vida del joven quien se siente desamparado y perdido en el mundo ya que no ha corrido con la misma suerte de su hermana quien también es abandonada por la madre, pero esta niña quedó bajo la tutela de la abuela por lo que el desamparo se siente mucho menos. Esta jovencita logra interiorizar la importancia de darle buen uso al dinero que envía la madre mensualmente para educarse y obtener una mejor condición de vida. Ya que al fin de cuentas es la razón por la cual la madre ha hecho el sacrificio de alejarse de su familia, de su país y de su cultura para luchar en los Estados Unidos como una indocumentada. Por otra parte, Enrique queda bajo la tutela del padre y no puede aceptar el abandono de la madre. Él se siente desamparado y sin ningún apoyo. El padre, que ya de por sí los había abandonado antes, no puede ocupar el lugar de la madre. El vacío emocional se vuelve un problema latente en la vida de Enrique. Sus travesuras juveniles se van convirtiendo en delitos menores y eso hace que pierda el apoyo de su abuela y se

⁸ Me referiré con mayor detenimiento a esta novela más entrado el análisis.

⁹ Véase el trabajo realizado por Elsa Beatriz Grillo. «La picaresca Latinoamericana en *Eva Luna* y la construcción de un orden simbólico femenino». /www.unne.edu.ar/revistas/postgrado/revista4/grillo.pdf

¹⁰ Juan Manuel García en su libro *El humor subversivo* hace un excelente análisis de esta novela en donde logra mostrar como la novela es una trans-contextualización paródica de otros textos picarescos. Es un juego que adquiere rasgos lúdicos y bromas referenciales. Todos los epígrafes de los capítulos son de las novelas picarescas.

¹¹ Véase el trabajo de Edward Hood, «Honduras en la cruz: El corneta de Roberto Castillos». ISTMO Revista de estudios literarios y culturales centroamericanos. N16, 2008.

encuentre aún más desamparado. En medio de su desesperación decide hacer la larga travesía desde Honduras hasta Los Estados Unidos pasando por una serie de aventuras inimaginables y una penetración de fronteras físicas y mentales para reencontrarse con su madre.

Específicamente quiero demostrar cómo Enrique se convierte en un pícaro moderno y fronterizo al encontrarse inmerso en ese mundillo de corrupción y delincuencia muy similar a la vida marginal y de pobreza que vive el Lazarillo en el *Lazarillo de Tormes* (1554) y el de Pedro en *El Periquillos Sarniento* (1816). Lógicamente que los eventos por los que pasa Enrique son de otra índole pero los abusos, los castigos físicos, la malnutrición y las injusticias siguen siendo las mismas; prevalece el sentido de una sociedad corrupta e insensible ante las desgracias de un cierto sector de la sociedad que tiene que arriesgar la vida cruzando fronteras tanto físicas como mentales en su deseo de encontrar una vida mejor.

Empezaré por definir dos términos sumamente necesarios para el análisis de *La travesía de Enrique* (2006) para después comparar y contrastarlo con las características básicas de la picaresca española, los cuales son la novela testimonial y el nuevo periodismo. Ambos términos se encuentran sumamente entrelazados y a veces se hace un poco difícil la separación de los mismos pero quiero discutir primero literatura testimonial porque es como se le conoce en Latinoamérica a este subgénero literario. Esta técnica no es nada moderna. Por el contrario, ha sido muy popular desde los sesentas hasta los noventas. Entre las narraciones más destacadas de este periodo nos encontramos *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia* (1983), *Un día en la vida* (1980) de Manlio Argueta y varios libros de Elena Poniatowska en donde sobresalen *Hasta no verte Jesús mío* (1969), *La noche de Tlateloco: testimonios de historia oral* (1971) y *Fuerte es el silencio* (1980). Uno de los libros más importantes y relevantes para este ensayo es *Hasta no verte Jesús Mío*; ya que la crítica ha considerado a Jesusa Palancares, personaje central de esta novela, un personaje de corte picaresco. En su ensayo «Jesusa Palancares: Pícaro o Heroína. Elementos de la picaresca en *Hasta no verte Jesús mío* de Elena Poniatowska»¹², Aurora Fiengo-Varn señala que esta novela tiene muchos elementos que la asemejan al género picaresco: «Poniatowska sigue la tradición de la novela picaresca. Si bien es cierto que existen elementos picarescos en esta novela, me parece que tales elementos constituyen únicamente la arquitectura externa de la obra. El personaje central de esta narración, Jesusa carece de las convicciones, visión del mundo y filosofía de lo que conocemos como el pícaro».¹³ Sin embargo, esta novela se ha clasificado dentro de las novelas de corte testimonial porque su creación se debió al trabajo periodístico de Poniatowska al

¹² Aurora Fiengo-Varn, «Jesusa Palancares: Pícaro o Heroína. Elementos de la picaresca en *Hasta no verte Jesús mío* de Elena Poniatowska» *Chiricú*. Volumen 9, (Spring – Fall 2002) 98-108.

¹³ *Ibid*, 98

entrevistar a Jesusa Palancares por dos años consecutivos. Para después manipular la información y presentarnos los hechos desde una perspectiva menos objetiva porque su propósito era recuperar la historia de esta mujer que nos permitiría tener otra versión de la revolución mexicana pero con una presentación de corte literario. En palabras de la misma Elena Poniatowska:

La literatura testimonial hace visible la sociedad e informa acerca de lo que no sabíamos o de aquello que nos negábamos a saber. No hay literatura testimonial sobre la riqueza, porque los magnates siempre tienen un escritor fantasma o un amanuense a quien dictarle su autobiografía. La historia oral está relacionada con la pobreza porque es fundamentalmente una denuncia y una acusación. La literatura testimonial es siempre política, como lo es el trabajo de Domitila Chungara en el que denuncia a los dueños de las minas bolivianas, o el de Rigoberta Menchú al evidenciar la injusticia social y el racismo en Guatemala o el de Benita Galeana sobre sus experiencias como militante del Partido Comunista de México, o el de Ana Gutiérrez sobre las trabajadoras domésticas en Cuzco, Perú.¹⁴

La literatura testimonial concede la construcción del sujeto subalterno que vive desapercibido en nuestras sociedades modernas. Esta permite que la otra versión de los hechos, la del referente salga a la luz:

El surgimiento y consolidación de la literatura testimonial hace parte de esas realidades latinoamericanas más recientes que en el campo social coinciden con la urbanización, la industrialización, la migración masiva, el surgimiento de sectores medios y la alfabetización de la clase obrera; y que en el campo cultural corresponden a la crisis de la representación y a la crisis del sujeto central; condiciones que han transformado el paisaje de la ciudad letrada (Ángel Rama) hasta convertirlo en un ambiente donde se hace viable (¿rentable?) la apertura de un espacio para la expresión de esa “historia otra”, la que ahora podemos escuchar desde la voz misma de los silenciados y de los excluidos, que encuentran (gracias a la curiosa solidaridad de una parte del estamento letrado) una vía de acceso a la práctica letrada.¹⁵

Como se ha podido apreciar la literatura testimonial permite que la voz del oprimido encuentre un eco dentro de la sociedad. El escritor indaga, se relaciona con los testigos, busca diversos ángulos para presentar la información. Por esa razón, el texto testimonial se encuentra más cerca de la referencialidad que del testimonio. Rodríguez afirma:

¹⁴ «Bajo la mirada de Elena Poniatowska» en *Espejo doble*. web2.ilce.edu.mx/redescolar/redescolar 2008

¹⁵ Jaime Alejandro Rodríguez Ruiz. El testimonio: voz popular en busca de forma. recursostic.javeriana.edu.co/multiblogs2/culturapopular/category/3-literatura-testimonial/

En cuanto a la forma narrativa literaria del testimonio, es necesario destacar en primer lugar su estatus híbrido entre documento y ficción que la aparta del modelo de los géneros tradicionales. La elaboración literaria le corresponde a un escritor que domina las técnicas culturales requeridas, pero el trabajo se hace en equipo con el “testigo” no letrado, quien de esa manera adquiere voz y circulación cultural más amplia. Puesto que el “testimonio” resulta del trabajo conjunto de miembros de culturas diferentes, ofrece la posibilidad real para un diálogo intercultural, como lo querría el credo del carnaval¹⁶.

María Claudia André explica que «el nuevo periodismo y el testimonio son en particular, dos de estos nuevos géneros que aporta la literatura postmoderna para tratar las nuevas urgencias culturales.»¹⁷ Entonces, ¿cómo definiríamos el nuevo periodismo? Básicamente la idea es muy similar a la literatura testimonial, entendiéndose que testimonio está basado en la información dada por un testigo real. André citando a George Yúdice explica que testimonio es

una narración auténtica, contada por un testigo quien está movido hacia lo narratorio por la urgencia de la situación (por ejemplo; una guerra, opresión, revolución, etc.) Con énfasis sobre el discurso oral popular, el testigo retrata su propia experiencia como representativa de una memoria e identidad colectivas. La verdad está invocada con el objetivo de denunciar la situación de explotación y opresión o exorcizar y corregir la historia oficial.¹⁸

Por lo tanto el nuevo periodismo y el testimonio tienen un principio común el cual es denunciar un hecho sociopolítico o cultural. El término nuevo periodismo surgió en los Estados Unidos en la década de los sesenta con Tom Wolfe¹⁹. El concepto vino a revolucionar el panorama literario norteamericano al poner al periodista en frente de retos que realmente le hacían cruzar su zona de confort al tener que indagar o penetrar en mundos que les eran totalmente desconocidos y permitir que surgieran las voces a muchos que nunca creyeron que sus clamores fueran alguna vez escuchados. Wolfe consideraba que los novelistas en ese momento no podían enfrentarse a los cambios vertiginosos que estaba viviendo la sociedad norteamericana. Por esta razón, se necesitaba llevar a cabo una modificación que le permitiera apreciar los cambios sociales. Tom Wolfe dice que el nuevo periodismo se trata de hacer periodismo que pueda ser leído como novela. En otras palabras se trabaja la realidad con técnicas narrativas para darle más intensidad a los hechos. Además el nuevo periodismo también permite incorporar otros tipos de documentos que son «técnicas adquiridas de otros medios como el

¹⁶ Idem

¹⁷ María Claudia André, «Testimonio, nuevo periodismo o ficción? Subversión de los géneros en Recuerdo de la muerte de Miguel Banasso», *Alba de América*. Vol 26, 2007, p390.

¹⁸ Idem

¹⁹ Tom Wolfe, *El nuevo periodismo*. José Luis Guarner, trad. Barcelona: Editorial Anagrama, 1976.

montaje y ensamblaje cinematográfico de material fidedigno (documentos legales, cartas, documentos de archivos, fotografías, etc)»²⁰ para darle al texto una mayor credibilidad.

En el caso de *La travesía de Enrique* nos encontramos con un texto de corte testimonial o nuevo periodismo que nace de la inquietud que se genera en la escritora y periodista Sonia Nazario, al escuchar los relatos de su empleada doméstica de origen guatemalteco. Ella le relata cómo tuvo que dejar a sus hijos en Guatemala para darles una mejor vida: «Carmen se marchó a Estados Unidos por amor. Esperaba poder dar a sus hijos una salida de la pobreza agobiante, una oportunidad de asistir a la escuela más allá del sexto grado»²¹. Sin embargo, esta decisión le ha causado muchos estragos en su vida. La periodista impactada por los relatos de su empleada y uno de los hijos de esta señora, empieza a investigar la situación y decide ella misma realizar la travesía que muchas personas hacen diariamente, para recopilar la información de primera mano: «La idea estuvo rondándome en la mente por bastante tiempo. Como periodista, me gusta meterme en la acción, ver cómo se desarrolla, hacer que la gente vea desde adentro mundos que de otra forma no vería. Yo quería oler, saborear, escuchar y sentir como es el viaje. Para hacer un relato vívido, y matizado sabía que iba a tener que viajar por México con unos niños migrantes en los techos de los trenes de carga.»²² Es así como Nazario se embarca en esta travesía y se encuentra con Enrique, el personaje central de este relato. Enrique dice Nazario era un joven de diecisiete años quien venía haciendo esta travesía desde Honduras en busca de su madre. Su historia era muy similar a la de los miles de niños que arriesgan la vida diariamente en los vagones de los trenes, pero algo especial había en la historia de Enrique que la periodista decidió viajar con él e investigar todo lo concerniente a su vida para poder relatarnos en este texto con gran exactitud todo lo que le había acontecido:

Hablando con Enrique obtuve todos los detalles posibles de su vida y su viaje al norte. Apunté todos los lugares a los que había ido, todas las experiencias, todas las personas que en su recuerdo lo habían ayudado o le habían puesto escollos en el camino. Después procedí a reconstruir la trayectoria haciendo el viaje exactamente como lo había hecho él unas semanas antes... Durante los meses que viajé siguiendo la trayectoria de Enrique, viví casi en constante peligro de que me golpearan, de que me asaltaran o de que me violaran.²³

Característico del discurso testimonial, la referencialidad siempre nos va a remitir a la realidad. En otras palabras, Nazario no está inventando o creando un mundo ficticio sobre la vida y las peripecias vividas por Enrique. Pero si está

²⁰ André, op cit, nota17,p. 390.

²¹ Sonia Nazario. *La travesía de Enrique*. Ana Ras, Trad. New York, Randon House, 2006, p.x.

²² Ibid, p. xiii.

²³ Ibid, p xviii-xix.

descubriendo ante los ojos del lector un mundo que normalmente permanece oculto para un porcentaje alto de la sociedad. Hay intrínseca una denuncia, una llamada de atención a un aspecto latente de la sociedad actual que son los rostros de la migración y sus consecuencias. Esta característica de la literatura testimonial de romper con la pasividad del subalterno, de darle voz al que nunca la ha tenido, consideramos es una característica que comparte con el texto picaresco porque éste lleva interiormente una denuncia de los males que acontecen a los estratos más bajos de la sociedad y que por ende pasan desapercibidos por el resto de la sociedad. Normalmente, el texto picaresco está narrado en primera persona, pero en este caso la historia está narrada en tercera persona pero eso no le quita el carácter autobiográfico que tiene el texto. Sin embargo, al ser un relato de corte testimonial nos vamos a encontrar con las experiencias de otras personas que vienen a reforzar la historia principal. Lo cual también es típico del texto testimonial o nuevo periodismo porque el testigo o los testigos y el escritor pasan a hacer una mancuerna literaria en donde se confunden las voces.

En el resto de este trabajo me gustaría explicar cómo este texto de corte testimonial-nuevo periodismo encaja dentro de la literatura picaresca. Recordemos que la novela picaresca es de por sí un testimonio. Es la denuncia que se hace por medio del narrador, que es el pícaro, de las injusticias, de la crisis que atraviesa la sociedad en ese momento dado. El joven Enrique, personaje principal de este texto, denota grandes características del pícaro pero con algunos cambios que se originan de las precarias condiciones económicas y sociales de los países centroamericanos. Las situaciones actuales de países como El Salvador, Honduras y Guatemala son desfavorables para el sustento familiar ya que los salarios mínimos de estos países oscilan entre \$200 y \$230 mensuales. Además, en la actualidad se ha disparado una ola de violencia en estos países, en parte motivada por la carencia de empleos y por los bajos salarios.

Desde la perspectiva de un país desarrollado, como los Estados Unidos, resulta complicado imaginar cómo pueden las familias sobrevivir en un ambiente hostil, abundante en carencias que complican un desarrollo saludable familiar. En numerosas ocasiones, el hambre y la desesperación se apoderan de las familias y optan por encontrar una alternativa viable e “inmediata” y así obtener mejores condiciones de vida para sus familias. De esta manera, personas como la madre de Enrique, optan por iniciar la arriesgada travesía de emigrar a Los Estados Unidos. Las carencias en estos países son tan abundantes que el precio de arriesgar la vida, bien vale la pena para estas personas. Los movimientos migratorios hacia Estados Unidos se han manifestado durante varias décadas y hoy en día las siguientes estadísticas proporcionadas por The Department of Homeland Security no resultan sorprendentes. El total de las personas que viven sin documentos en Estados Unidos es de 10.8 millones. La población indocumentada proveniente de Canadá, México, El Caribe y Centro América es de 8.6 millones de habitantes, la cual es

representada en su mayoría por habitantes de México 6.6 millones; El Salvador 620,000; Guatemala 520,000 y Honduras 330,000.²⁴ Las cifras proporcionadas ya no resultan sorprendentes, lo que sí es alarmante, de acuerdo a la fuente anterior, es que 1,230,000 menores de edad indocumentados radican en Estados Unidos. Según la información y las fuentes que utiliza Sonia Nazario, el cálculo anual de niños indocumentados provenientes de México y Centroamérica es de 48,000 (295).²⁵

Cada centroamericano que se monta en los trenes de carga se ve obligado a penetrar fronteras, burlar a las autoridades y organizaciones criminales que siempre se encuentran al acecho de los más vulnerables. Por lo general, este grupo de migrantes habitan, por circunstancias, muchas veces ajenas a su voluntad, en un mundo de delincuencia y de abusos, tanto en el trayecto a Estados Unidos como a su arribo a ese país. En otras ocasiones, como estrategia de supervivencia, algunas personas se asocian con estos criminales para continuar con su viaje. La situación de Enrique, como un pícaro moderno y fronterizo manifiesta un caso, una situación dentro de un mundillo marginado, lleno de crímenes y en el cual la injusticia se convierte en compañera inseparable de aquéllos que abordan los trenes de carga en México conocidos como los trenes de la muerte.

Se podría deducir que al igual que la injusticia es una compañera involuntaria, los migrantes centroamericanos desean contar con otra compañía, en este caso voluntaria; con la invisibilidad que los mantenga alejados del peligro. Al cruzar, sin documentos, la frontera entre Guatemala y México, se intenta pasar desapercibido para no ser capturado y deportado. La subsistencia en el trayecto a través de México y el éxito para cumplir con el objetivo dependen en que no sean capturados por aquéllos que viven explotando a los que abordan el tren de carga, como transporte gratuito. No obstante, en ocasiones les puede costar lo único que les resta, la vida. Enrique se ocultó de las autoridades corruptas y de las pandillas de criminales para finalmente y después de ser deportado a Guatemala en siete intentos, llegar a la frontera entre México y Estados Unidos. En caso de sobrevivir la extensa lista de peripecias a las que se exponen los migrantes y de llegar a Estados Unidos, continuarán viviendo en la invisibilidad, al margen de una sociedad que discrimina y ofrece empleos manuales por modestos salarios.

Uno de los rasgos picarescos que comparten tanto Enrique como el Lazarillo es que ambos provienen de una clase social baja. No obstante, el caso del primero va más allá de una necesidad material. A pesar de que Enrique inició la travesía hacia el norte a la edad de 17 años, la motivación para que tomara esta decisión surgió a la corta edad de cinco años cuando Lourdes, su madre emigró a Estados Unidos para trabajar y enviarles dinero a sus hijos. El abandono de la madre crea la

²⁴ Véase el reporte «Estimates of the Unauthorized Immigrant Population Residing in the United States: January 2010». U.S. Department of Homeland Security & Office of Immigration Statistics. realizado por Michael Hofer, Nancy Rytina y Bryan C. Baker. Febrero 2011.

²⁵ Nazario, *opcit*, nota 21, p. 295.

orfandad y posteriormente el desplazamiento de hogares y familiares, primero por la madre, posteriormente por el padre quien lo deja para formar otra familia. Luego se muda a la casa del tío quien lo apoyaba pero desafortunadamente, para Enrique, éste muere. Finalmente llega a la casa de la abuela quien lo critica y no lo comprende. Por otro lado, el Lazarillo, durante sus distintas aventuras, se ve involucrado en una situación similar ya que cuenta con varios amos y se ve obligado a mudarse en varias ocasiones.

Lo que más aflige a Enrique es la patente carencia de un amor maternal y de una familia, esas ausencias lo hacen sentirse un niño rechazado por sus familiares en Honduras ya que ha tenido cuatro hogares. La inestabilidad y el desamparo que experimenta a corta edad es una más de las características del pícaro que se observan en el protagonista. Estas circunstancias contribuyen a que Enrique se vea despojado de su niñez y a que desarrolle un carácter en el que predomina el rencor, la soledad y la tristeza.

La ira de Enrique se desborda. En la escuela se niega a hacer la tarjeta del Día de la Madre. Empieza a golpear a otros niños. Durante el recreo, levanta la falda de las niñas. Cuando una maestra trata de disciplinarlo golpeándolo con una regla, Enrique agarra un extremo de la regla y no lo suelta hasta que la maestra se pone a llorar... Lo suspenden tres veces. Dos veces repite el grado.²⁶

Poco después, a los catorce años empieza a pasar más tiempo en el Carrizal, un territorio peligroso y controlado por la pandilla Poison.²⁷ El siguiente año Enrique se inicia en el consumo de drogas, marihuana, pegamento, pintura y lo que esté a su alcance. El joven se hunde en el vicio. Enrique se ha convertido en una carga para la abuela quien ya no lo puede controlar. Durante un conflicto con Ana Lucía, la abuela amenaza con golpearlo. Enrique responde “A nadie le importo” Ahora hasta la abuela quiere que se vaya a Estados Unidos. Enrique está perjudicando a la familia, y a sí mismo. “Allá va a estar mejor”.²⁸

La situación de Enrique, hasta cierto punto, es similar a la del Lazarillo de Tormes ya que la madre se lo da al ciego para que, según ella, tuviera una mejor oportunidad de vida. En el caso de Enrique la madre se lo deja encargado al padre. La difícil decisión de la madre de partir a Estados Unidos para que sus hijos no tuvieran tantas carencias resulta irónica o contraproducente ya que el dinero y los regalos que ella envía satisfacen ciertas carencias pero simultáneamente crean necesidades que a la postre, como se ha manifestado, originarán complicaciones serias en la persona del joven protagonista. Todo indica que Enrique preferiría carecer de las comodidades materiales que la madre le envía a cambio de tener su compañía. El amor maternal que ha carecido Enrique por 12 años es irremplazable

²⁶ Ibid, p. 25.

²⁷ Ibid, p. 26.

²⁸ Ibid, p. 45.

y ese daño durante la mayor parte de su vida es irreparable. El vacío que siente Enrique es el acicate que finalmente lo lleva a partir de Honduras en busca de su madre. De esa manera, el protagonista continuará y agudizará su progreso como pícaro. Su habilidad de supervivencia se basará en su astucia y capacidad de evadir los obstáculos que se le presentarán en su travesía por México y Estados Unidos.

Como punto de partida, el título del texto, *La travesía de Enrique* implica un recorrido hacia un sitio desconocido. Un viaje en el que el amor de su madre se convierte en el motor, que a pesar de los infortunios, lo motivan a continuar hasta lograr la meta. Es durante su travesía que Enrique, hijo de las circunstancias, se convertirá en un pícaro que lucha cotidianamente por su supervivencia. En algunas ocasiones se verá obligado a ser bribón, oportunista e incluso ladino; en otras debe de adoptar nuevos principios. Esos cambios, poco halagadores, son un mero instinto de supervivencia ya que las situaciones en las que se involucra así lo exigen. Mediante los deplorables acontecimientos, mismos que en varias ocasiones ponen en riesgo la vida de Enrique, se observa una evolución en el desarrollo de este pícaro que por instintitos de supervivencia se ve obligado a vivir al margen de la sociedad. Las situaciones en las que se verá involucrado el joven tripulante de trenes, serán un zigzagueo de un vagón a otro, de un puesto de revisión a un escondite, de un acoso de un pandillero a una huida, en resumidas cuentas se trata de un zigzagueo entre encontrar o perder a su madre, e incluso entre la vida y la muerte.

Es durante ese movimiento oscilante en el que este pícaro moderno también es fronterizo ya que el desplazamiento geográfico en que deambula Enrique es un constante cruce de fronteras físicas y a su vez mentales. Para alcanzar su anhelado sueño de vivir con su madre tendrá que iniciar un proceso riesgoso en el que la penetración de fronteras hacia lo desconocido se convertirá en una lección de aprendizaje que aplicará en sus ocho intentos. Desde el momento en que decide partir hacia el norte, Enrique se ve involucrado en una penetración fronteriza marginal. Esto, parcialmente, se debe a su situación económica ya que no cuenta con el dinero suficiente para pagar por un traslado más seguro. Enrique, al igual que muchos niños en busca de su madre, está dispuesto a arriesgarlo todo por recuperar el amor de su progenitora. Su motivación, distinta a la de otro grupo de migrantes que vienen en busca de un mejor sustento económico, del llamado sueño americano, lo expondrá a peligros y situaciones que ningún humano debería sufrir. La experiencia recaudada en sus aventuras, le han brindado conocimiento y experiencia. El joven sabe que con esto y con mucha suerte irá superando, gradualmente, las abundantes fronteras para arribar a la que divide México y Estados Unidos.

Las fronteras geográficas que paulatinamente cruza Enrique, en ocasiones más de una vez, son fundamentales para obtener el deseo que desde hace doce años ha añorado todos los días, estar en compañía de su madre. El 2 de marzo del año 2000

inicia su travesía y penetra, sin mayor contratiempo, la frontera entre Honduras y Guatemala. El cruce de Guatemala a México tampoco implica muchas complicaciones. Las dificultades inician en el proceso de traslado dentro del territorio mexicano ya que la policía y las pandillas están al acecho constante de los migrantes centroamericanos. Nazario menciona que para atravesar México en los trenes de carga será necesario cambiar de tren entre siete y treinta veces y que los más afortunados llegarán en un mes.²⁹ A continuación se analizarán algunas situaciones que contribuyen a la creación del pícaro y que también terminan con la poca inocencia que le quedaba a Enrique.

Los abordajes de trenes o cambios de vagones que generalmente hacen los migrantes es uno de los procesos más riesgosos ya que muchos de estos lo deben hacer cuando el tren se encuentra en marcha. Muchos migrantes que emprenden el viaje al norte como Enrique, se exponen a perecer entre los hierros del Tren Devorador, como algunos lo llaman, o a perder una o varias extremidades. Según la información proporcionada por Martín Edwin Rabanales Luttman, jefe de capacitación del cuerpo de ambulancias de la Cruz Roja, cada día aproximadamente un migrante centroamericano en camino a Estados Unidos pierde una mano, un brazo, una pierna o un pie. Esta información es solo del estado de Chiapas y no incluye a aquellos que mueren decapitados o triturados por el tren.³⁰ Las causas de estos devastadores acontecimientos son variadas: resbalones, tropiezos al treparse al tren, otros se quedan dormidos y caen, también se dan los casos en que son arrojados por los pandilleros que los extorsionan. En la sección titulada *DEVORADOS* se narran las desgarradoras historias de algunas personas que han sido devoradas por el tren y que ahora tendrán que afrontar la vida sin una o dos de sus extremidades. En el Albergue Jesús el Buen Pastor en Tapachula, Chiapas se ayuda a muchos heridos por el tren. La situación para estas personas es mucho más complicada y en ocasiones ellos piden, dice Olga Sánchez Martínez, directora del albergue, que mejor los dejen morir, otros le reclaman a Dios y tratan de suicidarse o se rehúsan a comer. Olga enfrenta una lucha constante por salvar sus vidas y por motivarlos para que ellos mismos luchen por su supervivencia. Por si esto no fuera suficiente, Olga trabaja largas jornadas para adquirir lo necesario: medicamentos, sangre, alimentos, etc., para los migrantes heridos. Hay ocasiones en las que pide limosna a la salida de las iglesias o incluso les ruega a otros migrantes para que donen gratuitamente su sangre. Ésta es una más de las historias intrínsecas en *La Travesía de Enrique*, un relato más que refleja la realidad de miles de migrantes centroamericanos. Olga menciona que ella ha atendido a más de 1,500 migrantes heridos en su albergue.³¹

²⁹ Ibid, p. 54.

³⁰ Ibid, p. 98.

³¹ Ibid, p. 102.

El siguiente es un testimonio de Elba Yolanda Ramos, una mujer que perdió ambas piernas al intentar subir al tren:

[...] y ya todos mis sueños se vinieron para abajo, hoy estoy aquí sin mis piernas, es duro pues... tengo que renacer de nuevo, volver a moverme por mí misma, lograr mis cosas. Pero hay momentos que yo me desespero, que digo mejor que ya no existiera, digo yo a mi mamá, ya no aguanto, ya me estoy dando por vencida...³²

Si bien es cierto que para cruzar México será necesario atravesar las fronteras que dividen comunidades, pueblos, ciudades y estados, en el caso de Enrique lo más importante será superar otras barreras, las inspecciones que establecen los agentes policiacos en las que capturan y extorsionan a los emigrantes centroamericanos. Enrique ha tenido varios encuentros cercanos con policías mexicanos corruptos. “Una vez, cuando se había internado apenas unas 15 millas en territorio mexicano, en Tapachula, dos agentes municipales lo capturaron y lo cargaron en su caja de su camioneta. ¿De dónde eres?”, preguntaron. “¿Cuánto llevas encima? Danos el dinero y te soltamos”. Le robaron todo lo que tenía, 4 dólares”.³³ Enrique, al igual que todos los que utilizan el tren de carga como medio de transporte, sabe que debe de mantenerse alejado de los cuerpos policiacos. Por lo general, los dejan libres si traen con que sustentar una contribución monetaria, de otra manera serán deportados. En el transcurso de un año, de agosto del 2010 a agosto del 2011, más de 200 agentes de migración fueron destituidos y cuarenta de ellos enfrentan proceso penal.³⁴ Se trata, por lo general, de una red de agentes corruptos que explotan a quienes se dirigen a Estados Unidos. Los migrantes centroamericanos, tratan de evadir a las autoridades a toda costa. En caso de que sean detenidos intentan hacerse pasar por mexicanos imitando el acento de la región y contestando, de la mejor manera, las preguntas sobre historia y cultura de México. Muchos de ellos son deportados, algunos tratarán de iniciar la travesía de nuevo. Enrique obtuvo éxito hasta el octavo intento.

Otra preocupación latente es el acoso de las pandillas, cuyos miembros están dispuestos a todo por obtener dinero. Enrique es víctima de varias extorsiones y palizas que lo ponen al borde de la muerte. La siguiente es una descripción en la cual le propinan una de golpiza durante los intentos por llegar a Estados Unidos: “Viene cojeando descalzo, tambaleándose de aquí para allá. Tiene un tajo en la espinilla derecha, el labio superior partido. El lado izquierdo de su cara hinchado. Está llorando. Tiene los ojos llenos de sangre”.³⁵ Otros migrantes, en su mayoría

³² Luis Aguilar. *Migración sueños y esperanzas del sur*. Chiapas, México, Melel Xojobal A.C., 2010, p. 90.

³³ *Ibid*, p. 53.

³⁴ Esta información fue proporcionada por Salvador Beltrán del Río, comisionado del Instituto Nacional de Migración y apareció en el diario *El Bravo de Tamaulipas*, México en agosto del 2010.

³⁵ Nazario, *op. cit.*, nota 21, p. 49.

mujeres, sufren violaciones por parte de los pandilleros. De acuerdo a información proporcionada en el segundo video de la serie de documentales titulada *Los Invisibles*, parte 2, “se calcula que seis de cada diez mujeres son abusadas sexualmente en su viaje a los Estados Unidos”.³⁶ “Las mujeres que salen de sus países se inyectan una solución anticonceptiva... ya vienen predisuestas a que las pueden violar”. Algunas mujeres sufren violaciones múltiples, “una mujer salvadoreña que estaba embarazada de cuatro meses fue violada a punta de pistola por trece delincuentes junto a las vías...”.³⁷ Las atrocidades y asesinatos que comenten los pandilleros y narcotraficantes van más allá de violaciones, asaltos y secuestros. El mes de agosto del 2010 surgió una alarmante noticia que acaparó la atención de la prensa internacional; el descubrimiento de 72 cadáveres, 58 hombres y 14 mujeres migrantes centroamericanos y suramericanos en un rancho del estado de Tamaulipas al noreste de México. Esta masacre se le adjudicó a la organización criminal conocida como los zetas, quienes se dedican al narcotráfico, la extorsión, el secuestro, entre otras actividades ilícitas. Este descubrimiento desató una intensa investigación que resultó en el descubrimiento de fosas clandestinas en las que se encontraron docenas de cuerpos. Estos son los peligros a los que se expone Enrique y los inmigrantes que cruzan el territorio mexicano. Ellos están conscientes de lo que les puede suceder, sin embargo, su situación en los países de origen es tan precaria, o el amor de la madre tan añorado, que el riesgo es justificable.

Los inmigrantes sufren constantes embates por personas que se encuentran a su paso. Esto se debe, en parte, a que una minoría son ladrones o prófugos de la ley. “Por unos pagan todos”.³⁸ Esto sucede con mayor frecuencia en el estado fronterizo de Chiapas, en donde la tolerancia hacia los migrantes es muy escasa. “Chiapas está harto de los migrantes de Centroamérica...”.³⁹ Muchos residentes de ese estado no confían en los migrantes y les cierran las puertas. La vida de Enrique, pícaro moderno, está llena de infortunios y en varias ocasiones se ve obligado a mendigar para comer. A pesar de que la mayoría de las personas de esta área es intolerante e insensible a las súplicas de los migrantes, Enrique cuenta con suerte y recibe una dádiva: tortillas, frijoles y limonada.⁴⁰

La situación desfavorable para los migrantes en el estado Chiapaneco cambia en los estados de Oaxaca y Veracruz. Las personas de estos lugares están más dispuestas a colaborar con los migrantes y les proporcionan ataditos, alimentos

³⁶ Amnistía internacional y el Actor Gael García Bernal lanzaron una serie documental que consta de cuatro videos sobre migración centroamericana hacia Estados Unidos. <<http://www.amnesty.org/en/news-and-updates/amnesty-international-and-gael-garc%C3%AD-bernal-launch-films-migrants-mexico-2010-11-08>> En YouTube se pueden encontrar los videos, <http://www.youtube.com/watch?v=WDcDOK1cnlA>.

³⁷ Ibid, p. 85.

³⁸ Nazario, opcit, nota 21, p. 140.

³⁹ Ibid, p. 87.

⁴⁰ Ibid, p.140.

atados para lanzárselos mientras que el tren se encuentra en marcha. Las dádivas incluyen galletas, frutas, pan, tortillas, emparedados, fruta, burritos de frijoles, salsa y botellas con bebidas.⁴¹ A diferencia de Chiapas, en estos lugares, la gente comprende que los centroamericanos abordan estos trenes por extrema necesidad y no por placer o para delinquir. Además muchos de los que viven en estas zonas generosas han experimentado en sus propias familias o comunidades la migración de jóvenes hacia Estados Unidos.

Como se ha podido apreciar, en la travesía por tren de este joven, como en la del lazarillo y de Pedro, abundan los infortunios e incluso el peligro. Para Enrique el viaje en el tren de la muerte inicia en el estado de Chiapas y culmina en San Luis Potosí, el resto de la ruta depende de personas que todavía tengan fe en los desconocidos y se compadezcan de ellos. Para Enrique es sumamente complicado discernir en quién confiar ya que en ocasiones son reportados a las autoridades para que sean deportados. La fortuna de Enrique mejora y se encuentra a un camionero que se arriesga a llevarlo en su camión que transporta cerveza. Los camioneros también pasan por puestos de inspección y a pesar de que las inspecciones son más rigurosas para las personas que viajan en autobuses, Enrique cuenta con suerte y pasa varias inspecciones sin mayores contratiempos. De esa manera llega a Nuevo Laredo ciudad en la que inicia otra aventura con miras de cruzar la frontera entre México y Estados Unidos. Después de cuarenta y siete días de recorrido, Enrique puede observar la frontera entre ambos países y se llena de ilusión al saber que su madre vive del otro lado.

La nueva etapa de su travesía en la ciudad fronteriza de Nuevo Laredo también colabora en el desarrollo picaresco del joven protagonista. Enrique deberá continuar su desafío de lo desconocido y trabajar en lo que pueda para sobrevivir durante los días que encuentre a una persona que le ayude a cruzar. Su meta es llegar a Carolina del Norte para reunirse con su madre. Enrique trabaja lavando carros y con frecuencia come en iglesias que ayudan a los migrantes que intentan internarse en el país vecino. Durante las cenas en las parroquias Enrique conoce a otros niños, que al igual que él se han convertido en pícaros por el amor a su madre. También ellos han padecido las injusticias y abusos durante su recorrido, a pesar de todas las peripecias, también han sido afortunados porque no todos los que inician el viaje cuentan con la fortuna de arribar a la frontera.

Durante su estadía en el área Enrique hace amigos, jóvenes que como él se encuentran a la espera de una oportunidad para cruzar la frontera, otros amigos son miembros de pandillas que controlan ciertos territorios por donde cruzan los migrantes, o incluso pateros, una especie de coyotes, personas que cobran por ayudar a cruzar la frontera a través del río. El Tiríndaro es uno de esos pateros y se ha hecho buen amigo de Enrique. La situación de Enrique aun es complicada y en cualquier momento pueden surgir sucesos inesperados. A pesar de enfrentarse con

⁴¹ *Ibid.*, p. 114-116.

toda su experiencia y artimañas ante los peligros en los sitios que habita, es capturado en dos ocasiones por la policía que lo trata de vago y callejero. El joven evita ser deportado a Guatemala declarando que es de Oaxaca e imitando el acento que aprendió durante sus viajes.

Finalmente, Enrique logra comunicarse por teléfono con su madre quien está dispuesta a pagar \$1,200 a la organización a la que pertenece su amigo el Tiríndaro. El cruce por el río lo hacen sobre una cámara neumática. El riesgo es inminente, muchas personas han muerto ahogadas en su intento, Enrique no sabe nadar. El área es vigilada las 24 horas por agentes y tecnología sofisticada. La probabilidad de ser capturados es alta pero el viaje debe continuar. Finalmente, gracias a la habilidad y experiencia del Tiríndaro logran cruzar y son recogidos en una camioneta por los contactos al otro lado de la frontera. Después de un largo recorrido y de evadir a la patrulla fronteriza en puestos de inspección la madre manda el dinero, ahora el costo es de \$1,700. El dinero es recibido, Enrique junto con otros migrantes es transportado a Florida en donde lo recoge el novio de Lourdes.

A las diez de la mañana, después de 122 días, 12,000 millas recorridas, y nueve intentos de llegar hasta su madre, Enrique, once años mayor que cuando ella lo dejó, se baja de un salto del asiento trasero del coche... Enrique corre sus pies zigzaguean por dos corredores angostos... Abre una puerta... su madre duerme. De un salto está a su lado en el lecho. La abraza. Luego la besa. Estás aquí, m'hijo. Estoy aquí.⁴²

La felicidad inunda a Enrique y a su madre, por fin después de once años puede abrazar y besar a su madre. El encuentro está lleno de amor y satisfacción pero la odisea de Enrique no ha concluido. A partir de su llegada a Estados Unidos surgen situaciones inesperadas para él. La visión romántica de vivir para siempre feliz con su madre es interrumpida por resentimientos, reclamos de abandono y una carencia que durante más de una década llenó su corazón de tristeza y amargura. Sonia Nazario incluye, a forma de epílogo, una sección titulada "El trauma de los recién llegados" en la que describe detalladamente el proceso psicológico que muchos niños y jóvenes enfrentan a su llegada a Estados Unidos. De acuerdo al consejero de Newcomer School de Los Ángeles, Gabriel Murillo, más de la mitad de los 430 alumnos quieren verlo para reunirse con él y sus progenitores e intentar de saldar años de ausencia y rencor.⁴³ Enrique atraviesa una situación similar en la que le exige a su madre una explicación por su abandono y por no regresar en más de diez años. La reacción de Enrique y muchos otros niños es la rebeldía y un resentimiento casi imposible de extinguir. Murillo comenta lo siguiente, "es una enorme cicatriz emocional. Para algunos el daño continúa por el resto de la vida. Es

⁴² Ibid, p. 211-212.

⁴³ Ibid, p. 271-272.

irreparable. Eventualmente, algunos mejoran la relación con la madre, pero eso lleva años”.⁴⁴

Por si lo anterior fuera no fuera poco, la vida del inmigrante en Estados Unidos no es fácil, la situación de supervivencia continúa. Enrique experimentará, en carne propia, la situación tan complicada en la que ha vivido su madre y lo difícil que resulta ahorrar dinero para enviar a Honduras. Enrique iniciará una historia similar a la de su madre ya que su novia María Isabel y su pequeña hija Jasmín se han quedado en Honduras. Enrique, expuesto a las tentaciones del alcohol, las drogas y las mujeres, intentará ahorrar dinero para enviarle a su familia. Durante un periodo el joven sucumbe a estas tentaciones y se gasta la mayoría del dinero en bares, cerveza y marihuana. Cuando el trabajo es escaso opta por inhalar solvente de pintura. El propósito es sentirse fuera de su realidad y evadir su situación actual. Enrique nota que la drogadicción está deteriorando su salud, además su madre se ha percatado de que inhala solvente en su casa y esto trae mayores fricciones entre ambos. Una noche es detenido por la policía por conducir a exceso de velocidad y por consumir cerveza. El resultado es la suspensión de su licencia de conducir y una multa de mil dólares.⁴⁵

Cabe destacar, que lamentablemente, estas etapas son similares a las de muchos inmigrantes quienes al arribar a Estados Unidos se percatan de que la felicidad y el sueño americano no se obtienen automáticamente al ingresar al país. La marginación, los abusos, la depresión, la soledad y la pobreza se convierten en constantes influencias en la vida de los recién llegados. Los migrantes, al encontrarse en situaciones tan vulnerables tienden a ser presa fácil de los vicios como se observa en el caso de Enrique.

Finalmente, Enrique recapacita y se libera de la drogadicción y de otros vicios. Esta actitud le permite ahorrar suficiente dinero para pagar por el traslado de María Isabel. El determinismo marca la vida de Enrique y se observa su egoísmo ya que convence a su novia de abandonar a su hija y reunirse con él. La niña, prácticamente se queda huérfana ya que posiblemente nunca más vuelva a ver a sus padres. Esta característica determinista es muy propia del pícaro, a fin de cuentas Enrique, debido a las circunstancias, se ha convertido en un pícaro y continuará siendo un pícaro egoísta. Jasmín de tres años y medio se queda con la hermana de Enrique, Belky. Aquí inicia otra travesía, la de María Isabel y posiblemente en unos años, Jasmín atravesará por situaciones similares a la de sus padres.

Como se ha observado, la sociedad moderna crea pícaros modernos y fronterizos como Enrique y posiblemente su novia e hija también se conviertan en pícaros. Los jóvenes se ven obligados a sobrevivir en un mundo hostil, inhumano que los margina constantemente. La crueldad e indiferencia de la sociedad es latente en este texto. En el epílogo del texto se alude a que “se calcula que 1.7

⁴⁴ Ibid, p. 272.

⁴⁵ Ibid, p. 235.

millones de niños viven indocumentados en los Estados Unidos”.⁴⁶ Las precarias condiciones en los países de origen motivan estos traslados desesperados, en ocasiones por mejorar su estilo de vida, o por reencontrarse con las madres que no han visto durante varios años. El sufrimiento de las madres también se debe tomar en cuenta. El dejar a sus niños no es una decisión fácil y en caso de llegar a Estados Unidos, ellas también viven en un mundo lleno de melancolía e incluso culpabilidad por estar lejos de ellos. Las madres se convierten en anti-héroes, otra característica del pícaro, porque dejan a sus hijos, hecho anti-moral que alude a la villanía y falta de moralidad. El pícaro moderno y fronterizo es creado por la sociedad y se desarrolla bajo las situaciones inhumanas que experimentan al iniciar la travesía que Enrique sobrevivió y que lo marcará por el resto de su vida. Aparentemente, estamos ante un círculo vicioso el cual será complicado de romper. En esta familia hemos observado cómo Lourdes, Enrique, y ahora María Isabel repetirán la historia y compartirán las trágicas aventuras del abandono, el viaje y si cuentan con fortuna, de sobrevivencia en Estados Unidos. Todo indica que Jasmín es la siguiente candidata para en el futuro emprender el viaje hacia sus padres, la historia se repite y a la vez se inicia el proceso de creación de pícaros modernos y fronterizos dentro de un círculo vicioso del cual es sumamente complicado desprenderse.

Obras citadas

- Aguilar, Luis (2010). *Migración sueños y esperanzas del sur. Migration Dreams and Hopes from the South*. México: Melel Xojobal.
- André, Maria Claudia (2007). “Testimonio, nuevo periodismo o ficción? Subversión de los géneros en *Recuerdo de la muerte* de Miguel Banasso”. *Alba de América*. Vol.26, p. 390.
- Beltrán del Río, Salvador (2010). “Enfrentan proceso 40 agentes de migración.” *El Bravo de Tamaulipas*, agosto.
- Burgos, Elizabeth (1983). *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*. España: Seix Barral.
- Carrió de la Vandra, Alonso (1997). *El Lazarillo de ciegos caminantes*. Buenos Aires: Emecé.
- Correa, Gustavo (1993). “El héroe de la picaresca y su influencia en la novela moderna española e hispanoamericana. Thesaurus: *Boletín del Instituto Caro y Cuervo: Muestra Antológica 1945 -1985*. Rubén Paes Patiño. Santa Fe de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

⁴⁶ Ibid, p. 267.

- Fernández de Lizardi, Joaquín. (1992) *El Periquillo Sarniento*. México: editorial Porrúa.
- Fiengo-Varn, Aurora (2002). Jesusa Palancares: Pícaro o Heroína. Elementos de la picaresca en *Hasta no verte Jesús mío* de Elena Poniatowska.” *Chiricú*. Volumen 9, (Spring – Fall 2002) 98-108.
- Gael, García Bernal. <<http://www.amnesty.org/en/news-and-updates/amnesty-international-and-gael-garc%C3%AD-bernal-launch-films-migrants-mexico-2010-11-08>>, <<http://www.youtube.com/watch?v=WdcDok1cnIA>>.
- Grillo, Beatriz Elsa. “La picaresca Latinoamericana en *Eva Luna* y la construcción de un orden simbólico femenino”. <www.unne.edu.ar/revistas/postgrado/revista_4/grillo.pdf>.
- Hood, Edward (2008). “Honduras en la cruz: *El corneta* de Roberto Castillos”. *ISTMO Revista de estudios literarios y culturales centroamericanos*. N16.
- Leal, Luis (1974). “Picaresca hispanoamericana: De Oquendo a Lizardi.” *Estudios de literatura hispanoamericana en honor a José J. Arrom*. Andrew Debicki(eds), Chapel Hill: Department of Romance Languages.
- Meyer, K y S. Schlickers (eds.) (2008). “El género de la novela picaresca”. *La novela Picaresca: concepto genérico y evolución del género (siglo XVI y XVII)*. Madrid: Ediciones Iberoamericana, 2008.
- Nazario, Sonia (2006). *La travesía de Enrique*. New York: Random House Inc.
- Poniatowska, Elena (2008). Bajo la mirada de Elena Poniatowska” en *Espejo doble*. <web2.ilce.edu.mx/redescolar/redescolar>.
- . (2009). *Fuerte es el silencio*. México: Ediciones Era.
- . (1987). *Hasta no verte Jesús mío* México: Ediciones Era.
- . (1997). *La noche de Tlateloco: testimonios de historia oral* México: Ediciones Era.
- Rodríguez Ruiz, Jaime Alejandro. *El testimonio: voz popular en busca de forma*. recursostic.javeriana.edu.co/multiblogs2/culturapopular/category/3-literatura-testimonial/.
- Hofer, Michael Nancy Rytina, y Bryan C. Baker (2011). “Estimates of the Unauthorized Immigrant Population Residing in the United States: January 2010”. U.S. Department of Homeland Security & Office of Immigration Statistics. Febrero.
- Sigüenza y Góngora, Carlos (1983). *Obras históricas*. México: Editorial Porrúa.
- Vargas Llosa, Mario (1999). *La ciudad y los perros*. México: Alfaguara, 1999.
- Wolfe, Tom (1976). *El nuevo periodismo*. José Luis Guarner, trad. Barcelona: Editorial Anagrama.

A tecnologia educativa no currículo escolar e na formação docente no Chile

Maria Renata Duran
Belmira Bueno
Ana Elena Schalck

Abstract: The association of the use of digital information and communication technologies (TDIC) and improve professional performance has been widespread in various countries and justified the use of such technological devices in schools and certain curricular changes. In Latin America, Chile is an exemplary case of this policy. Considering the importance of this issue for the Brazilian context, with a view to discussing TDIC in schools, this article aims to analyze the relations between technologies and teaching digital literacy. It presents an analysis of the insertion of the discipline of Educational Technology in the curriculum of Chilean schools in the 1996-2002 period, based on documents and literature search and an interview. The focus is on policies concerning the use of TDIC in teacher training, especially the *Enlaces* program.

Key-words: Educational technology, curriculum, teacher training, Chile.

O modelo de formação de professores que veio a se disseminar com o advento da Educação a Distância e o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ultrapassa as fronteiras nacionais. Trata-se de um processo amplo e generalizado que vem afetando praticamente todos os sistemas de ensino contemporâneos como parte do fenômeno da mundialização que, no entanto, ocorre em cada país em ritmo e formas diversas de implementar as políticas educacionais, em decorrência das peculiaridades nacionais. Na América Latina, o Chile se destaca quanto ao uso das tecnologias na educação, por vários motivos. Primeiro, porque tomou a dianteira na implantação das reformas neoliberais, diversificando ao extremo seu sistema de ensino; depois, porque tem ocupado as melhores posições latinoamericanas nos ranqueamentos internacionais; e, ainda, porque inova com frequência no setor educacional. Isso explica porque tem sido tomado frequentemente como referência para medir o desempenho dos demais países da região.

O ensino chileno abriga três tipos de instituição - públicas, privadas e subvencionadas - todas regulamentadas pelo interesse do mercado e desde 1996 submetidas à reforma curricular, que entre outras mudanças introduziu no ensino médio a disciplina *tecnologia educacional* em caráter obrigatório. A disciplina compreende três campos de estudo: desenvolvimento de projetos, análise de sistemas tecnológicos e tecnologia e sociedade, tendo como objetivo mais amplo

disseminar nas escolas uma familiaridade com as TDIC, de modo a conferir ao cidadão chileno maior trânsito na sociedade da informação e do conhecimento, marcada, sobretudo, pela forte presença das tecnologias no mercado de trabalho global.

A fim de tornar os docentes aptos à tarefa de ministrar essa disciplina bem como de utilizar os recursos tecnológicos em sala de aula, o governo chileno investiu cerca de 160 bilhões de dólares no programa *Enlaces*, desde 1998 (Cancino e Díaz, 2004: 148). A partir da reforma curricular, esse programa, que inclui formação docente e discente, acabou por ser universalizado e intensificado. Cerca de 200 mil docentes já passaram pelos cursos do *Enlaces* cuja longevidade - 17 anos em funcionamento - é digna de nota na América Latina (Menezes, 2005). Sua plataforma inicial, hoje conhecida como *EducaChile*, serve como ponto de intersecção para a maior parte dos programas de formação continuada chilena, o que veio a favorecer não só a ampliação como a difusão do programa por meio de outras políticas. Sua efetividade, contudo, é questionada por autores, como Donoso-Díaz (2008), que considera o custo do projeto superior ao impacto comprovado no mercado laboral. Além disso, uma avaliação de resultados realizada em 2012, mostrou que as notas dos alunos, obtidas quase duas décadas após a implementação do projeto, estiveram muito abaixo do esperado.

En *La agenda pendiente en educación*, Bellei, Contreras e Valenzuela (2008) afirmam que não se trata mais de saber TDIC irão ou não entrar na educação, mas, sim, de como inseri-las adequadamente nos sistemas formais de ensino. Isto é um grande desafio, sobretudo, pelo fato de que o domínio das TDIC permanece em geral no campo empírico. No Chile, em virtude do baixo estrato socioeconômico da maior parte dos docentes, esse domínio acaba por não ser facilmente acessível nem atraente. Disso decorrem duas questões: como fazer com que a educação (até mesmo no nível universitário) se aproprie das tecnologias a ponto de criar um discurso palatável para a área docente? De que maneira é possível tornar essas tecnologias acessíveis e atrativas para os professores sem que se perca de vista a eficiência de outros programas nacionais? Em 2011, a UNESCO/OREALC destacou que o processo de incorporação da tecnologia aos processos de ensino e aprendizagem só se tornará passível de sistematização empírica caso conte com os seguintes mecanismos: política nacional e institucional que enuncie de forma explícita a intenção de incorporar as tecnologias como meios de ensino; formação docente permanente; incorporação da DTIC ao currículo formal; produção de materiais didáticos virtuais; e acompanhamento de resultados¹.

Considerando esse contexto e a relevância do tema no Brasil, com vistas à discussão da inserção das DTIC nas escolas, este artigo tem por objetivo analisar as

¹ O Chile é, curiosamente, um dos poucos países da região latinoamericana que não dispõe de um modelo de avaliação da qualidade da educação nas modalidades de ensino mediadas por tecnologias, como o EaD (Ensino a Distância).

relações entre a inserção disciplinar das tecnologias e a alfabetização digital docente. Face ao argumento das políticas chilenas de que o aprimoramento do uso das TDIC pelos professores, em sala de aula, ainda é tarefa por cumprir (DONOSO-DIAZ, 2008), considera-se que percorrer alguns caminhos dessa experiência poderá fornecer importantes subsídios para uma discussão similar no Brasil.

1. Tecnologia nos currículos escolares

Para Donoso-Dias (2008: 450), desde que a educação serviu como elemento chave para a efetivação dos nacionalismos no século XIX, entendeu-se que a presença de alguma coesão nos sistemas latinoamericanos poderia facilitar a implementação de políticas públicas de melhoramento educacional mais resistentes a deturpações. No século XX acreditou-se que a tecnologia serviria como elemento articulador das políticas públicas, sem admitir, entretanto, que estabelecer essa sinergia dependia também das oscilações de um “hábito cultural” que, na América Latina, padece da instauração de um livre comércio de serviços simbólicos em detrimento de uma redução das barreiras de propriedade intelectual (UNESCO, 2002). Tal movimento é liderado pela França e pelos Estados Unidos, com grande apoio da China e da Coreia, países em que “as redes ocupam o lugar da sala de aula” e as transformações decorrentes desse elemento são grandiosas, ainda que silenciosas. Mais do que o espaço e a distância, o fundamental para esses países é a mudança no tempo da aprendizagem. As pessoas passam a aprender ao longo da vida, ao longo do dia e, “em virtude disto, se tem produzido o *efeito Londoño*, que previu em 1995 que um salto de qualidade na educação iria reduzir drasticamente a pobreza e a desigualdade no continente [latino americano]”. (UNESCO/ OREALC, 2002: 211).

A união parece perfeita quando se supõe a cultura global como o resultado de uma miscelânea criativa igualitária. Todavia, em rede, os bens simbólicos intercambiáveis são homogeneizados para melhor processamento e propagação e à medida que os produtores culturais com maior capacidade de concorrência exercem sua força em termos de melhor preço e maior escala produtiva nos mercados educacionais. Assim como no mercado de bens de consumo, percebe-se que na educação também há uma disputa desigual. Paralelamente, a absorção da produção dos líderes de mercado não atesta que a homogeneização dos padrões educacionais atenda às necessidades reais da população local.

Consoante, a rede de bens simbólicos instaurada estabelece um tipo de isomorfismo curricular. Esse isomorfismo, conforme atentou Braslavsky (2004), não se baseia na sociedade tal qual a conhecemos, mas na renovação constante de um pacto comum de futuro, instaurado a partir da expectativa de globalização que o uso da tecnologia parece prometer. Passamos a valorizar os direitos humanos, os

princípios ecológicos e “a noção de um mundo com culturas igualitárias e sociedades interdependentes”, tal como também sublinhado por Braslavsky (*apud* Magendzo, 2008: 26).

Magendzo, um dos coordenadores da reforma curricular chilena, entende que nesse futuro, valores universais, maior interdependência entre as pessoas, cooperação, respeito à diversidade, enfim, habilidades e atitudes para a denominada competência internacional, colocam em foco muito mais um conhecimento relacional do que instrumental. A escolha dos temas a serem tratados não é neutra e os objetos de estudo na escola fazem parte de um campo que é predominantemente político. Apoiando-se em Habermas, Magendzo (1971) reitera que os interesses nesse campo podem ser divididos em três categorias - controle técnico, comunicação e emancipação -, cada qual relacionado a um dos seguintes meios sociais: trabalho, linguagem e poder. Movidos por tais interesses, os homens desenvolvem sua forma de conhecer, conceber e, no limite, de se relacionar com o mundo. Ao focar a instrução pública num ou noutro interesse, o Estado fomenta determinados padrões socioeconômicos.

Para o coordenador da reforma, o currículo chileno atual é de modelo deliberativo naturalista e nenhuma teoria em particular o orientou. (Magendzo, 1971: 47)². Mas a ênfase na comunicação e no controle técnico desse currículo é inegável. Desenvolver o uso da linguagem, incluindo a literacia digital e reavivando habilidades lógico-cognitivas, como aquelas assimiladas pelo aprendizado da música e da matemática, contribuiriam para um processo de incremento das habilidades comunicativas e de controle técnico. Ainda assim, a crença de que o desenvolvimento dessas habilidades estaria diretamente relacionado com o incremento do mercado de trabalho, e que o sucesso deste implicaria no empoderamento do país, foi uma das principais justificativas para essa tomada de decisão.

Conforme Magendzo (1971), na reforma curricular chilena optou-se por um currículo formado por uma coleção de temas com objetivos transversais, como elementos integradores. Uma suposta ingenuidade desse tipo de currículo é

² A princípio, o Ministério da Educação reuniu uma comissão de especialistas liderados por Christian Cóx, da Universidad Católica de Santiago. Esses especialistas, muitos deles professores de outras universidades, efetivaram um levantamento acerca dos currículos vigentes nas 15 regiões chilenas, bem como em âmbito mundial. Estudos sobre as possibilidades de adequação interna de propostas internacionais foram efetivados, bem como sobre a avaliação (em termos de eficácia e de eficiência) dos currículos aplicados regionalmente. Tais estudos deram corpo às propostas submetidas à consulta pública em pelo menos quatro instâncias, de nível ministerial, sindical, aos próprios professores e também aos discentes. Esses níveis de consulta foram estabelecidos por amostragem e passaram por duas ou três rodadas, algumas delas com assembleias mistas; ou seja, professores e discentes, ministério e sindicato. Esse processo durou cerca de dois anos e foi registrado no livro *Dilemas del currículum y la pedagogía: analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica*, escrito por Abraham Magendzo, publicado em 2008.

contornada pela forte classificação e regulamentação do conhecimento transmitido bem como pela certeza de sua distribuição equitativa e universal:

Nesta posição, um currículo de coleção que estabelece classificações fortes não oferece margem a flexibilizações que podem, de acordo com os alunos, desembocar em redesenhar os limites e, portanto, levar a um currículo de "primeira classe" e outro de "segunda classe". (148)

Neste sentido, ele admite a existência de diferentes currículos ao mesmo tempo, uma vez que o currículo em ação difere do currículo realizado porque nem todos os professores cumprem tudo o que se dispõe a realizar, muitas vezes por uma questão de tempo. Em outras palavras, nenhum desses currículos em separado explica o que ocorre numa escola, se não todos eles juntos. Avaliar a execução do currículo é uma tarefa árdua porque as idiossincrasias do sistema conduzem o avaliador ao equívoco de verificar apenas se o currículo oficialmente prescrito está, no tempo regulamentar, sendo implementado em todas as turmas, antes mesmo de analisar como esse currículo prescrito foi entendido pelos docentes, adaptado por estes à realidade em que se encontram e efetivado no momento em que ocorre a avaliação. Ressalta ainda o autor que uma avaliação sem esse alinhamento não é capaz de mensurar a eficácia do sistema educacional conforme pretendido.

Embora Magendzo veja na reforma curricular a efetivação dessa proposta, outros autores discordam que o processo tenha ocorrido com esse rigor. Para Valverde (2009: 78)

No Chile, na recentemente aprovada Lei Geral da Educação (2009), se cria um novo quadro institucional em que a avaliação é separada do ministério e assumida por uma agência Educação de Qualidade Externa. O alinhamento do currículo e da avaliação é fundamental para a validade de ambos, mas a região ainda está experimentando arranjos institucionais apropriados para essas duas áreas. No momento, assumir o alinhamento do currículo e da avaliação como um desafio institucional prioritário não é comum na região. (78)

Haltenhoff (2004: 164) afirma que o acompanhamento do processo de eficácia curricular deveria passar por uma constante atualização das disciplinas e uma constante reflexão docente acerca das próprias atualizações, de acordo com as necessidades momentâneas e locais, visando a legitimação do uso social do conhecimento. A autora, que atuou nas reformas curriculares da formação inicial docente no Chile, observa que não havia na época dessas reformas termo mais frequentemente citado que *tecnologia*. Sob este manto, estavam incluídas várias definições e entendimentos - técnica, arte, ofício, estudo, dentre outros. A despeito de tais imprecisões, a área distinguiu-se a ponto de merecer disciplina especial na formação inicial docente e no ensino médio.

Definida como área de estudos a ser efetivada nas três frentes já mencionadas - desenvolvimento de projetos, análise de sistemas tecnológicos e tecnologia e sociedade- a *Tecnologia Educativa* deveria estar sintonizada com as demais disciplinas do colégio ou da universidade viabilizando, por meio do uso do laboratório de informática e/ou dos recursos de *hardware* disponíveis, a efetivação de projetos de outras disciplinas por meio de seus dispositivos. Supostamente, isso levaria o aluno e o docente de todas as disciplinas envolvidas a se familiarizarem com os conhecimentos da área.

A reinserção da disciplina não causava grande impacto, uma vez que a instrução chilena já era adepta do ensino por projetos, sob a influência do pensamento de Dewey desde os anos 1960 (Gysling; Cox, 2009), além de discutir a relação entre tecnologia e sociedade por meio de recomendações de organismos internacionais, presentes no território chileno desde muito antes das demandas que configuraram a criação do PREAL³, a partir de 1997 (Rodríguez, 2008). As novidades, portanto, emanavam da proposta intermediária da disciplina: analisar sistemas. Elton (2008), jornalista coordenadora da disciplina, explica o significado da análise dos sistemas tecnológicos, assim como explicita seus objetivos.

Entregar aos estudantes uma profunda compreensão das principais interrelações do mundo tecnológico, entre o meio ambiente e as atividades de produção, entre a qualidade de vida e as soluções tecnológicas, entre a concepção e a segurança das pessoas. É essencial no mundo de hoje ser capaz de entender que as ações, muitas vezes, têm efeitos imprevistos e que a avaliação de uma situação em que intervém a tecnologia requer a consideração de seu impacto sobre o meio social e ambiental. Além disso, a capacidade de criar um sistema, seja este de natureza física ou social, é a base para a concepção de novas soluções que evitem danos e melhorem a qualidade de vida das pessoas. [...] Desenvolver conhecimentos e habilidades que permitam às pessoas antecipar problemas, visualizar diferentes soluções e mudanças e enfrentar com flexibilidade as mudanças no modo de fazer as coisas, em todos os aspectos fundamentais, especialmente para a inserção no mercado de trabalho de hoje. (105)

Treinando flexibilidade e capacidade de adaptação, em princípio eram aceitos para ministrar a disciplina pedagogos e licenciados de outras áreas com formação continuada na área de tecnologia. Com o tempo, licenciados em informática e/ou profissionais de outras áreas (como Análise de Sistemas ou Engenharia de Produção) também poderiam responsabilizar-se, desde que tivessem cumprido os

³ O PREAL (Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe) tem como propósito principal promover debates sobre políticas educacionais e reformas educativas para melhoria de sua qualidade, eficiência dos sistemas educativos e o fortalecimento de iniciativas de inovações. Projeto conjunto do Diálogo Interamericano e da Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), com sede em Santiago (Chile), produziu e agrupou documentos relativos aos indicadores de acesso e rendimento dos sistemas educativos na América Latina.

créditos de licenciatura em universidades. Ou seja, um dos objetivos era incorporar ao universo educacional pessoas de outras áreas, flexibilizando e expandindo o vocabulário e os métodos aí desenvolvidos, bem como fazendo deste um campo de renovação da educação.

Nessa ecologia do conhecimento (Assmann, 1998), boa parte dos pesquisadores é concorde sobre a necessidade de se reconhecer o peso da tecnologia nos processos de tomada de decisão e de se estudar as consequências da inserção de uma disciplina voltada para tal no currículo do ensino médio chileno e na grade curricular básica da formação de seus docentes. Pois, é importante indagar até que ponto o conjunto de informações oferecidas no bojo dessa disciplina atende às expectativas de domínio e transmissão de múltiplos saberes, conforme o discurso oficial. Destarte, note-se na definição da área seu papel de suporte para os demais conhecimentos, o que tem sido reforçado, por exemplo, em planos como o PlanTEC, de 2008⁴.

O desafio à sociedade chilena foi imenso, visto serem muitos os grupos envolvidos e várias as formas de envolvimento. Diretores, gestores, burocratas da educação não deveriam limitar esse debate ao que acontece entre professor e aluno, assim como não se deve perder de vista que o próprio professor é componente da sociedade e que suas trocas não se restringem ao que ocorre na sala de aula. Há impactos diretos e indiretos da formação desse docente na área de Tecnologia de Informação e Comunicação, como procura-se apontar no próximo tópico.

2. Tecnologia na formação docente

A formação docente no Chile teve início no século XIX. Segundo Cox e Gislyng (2009), nessa época os debates encontravam-se polarizados por Andrés Bello e Domingo Sarmiento, o primeiro em defesa de uma educação “científica”, e o segundo, que propuganava por uma profissionalização técnica. Entre 1940 e 1963, Pedro Aguirre Cerda, presidente do Chile, optou pela capacitação técnica dos chilenos. Nos anos 1960, essa tendência se fortaleceu com a criação de uma

⁴ Desde 2007, o Governo do Chile, através do Ministério da Educação e, especificamente, o seu Centro de Tecnologia Educacional (CET-links), vêm implementando o Plano Tecnológico para a Educação de Qualidade (TEC), que visa a aumentar o equipamento e as facilidades tecnológicas nas escolas e garantir seu uso educacional. Destina-se a crianças do primário e secundário, sobretudo de estabelecimentos subsidiados. O investimento entre 2007 e 2011 foi de 200 milhões de dólares em infraestrutura. O Plano TEC tem três pilares principais: a) acabar com a brecha digital, reduzindo a taxa atual de 24 alunos por computador para 10 alunos por equipe, e atingir padrões de países desenvolvidos, como a Espanha. b) aumentar as competências digitais dos professores, desenvolvendo uma gama completa de formação de professores especializados para promover a utilização das TDIC no processo de ensino-aprendizagem, o que inclui autoformação e formação em vários níveis. c) fomentar uma nova geração de recursos digitais de aprendizagem para apoiar a integração das TDIC na sala de aula como modelos educacionais de computador, catálogo de softwares educacionais, jogos de vídeo, etc.

Escuela Única de Pedagogía, mas com a ditadura Pinochet (1973-1990) e a condução do Chile a um Estado neoliberal (BOENINGER, 2011), a área da educação foi levada a assistir à autonomização das instituições de ensino e à descentralização da administração educacional nas 15 províncias que compõem o território nacional, bem como ao fim das escolas normais. Se a finalidade dessa estratégia era a qualificação do mercado educacional conforme a livre concorrência, um dos seus efeitos, segundo Cóx e Schwartzman (2009), foi a ausência de coesão social, elemento chave para a implementação de quaisquer outras políticas públicas voltadas para a construção de um mundo com maior justiça social (Tedesco, 2013). Na formação docente, o período foi marcado pela ampliação da presença das instituições privadas no sector, com a destacada liderança da Universidad Católica de Chile.

A Escuela de Educación de la Universidad Católica, criada em 1950, financiava e orientava boa parte das escolas normais existentes nas províncias, tal como era o caso da Escuela Universitaria de La Frontera, em Temuco. Para melhor gestão desses *campi* avançados, em 1964 foi criado o Departamento de Escuelas Normales de la Escuela de Pedagogía, responsável por desenvolver um currículo comum, vigente até meados da década de 1980. Flexível, o currículo previa o cumprimento de um determinado número de créditos de acordo com eixos de formação correspondentes às pretensões profissionais dos discentes. Em 1976, a Escola veio a inserir a disciplina *Tecnología Educativa* em seu currículo, com a justificativa de que se tratava de um interesse pela atualização dos dispositivos comunicativos do ensino.

No mesmo ano, Mário Gonzáles foi nomeado diretor da Escuela de Educación da Universidad de Concepción, tendo ali introduzido um modelo pedagógico baseado nos princípios da Tecnología Educativa⁵. Para ele, a tecnologia educativa representava “uma ciência pedagógica que operacionaliza a teoria pura e a prática educacional”, relacionada ao caráter comunicativo da educação, ou seja, às técnicas de transmissão de conhecimento. Todavia, essas mudanças teriam lugar apenas até 1981, quando nova orientação iria se disseminar pelas universidades.

Como se pode notar, a regulamentação do mercado educacional era considerada uma tarefa das províncias até meados da década de 1980. Com o fim da ditadura e a ascensão de uma coalização social democrata ao poder, a *Concertación* (1990-

⁵ Cox e Gislyng (2009: 378) afirmam que “sob la dirección de González, la política de la escuela estuvo dirigida por un Nuevo concepto de administración: *administración, no es hacer filosofía educacional*, según se señala en la Cuenta Anual de la Dirección. De acuerdo a este mismo documento, el trabajo de la escuela en ese año - 1976-1977 – contempló tres áreas: *La primera medida fue definir operacionalmente el ‘producto’.* *La segunda medida, crear un sistema de producción. La tercera medida consistirá en crear un buen sistema de control de calidad.* El producto, es decir, el profesional de la educación que se debía formar, era entendido como: *Un profesional capacitado para programar aprendizajes de variados contenidos de cualquier persona, en cualquier circunstancia, medirlos, optimizarlos*”.

2010), a instrução chilena passou por novas reformas. Seguindo orientações de organismos internacionais interessados na condução pacífica de um processo de redemocratização latino-americana, o Chile investiu em programas e projetos de atualização docente.

Segundo Bastos (2010) pesquisadora da UNESCO, na América Latina dos anos 1990, foi comum depositar no uso das TDIC em programas de formação docente inicial e continuada a esperança de algum tipo de atualização do ensino e de inclusão social das classes menos favorecidas no mercado profissional. Todavia, o estudo dos programas vigentes não fornece justificativas consistentes para a comprovação desta tese. Bastos (2010) constata que há um discurso em prol da tecnologia e suas benesses que, no entanto, não se converte em práticas efetivas no universo profissional, docente ou discente⁶. Contudo, ao privilegiar a descentralização administrativa, o Chile pode ater-se às especificidades locais. Outra vantagem chilena, segundo Bastos (2010), foi atrelar os programas de formação docente às práticas em sala de aula, bem como a avaliação do desenvolvimento profissional docente ao reconhecimento por pares. Com essas duas medidas o Chile pode criar e difundir indicadores de qualidade profissional mais autênticos e consistentes, e aceitos na comunidade; bem como conferir maior noção de aplicabilidade e de eficiência à formação docente, em geral reduzida a uma discussão teórica distante das salas de aula, que se efetivava no contra-turno docente.

Paralelamente, uma grande reestruturação da formação inicial docente foi implementada nas universidades, mediante concorrência oficialmente liderada pelo Estado (Avalos, 2011). Foram também estabelecidos projetos de avaliação da formação inicial, do trabalho docente nas escolas e das estruturas gestoras da educação, tanto no sentido de compreender por quê, com tanta riqueza o país seguia mantendo baixos níveis de aproveitamento em testes internacionais (lembramos que de 1995 a 2000 o Chile era considerado o “jaguar” da América Latina); quanto no sentido de prestigiar professores desvalorizados pelo fato de manterem, em um Estado neoliberal, a estabilidade de emprego e a tão propalada baixa produtividade dos setores públicos (LOUZANDO; MORDUCHOWICZ, 2011). Igualmente, os currículos escolares e universitários foram reformulados mediante ampla discussão pública, assim como foram implementados programas de aceleração e atualização da formação universitária docente (Magendzo, 2008).

⁶ Para Bastos (2010), esses programas tem em comum vários traços: são massivos, a administração é centralizada, são elaborados por consultores distantes da realidade docente, sem avaliações de caráter retro-alimentador ou de acompanhamento; executados nas escolas apenas após a chegada dos equipamentos, em horário que excede a carga destinada ao trabalho do docente, com materiais didáticos cuja orientação teórico-metodológica raras vezes se distingue das formas tradicionais já utilizadas pelo docente. Também é comum a boa reputação desses programas entre docentes, pelo menos entre aqueles chamados a dar depoimentos aos órgãos financiadores de tais propostas.

Entre os inúmeros programas de formação continuada com condução nacional incrementados no período pode-se destacar, além do *Enlaces*, a *Red de Maestros*⁷, os *Talleres de profesores*⁸ e, de certo modo, o *P-900*⁹. Todos eles foram coordenados pela CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas), com ampla utilização de plataformas virtuais para facilitação administrativa, elaboração de materiais didáticos e manutenção de interconexão nacional. Entre suas principais características figura um trabalho formativo moldado de acordo com a demanda escolar a partir da convivência do professor formador com seus pares. Destarte, se se pode reconhecer em programas como esses um modelo de política pública de formação continuada docente no Chile, tal modelo é estruturado a partir de demandas microrregionais, com acompanhamento contínuo feito por pares “expertos” e ciberinfraestrutura (BECA, 2010).

No caso do programa *Enlaces*¹⁰, essa ciberinfraestrutura tornou-se ainda mais iminente. Programa nascido na Universidad Católica de Chile (Santiago), mas

⁷ Nessa rede, a princípio, os professores considerados aptos à formação de outros professores compartilham suas experiências e mediam o compartilhamento com seus pares neste mesmo sentido (Sotomayor et Walker, 2009). O que se pode notar, portanto, é que P-900, Talleres de profesores e Red de Maestros de Maestros são 3 projetos distintos: o primeiro lida com escolas, trata-se de um programa emergencial de melhoria da qualidade do ensino de escolas consideradas vulneráveis. O segundo, muito mais modesto, é o estabelecimento de mini-cursos ou oficinas de professores para professores com a finalidade de garantir atualização docente. O terceiro já é uma sistematização e uma ampliação da formação docente continuada através do conceito de rede. Na *red de maestros de maestros*, os professores discutem diretrizes de formação continuada, bem como se empenham na execução de um leque variado de atividades formativas. Destaque-se que todos nasceram mais ou menos na mesma época e que estiveram interligados, uma vez que os grupos que participaram deles foram basicamente os mesmos, por exemplo, os professores em cujas escolas foi aplicado o P-900 foram aqueles que montaram os primeiros *Talleres de Profesores* e que num futuro próximo seriam considerados *maestros de maestros*.

⁸ Da implementação desse tipo de projeto emergiram os *Talleres de Profesores*, mini-cursos de formação continuada ministrados pelos próprios professores, muitas vezes com apoio e infra estrutura das universidades. Nesses *Talleres* a notável liderança de alguns docentes representou sua indicação como “maestros de maestros”, dando origem, por sua vez, ao programa Red de Maestros de Maestros – que sistematizava e criava uma burocracia específica para os *Talleres de profesores*.

⁹ O P-900 teve início na região metropolitana de Santiago, mas logo se expandiu para Concepción e Antofagasta, duas das principais zonas metropolitanas do país. Em atendimento às recomendações de organismos internacionais como o PREAL, a UNESCO e a OCDE, de que o Chile era o único membro latinoamericano, o P-900 destacava 900 escolas cujos indicadores internacionais apontavam alto nível de vulnerabilidade e baixo nível de aprendizado. Nessas escolas foram colocados consultores e assistentes com a finalidade de acompanhar o trabalho de gestão e docência. Entre as atividades desses novos personagens escolares, a coordenação de projetos interdisciplinares era uma delas.

¹⁰ O programa de estudos do *Enlaces* começa com um curso de ambientação, uma alfabetização digital; depois, aulas sobre como utilizar as tecnologias de informação e comunicação em sala de aula

desenvolvido pela Universidad de la Frontera (Temuco), o *Enlaces* tinha como objetivo, em meados da década de 1990, atualizar os conhecimentos docentes a partir de seu letramento digital (GATICA, 2012). Distribuíram-se laboratórios de computadores e monitores responsáveis por ministrarem cursos de iniciação à cultura digital, seguidos de cursos sobre a aplicação dessa cultura à educação, em diferentes Centros Zonais. Esses Centros Zonais poderiam ser escolas, prefeituras, secretarias de educação e mesmo universidades. A segunda geração do programa, já no início dos anos 2000, contou com diferentes cursos, dados por diferentes universidades (Menezes, 2005).

É importante destacar que o *Enlaces* ganhou fôlego a partir de uma experiência provincial, assim o conteúdo programático dos cursos pode ser desenvolvido de acordo com demandas diretamente colhidas junto aos docentes nas escolas. O mesmo se pode dizer dos recursos educacionais compostos no âmbito do projeto – o que lhe confere maior legitimidade, uma vez que não se trata de uma prescrição aos professores e sim de uma espécie de “criação coletiva”. Depois, a administração do *Enlaces* foi desenvolvida de forma a que o núcleo avançado se fortalecesse antes que o centro federal, restando ao ministério da educação muito mais um papel de executor burocrático de um programa já articulado do que de sustentador de uma rede de relações ainda maleável e frágil. Nas palavras de Menezes (2005, p. 52), “hoje em dia, o uso do portal se converteu em uma das estratégias mais importantes para impulsionar a otimização da Rede *Enlaces* e assim para alcançar um número maior de professores e alunos participantes do programa”. Portanto, o Mineduc potencializa o efeito de uma política pública que surgiu em escala regional e expandiu-se para o território nacional¹¹.

A capacitação dos docentes ocorre em um ano na mesma escola, em turmas de até 20 docentes, tão logo a sala de informática seja concluída. Durante a primeira capacitação, com 36 horas presenciais, os professores são alfabetizados digitalmente. No segundo ano, com 56 horas presenciais, “os temas abordados são mais pedagógicos, ou seja, focaliza-se menos a tecnologia e mais a sua aplicação com objetivos educacionais” (Menezes, 2005: 55). Também se oferece assessoria a Coordenadores de Estabelecimentos:

e; finalmente, uma terceira etapa, composta por um curso de gerenciamento e desenvolvimento de projetos educacionais nesta área.

¹¹ Em termos técnicos: “Há quatro linhas de ação de capacitação e assistência técnica: *Enlaces* tradicional (em estabelecimentos urbanos), *Enlaces* rural (em escolas multisseriadas em micro centros rurais) e *Enlaces* em rede (em instalações urbanas e rurais que já completaram a formação inicial). O treinamento e assistência técnica são entregues através da Red de Asistencia Técnica de *Enlaces* (RATE). Fazem parte desta rede universidades de todo o país que planejam ajudar e prestar assistência com pessoal adequado para capacitação [...]. Em todas essas linhas, se entrega suporte técnico de informática através das seguintes estratégias: visitas de revisão e verificação de instalações, visitas preventivas, serviços de suporte remoto, e, finalmente, visitas para resolver problemas técnicos”. (Menezes, 2005: 52).

Ao incorporar-se à Rede *Enlaces*, um estabelecimento deve destinar um ou mais professores para o cargo de coordenadores. Os coordenadores tem um rol técnico básico, administrativo e pedagógico na sala de informática e devem dedicar um número de horas semanais ao cumprimento destas funções. Também os coordenadores recebem paralelamente a capacitação prevista para os docentes, uma assessoria que tem o propósito de apoiar e preparar os professores para seus trabalhos de coordenação. A duração mínima desta etapa é de 10 horas por cada ano, durante os primeiros 2 anos de coordenação (Menezes, 2005: 56).

A proposta ainda engloba currículos especiais para zonas rurais. Note-se que a central não é apenas gestora, é também orientadora das práticas educacionais realizadas no âmbito do programa. O material didático deve ser fornecido pela instituição – há um material básico cujo custo faz parte do curso e alguns complementares, desenvolvidos de acordo com as instituições e demandas das turmas, cujos custos podem ser cobrados além do curso. A certificação dos cursos discrimina as atividades presenciais e não presenciais e é fornecida mediante convênio, ou seja, o aluno recebe um certificado da rede *Enlaces* com a rubrica da instituição executora, e não o contrário.

Hoje em dia, diferentes universidades propõem diferentes cursos à secretaria *Enlaces*, cuja sede fica em Santiago e é administrada via Ministério da Educação. A secretaria confere um selo de qualidade aos cursos e os disponibiliza em plataforma virtual comum. Uma vez na rede *Enlaces*, a universidade ou instituição de ensino (lembremos o caráter híbrido do mercado educacional chileno) pode dispor do espaço dos centros zonais para formação de formadores, formação de docentes ou mesmo de discentes. Os cursos são subsidiados pelo Estado, mas boa parte deles conta também com mensalidades cobradas aos professores; a estrutura física dos centros zonais recebe, igualmente, fundos estatais e provinciais, mas seus principais mantenedores são as universidades e instituições educacionais que “vendem” seus cursos nesses espaços (Cádiz, 2012).

O público desses cursos é de cerca de 180.000 docentes, dos quais cerca de 140 mil estão em salas de aula de formação inicial, primária, média, superior, técnica e de adultos (Louzano, Morduchowicz, 2011). Pode-se dizer que a maior parte da demanda do *Enlaces* emergiu a partir da criação da disciplina *Tecnologia Educativa*. No que tange à formação continuada de docentes, desde 2000, 79% dos professores da rede de ensino chilena já havia realizado algum desses cursos, sendo que 44% desses professores optou por temas relacionados com metodologias de ensino e 31%, com atualização curricular (Sotomayor y Walker, 2009). Polissêmico, o sistema de formação continuada de professores no Chile possui uma agenda repleta de metas: uniformização de parâmetros de avaliação, definição de objetivos comuns para a formação, estudos aprofundados acerca das características de sua demanda. Alinhadas, essas metas apontam para velhos problemas

latinoamericanos, tais como a falta de rigor operacional no âmbito governamental, a antiga centralidade operacional de projetos e a conseqüente elitização do público atendido (Bellei et alii, 2008).

Para alguns dos *think tanks* chilenos, o uso de tecnologias de informação e comunicação na formação continuada docente contribui para a atualização profissional e também para a democratização das oportunidades locais. Ainda que o investimento inicial na ciberinfraestrutura decorrente desses modelos educacionais seja considerado alto, considera-se que no Chile mais alto é o risco de defasagem tecnológica e, mais ainda, de falta de competitividade internacional. Os modelos de formação docente continuada nesse país são mensurados conforme seu nível de eficiência global, bem como o sucesso do trabalho docente, diretamente ligado à produtividade chilena (Donoso-Díaz, 2008).

Destacados esses elementos, podemos formular uma equação para o modelo de política pública de formação continuada docente em vigência no Chile dos anos 2000: ciberinfraestrutura + formação por pares = atendimento da demanda regionalizada. Segundo figuras de destaque neste cenário, tais como José Enrique Hinostroza, um dos principais dirigentes do *Enlaces* na Universidad de la Frontera, trata-se, a partir de agora, de trabalhar no sentido de incutir no sistema algumas noções de justiça social a partir do exercício, em políticas públicas, da busca pela coesão social. Finalidade que, entre outros caminhos, pode ser alcançada mediante a busca por uma melhor qualificação profissional para o mercado de trabalho (Hinostroza, 2011).

3. Tecnologia no mercado de trabalho docente

Segundo Sotomayor e Walker (2009), entre 1982 e 2001 a matrícula escolar referente à educação média aumentou de 65 a 86% no Chile. Esse aumento trouxe sérias mudanças no sistema escolar e na formação profissional do setor. Primeiro, houve um aumento no número de docentes, diretores e trabalhadores da educação em geral. Depois, dada a revitalização da profissão docente, o setor tornou-se mais diversificado, contando com um maior número de jovens, homens e profissionais de outras áreas envolvidos na esfera educacional. Segundo Ávalos (2002), a carreira docente foi amplamente modificada nesse período e convertida num “conjunto de submercados diferenciados”.

No Chile, há várias instituições com implementações inovadoras e de vanguarda no que diz respeito à integração das TDIC com a modalidade de ensino (a distância, semi presencial, presencial, blended, virtual). Uma entrevista realizada com Andrés Pumarino - diretor acadêmico do DUOC, antigo Departamento Universitario Obrero Campesino, hoje acrônimo para o centro de profissionalização ligado à Universidad Católica de Santiago - oferece uma idéia das mudanças implementadas no mercado de trabalho desse período. Cumpre

destacar que essa experiência não é generalizável, se não apenas representativa de algumas das ideias circulantes no polissêmico mercado educacional chileno.

Segundo Pumarino, em 2011, a DUOC contava com 64 mil alunos, dos quais 10% estavam na modalidade *blended* e seguiam metodologias *b-learning*¹², com base numa filosofia de *long life education*, ocorrida em contato contínuo com a instituição de origem por meio de acesso a bibliotecas *on line* repletas de materiais e cursos digitais para auto-aprendizagem do discente. Isto constituía o que ele denomina como um modelo de formação por competência, em detrimento do modelo socrático, seguido pelas universidades. A importância desse modelo decorria da presença massiva da internet no país que, em 2011, contava com 22 milhões de celulares e 52% de penetração da internet, além de políticas governamentais de expansão do setor, como a implementação de telecentros em todos os bairros das regiões metropolitanas.

O diretor do DUOC esclarece que esse esforço de aproximação com a tecnologia ocorria naquele Departamento deste o ano 1998, quando o primeiro projeto sistemático de formação docente para uso de plataformas virtuais de aprendizagem foi implementado. Nesse projeto, 600 professores DUOC foram incitados a desenvolver em *word* seus primeiros materiais didáticos digitais. Em 2011, a DUOC contava com mais de 5.000 materiais associados aos seus cursos. No quadro docente DUOC, as distinções entre professores produtores de materiais didáticos ocorreram, primeiro, por iniciativa dos próprios professores interessados em aprender a trabalhar com novas tecnologias e, depois, conforme uma estratificação que seguia parâmetros acadêmicos: aqueles que possuíam maior graduação eram os primeiros convidados a produzir e/ou revisar e avaliar materiais didáticos. Por fim, instaurou-se uma avaliação discente do material, que passou a ser considerada elemento de peso para a definição de quais seriam os professores envolvidos com a produção do material didático. Atualmente, três critérios concorrem para tal definição: iniciativa docente no aprendizado e desenvolvimento de TDIC, nível de graduação acadêmica e reconhecimento internacional na área, aceitação discente do material apresentado. Destaque-se que o produtor de conteúdo DUOC não necessariamente deve trabalhar no *design* instrucional de seu material didático, mas deve conhecê-lo suficientemente para produzir de maneira adequada. A fim de suportar tal demanda produtiva, criou-se uma coordenação especialmente dedicada à produção, avaliação e revisão de materiais didáticos que inclui, além dos professores, especialistas na área editorial e tecnológica.

Conteudista ou avaliador, o professor não recebe em seu salário nenhum tipo de adendo. Ganha, contudo, como diferencial seu prestígio na instituição. É importante destacar também que a cada dois anos os professores do DUOC são avaliados. Dessa avaliação fazem parte: sua atividade em sala de aula, seus

¹² Pumarino esclarece que *B-learning* corresponde a uma relação de 70 presencial e 30 virtual.

materiais, sua atividade virtual, ou seja, seu domínio das TDIC influencia mais em sua nota do que sua presença em classe. Neste quadro, segundo Pumarino:

Nossos melhores professores não são os licenciados, são os técnicos. Existe a necessidade de validar o modelo educativo sobre as bases das competências. Mas, dá mais prestígio estar numa universidade pública ou privada do que em uma instituição de formação técnica profissional, ainda que o Banco Mundial, a USB, o FMI digam que esse seja o futuro. No Chile existem 6 universitários para cada técnico e eu pergunto: quem vai ganhar mais?

Assim como Pumarino, Brunner (2010), Beca (2009) e outros, assinalam que não há indícios de que o investimento em TDIC tenha se convertido em um aumento salarial para os professores, mas na desclassificação dos docentes cuja formação - sem TDIC - é considerada defasada. Este é, pois, o duro sentido da pressão mercadológica no campo docente. Poder-se-ia reconhecer nesse quadro um ambiente mais favorável para a resistência docente ao uso de TDIC em sala de aula ou mesmo para formações no campo?

Se queremos tomar o caso do Chile como referência para pensarmos a inserção das tecnologias no contexto brasileiro, a fim de serem apropriadas por alunos e professores, parece-nos fundamental pensar em um modelo que leve em conta, além dos altos investimentos que por óbvio são necessários, fatores como motivação, estímulo e satisfação no trabalho e no aprendizado, como parte de um projeto integrado e em coerência com o nosso Plano Nacional de Educação. As tecnologias, por si mesmas, não operam mudanças de conduta frente à educação, muito menos milagres. Todavia, valerá sempre a vela lembrar a asserção de Chartier (1999): “não se decreta uma revolução técnica. Ela tampouco é suprimida”.

Referências bibliográficas

- Assmann, H. (1998). *Metáforas novas para reencantar educação, epistemologia e didática*. 2a ed. Piracicaba: UNIMEP.
- Avalos, B. (2011). *Caso Chile. Congreso Internacional de Educación*. São Luís, Argentina. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=bHatHslgsHU>, acesso em 15 de jun. De 2013.
- . (2002). “La Formación Docente Continua en Chile. Desarrollo, Logros y Limitaciones”. En: Avalos, B. *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. Santiago: UNESCO/OREALC.
- Bastos, M.I. (2010). *O impacto das TICs na educação*. Brasília. Organizado por UNESCO, OIREALC, Brasil: Ministério da Educação.

- Beca, C. E. (2010). *Compromiso con el desarrollo profesional docente 2006-2009*. Puerto Madero: CPIEP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas).
- Bellei, C.; Contreras, D.; Valenzuela, J. P. (2008). *La agenda pendiente en educación*. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena. Santiago: U. de Chile/ UNICEF.
- Bilbao, A.; Salinas, A. (2010). *El libro abierto de la informática educativa. Lecciones y desafíos de la red Enlaces*. Santiago, Mineduc.
- Boeninger, E. (2011). *Políticas públicas en democracia. Institucionalidad y experiencia chilena 1990-2006*. Santiago: Uqbar.
- Braslavsky, Cosse. En: Puryear, J. M. (2003). *Formas y Reformas de la Educación en América Latina*. Programa de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Santiago: LOM Ediciones/ PREAL.
- Brunner, J. J. (2010). "Trayectorias y proyecciones del sistema educacional. Los debates de la república educacional: 1910-2010". En: Figueroa, Maximiliano; Vicuña, Manuel (eds.). *El Chile bicentenario*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Cádiz, M. F. G. (2012). *Evaluación pública de los actores del sistema escolar en relación con las políticas en informática educativa*. Tesis para optar al grado de Magíster en Opinión Pública. Profesor guía: Cristián Santibáñez. Universidad Diego Portales.
- Centro de Microdatos. *Informe anual 2007*. Santiago, Facultad de Economía, Universidad de Chile. Disponible en: <http://www.microdatos.cl>, acceso en 15 de jun.2013.
- Chartier, R. (1999). *A ordem dos livros*. Trad. de Mary Del Priori. Brasília: Editora UnB.
- Chile, MINEDUC, Departamento de Estudios y Desarrollo de la División de Planificación y Presupuesto Del Ministerio de Educación de Chile. *Indicadores de la Educación en Chile / Año 2007-2008*. Ministerio de Educación, República de Chile, 2009.
- Cox, C.; Gysling, J. (2009). *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Cruz, E. G. El caso del programa de formación docente de la Universidad ARCIS en Talagante Chile. In: UNESCO, *Modelos Innovadores En la Formación Inicial Docente*. Estudio de Casos de Modelos Innovadores en La Formación Docente en América Latina y Europa. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Donoso Díaz, S. (2008). "El perfeccionamiento docente en Chile (1990-2007): ¿Estado versus mercado?" *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 3, set./dez.
- Gajardo, M. (2005). Educación privada vs. educación pública en Santiago de Chile: una reflexión necesaria. In: Gentili, Pablo; Levy, Bettina. *Espacio público y privatización. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos

- Aires: CLACSO.
- Haltenhoff, M. L. N. (2004). *Los saberes de la Escuela. Análisis de la renovación disciplinaria en la reforma curricular 1996-2002*. Santiago, Editorial Universitaria.
- Hinostrosa, H. (2011). “Nueva Agenda de políticas docentes em América Latina y El Caribe: nudos críticos y criterios de acción”. En: *Reunión Regional Ministerial para América latina y El Caribe*, Buenos Aires. Preparado por La Oficina Regional de Educación para América y El Caribe (OREAL/UNESCO Santiago).
- Louzano, P.; Morduchowicz, A. (Org.). (2011). *Formación Docente en Chile*. Santiago, Chile: Serie documentos de Preal. n. 57, set.
- Magendzo, A.(2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía: Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago: LOM Ediciones, 2008.
- Schwartzman, S.; COX, C.(2009). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago: Uqbar.
- Sotomayor, C.; Walker, H. (2009). *Formación continua de profesores. Cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar?* Santiago: Universitaria.
- Winkler, D. (2009). “Financiamiento educacional en Latinoamérica”. En: Cox, Cristián; Schwartzman, S. (eds) *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago, Uqbar.

Entrevista com Andrés Pumarino, diretor acadêmico do DUOC, antigo Departamento Universitario Obrero Campesino, hoje ligado à Universidad Católica de Santiago, concedida em 20/10/2011 a Maria Renata da Cruz Duran

Lo Kitsch en *El Conejo más estúpido de este siglo*: pieza dramática de Santiago Merchant.

Manuela E. Vera Guerrero

Abstract

Written and directed by Santiago Merchant, *The Stupidest Rabbit of This Century* is a dramatic work that reflects Colombian theatre in the 21st century. This play serves as a paradigm of the historical and ideological transformation that Colombian society, and in particular Colombian theatre, is undergoing. The notion of kitsch, as developed by Matei Calinescu, exposes the irruption of modernity, but it also states certain cultural implications because what is kitsch becomes symptomatic of the industrial, capitalist society that engulfs us. Merchant treats the concept of kitsch as an intrinsic element in this play. The analysis for this article, that uses dramatology as a methodology, shows the relationship between form and content that together assemble a codified message, while proposing an interesting social critique.

Key words: Kitsch, cinema, theater, drug trafficking, boredom, imitation.

Hay que poner un gran signo de interrogación sobre le valor de lo fácil; no solamente sobre sus consecuencias, sino sobre la cosa misma, sobre la predilección de todo aquello que no exige de nosotros ninguna superación, ni nos pone en cuestión, ni nos obliga a desplegar nuestras posibilidades.

Estanislao Zuleta. 'El elogio de la dificultad'.

El conejo más estúpido de este siglo es una pieza dramática que da cuenta del teatro colombiano ahora que el nuevo siglo empieza. Su autor es Santiago Merchant, un joven creador bogotano que nació en 1982. La obra, que no ha sido publicada, es producto de un proceso creativo que está dando sus primeros frutos.

Merchant vivió en Córdoba, Argentina, donde realizó un curso de formación dramática. Después estrenó la pieza en Bogotá en el año 2011, gracias a la colaboración de viejos amigos, y logró obtener reconocimiento en el teatro colombiano profesional. Desde entonces la obra ha sido representada por diferentes

escenarios del país. Este autor que se desempeña como actor, director y dramaturgo, y que ha escrito otras obras como: *Animalario*, *Tom Tom* y *El gran día*, está incursionando en el modo cinematográfico de representar historias. Cabe decir que *El conejo más estúpido de este siglo* más bien parece una película sobre delincuentes.

La acción, en la acepción amplia que determina la dramaturgia como lo que sucede a unos personajes durante un tiempo-espacio y ante un público (García Barrientos, 2007) se desenvuelve alrededor del Búlgaro y Morris, unos seres ficticios cuyo objetivo existencial es convertirse en maleantes. Todo empieza con los dos cómplices preparando el golpe: exterminar al Innombrable, un personaje ausente. Por eso Morris se infiltra entre los trabajadores de la empresa que dirige la supuesta víctima, y en cuanto termina la jornada se reúne con el Búlgaro para ponerlo al tanto de los movimientos del Innombrable.

La relación entre la sala y la escena es fija, la propia de la escena cerrada, y por lo tanto se acentúa la ilusión de realidad. No obstante, los espacios dramáticos son dos; un vehículo antiguo y la casa del Búlgaro que la acotación describe como: '*Un espacio chico y espeso, una lámpara colgante. Una mesa. Plantas de marihuana... muchas plantas de marihuana*'¹. Así pues, el modo en que se encaja el lugar argumental en el espacio escénico es múltiple y sucesivo hasta el desenlace, porque allí aparecen los dos espacios simultáneos, como si el escenario fuera una gran pantalla dividida por la mitad. Tal disposición provoca distancia representativa, ya que pone en evidencia la cara artificial de lo representado, y además, funciona como un guiño al código cinematográfico.

Podría decirse entonces que hay un juego de simulación en que la obra de teatro parece remedar al cine. No es en vano que uno de los signos de decorado sea, precisamente, una lámpara colgante, pues este detalle que alude al cine negro también provoca su 'atmósfera' (Michael Chejov, 2008). Incluso la secuencia de escenas temporales se segmenta con el tipo de nexos más cinematográfico de todos, la elipsis; la pieza dramática dura alrededor de una hora, pero la acción se desenvuelve en una semana.

Para evitar la confusión cabe aclarar que la diferencia fundamental entre el cine y el teatro es que, si bien los dos son modos de imitación, el primero implica la mediación del narrador, es decir, que en el cine el ojo de la cámara funciona como un narrador que obstaculiza la visión directa del receptor y la focaliza, mientras que en el teatro no hay mediación, pues cada personaje tiene su punto de vista y de hecho la representación dramática ocurre en una relación directa e inmediata con los espectadores.

¹ Las citas de la obra hacen referencia a la versión que el autor me envió por e-mail, cuando le solicité textos de sus obras para participar en un evento que buscaba difundir la dramaturgia colombiana del siglo XXI en Madrid, España, en la sede del Nuevo Teatro Fronterizo, durante el año 2011. El manuscrito está sin numerar.

En *El conejo más estúpido de este siglo* las referencias cinematográficas se extienden a lo largo de la obra y llegan a ser parte del contenido diegético, lo que significa que no se trata únicamente de un guiño formal. Hay un fragmento donde el Búlgaro fanfarronea con el arma que le presta 'El duro' para llevar a cabo el asesinato, y cuando Morris intenta tocarla, emerge el indicio:

Morris.- (*Atraído.*) Está muy bonita. (*Va a tocar el arma.*)

Búlgaro.- (*Puede palmear la mano de Morris.*) No, no, no, no. ¿Tiene las manos limpias?

Morris.- Pues no.

Búlgaro.- Lávese las manos mijo, esto es serio. (*Morris sale. El Búlgaro recrea en soledad la escena de Taxi Driver en la que Travis se reta al espejo.*)

El comportamiento del Búlgaro, quizá en los términos de Brecht el gesto social, demuestra la idea existencial que lo gobierna: ser como los personajes que protagonizan las películas que admira. Para el Búlgaro, Travis Bickle es un ídolo, un referente, un objeto de imitación; la falsificación de la 'identidad' es la forma en la que este personaje dramático resuelve convertirse en 'alguien', pues es más fácil copiar que inventar.

Por otro lado, en la cita también es notable que el Búlgaro no tiene experiencia en el vandalismo, ya que ni siquiera posee una herramienta de trabajo propia, de hecho, el arma con la que está alardeando es prestada: '¿No le dio vergüenza?', pregunta Morris cuando se entera cómo su amigo consiguió el revolver. Pero al Búlgaro no parece importarle la observación, así que Morris continúa: 'Se supone que usted es profesional, que debería tener un arma'. Es entonces cuando se confirma la sospecha: el Búlgaro está intentado ser algo que no es, a pesar de que la acción dramática empieza con éste diseñando el plan para acabar con el Innombrable y de que su vivienda está invadida con cultivos de marihuana; de ahí que se pueda afirmar que el hampa es el otro universo existencial que le interesa al protagonista de la obra.

Otro paradigma que manifiesta lo cinematográfico como parte de la realidad del personaje principal, se puede apreciar en la cuarta escena de la obra, donde el Búlgaro le propone a Morris observar algunos fragmentos de películas con fines didácticos: 'Quiero mostrarle episodios memorables del cine... una muestra única en la que veremos como los asesinos y pillos más destacados han llevado a buen recaudo sus misiones sicariales'. El protagonista tiene una paradójica intención pedagógica porque la práctica instructiva debería perseguir cometidos éticos, en vez de atentar contra ellos. Además la metodología empleada por el personaje –ver películas–, y el objetivo –llevar a buen término la misión sicarial–, son aspectos de un proyecto sin sentido y desproporcionado. La respuesta a semejante situación y el interés por ser parte de tales asuntos es producto de una enorme desfiguración

cultural. Así, un atributo que caracteriza al Búlgaro es la ingenuidad, que raya con la estupidez. Sin embargo, Morris acepta la propuesta sin ponerla en tela de juicio, por lo que hay una clara simetría o correspondencia en el aspecto cognitivo de estos aprendices:

Búlgaro.- *(Se apaga la luz de la lámpara.) Me faltó algo. (Puede salir. Se enciende la luz de la lámpara. Empieza a sonar el cuarto movimiento de la novena sinfonía de Beethoven. El Búlgaro puede entrar con raro artefacto.)* Bueno Morris, colabóreme poniéndome esto.

Morris.- ¿Qué?

Búlgaro.- Póngase esto.

Morris.- ¿Qué es eso?

Búlgaro.- Efecto Ludovico.

Morris.- ¿El qué?

Búlgaro.- El efecto Ludovico.

Morris.- ¿Para qué?

Búlgaro.- Para que las imágenes se le queden en la cabeza y sepa hacer bien el trabajo.

Morris.- ¿Para queeeeé?

Búlgaro.- Para que las imágenes se le queden en la cabeza. Se usó en... Esta película... colabóreme por favor.

Morris.- ¿Danza con lobos?

Búlgaro.- No sea güevón... *The Clockwork Orange*.

Morris.- Mmmm, *La Naranja Mecánica*.

Búlgaro.- Morris, vamos a hacer este trabajo tan putamente impecable que ni “*El Innombrable*” se dará cuenta que está muerto.

Hablar de lo Kitsch no significa reducir la discusión a la estética del mal gusto porque es una noción compleja que tiene otras implicaciones; también supone adentrarse en fenómenos como la imitación, las elaboraciones artificiosas, la simulación y en cierto sentido, tiene que ver con la estética del autoengaño y de la comodidad. Tampoco puede explicarse sin tener en cuenta las consecuencias de la industrialización. Supuestos que emergen en esta obra en los aspectos formales ya mencionados y en el comportamiento de Morris y el Búlgaro que se introducen en el juego de las apariencias debido a su admiración por los ídolos del cine (la gran industria del espectáculo) y del hampa. Tal propósito también es patente en Irene, un personaje dramático que trabaja con Morris en la empresa del *Innombrable*. Así pues, Irene entabla una relación afectiva con Morris que supondrá un nuevo curso en el devenir de los acontecimientos.

Los jóvenes habitantes del plano dramático quieren vivir una realidad ‘emocionante’, premisa que se exagera hasta la insensatez:

Irene.- Me gusta mucho todo esto.

Morris.- Haberlo dicho, toda mi vida es una aventura de esas extremas.

Irene.- ¿De verdad?

Morris.- Sí, de un lado a otro, misiones, brincos, mentiras... cosas

Irene.- ¿Con policías y sangre y escondites?

Morris.- Tal cual.

Irene.- Morris, yo le mato lo que sea.

(*Silencio.*)

Morris.- Yo... también.

Irene.- Me siento con una energía inusitada.

En este ejemplo el asesinato es una forma de entretenimiento pero tal premisa no genera espanto en los espectadores gracias a la distancia representativa y a las tensiones entre los aspectos temáticos, interpretativos y comunicativos que la constituyen. Por el contrario, resulta una afirmación cómica, a pesar de la gravedad del significado. En la dramaturgia se considera que la distancia representativa: 'es una categoría estética general que se mide entre el plano representante y el representado de cualquier arte u obra, y que resulta inversamente proporcional a la ilusión de realidad suscitada en sus receptores' (García Barrientos, 2007:194). Un paradigma del efecto de realidad en un objeto estético es *Las Meninas* de Velázquez, pues observar el cuadro provoca la sensación de realidad. Por el contrario, *Las Meninas* de Picasso produce lo opuesto, un efecto de enorme distancia representativa. En la obra de Merchant, la distancia representativa es mayor porque en el transcurso de la acción el espectador sabe que lo que está viendo es un artificio, es consciente de que lo escenificado es una mentira, y de que los protagonistas son 'conejos estúpidos', por lo que no se produce la identificación con los personajes. La distancia permite la risa sin remordimientos.

Otro asunto es que el contexto social de los personajes este habitado por malhechores como El duro y el Bronx. Uno y otro son seres específicos de la sociedad ficticia a la que pertenecen. No obstante, según Aristóteles la realidad dramática es mimesis del mundo real. Por eso en la obra se introducen elementos que hacen parte de la realidad social colombiana: 'El duro' es el experto, el que más sabe, el que tiene gran experiencia. También es el sobrenombre de un cabecilla del narcotráfico, bien sea porque es duro de exterminar ya que como dice el dicho popular: 'hierva mala nunca muere', o porque es fuerte y poderoso, una especie de gran señor que somete y aniquila sin pudor ni remordimientos a quien se opone a sus intereses. Es el hombre de negocios al margen de la ley, es la materialización del poder y del respeto que provoca el miedo. ¿En qué tipo de sociedad el respeto se forja desde el miedo?

En la obra, 'El duro' es un ídolo para el Búlgaro que está obsesionado con 'hacer un trabajo serio' con tal de no decepcionarse a sí mismo y encontrarse cara a cara con la verdad. Lo que intenta el protagonista es ganarse el respeto de quienes lo rodean. 'Hacer un trabajo serio' es otra expresión que define el estilo de hablar

de los maleantes colombianos en la realidad extradramática y que puede connotar diversas situaciones al margen de la ley. Así bien, en *El conejo más estúpido de este siglo* algunos diálogos son equivalentes con las expresiones que emplean los narcotraficantes y sicarios del país, por lo que hay una apropiación y reinterpretación de la realidad social colombiana, capturada en el objeto dramaturgico.

Un último paradigma que demuestra la jerga con que dialogan los inexpertos asesinos que protagonizan esta cómica pieza dramática, es la manera en que se refieren a su víctima:

Búlgaro.- Es mejor no ponerle nombres ni apodos.

Morris.- ¿Por qué?

Búlgaro.- Nos encariñamos.

(Pausa)

Morris.- ¿Cómo lo llamamos?

Búlgaro.- (Puede quedar en silencio.) No sé...

Morris.- ¿El innombrable?

Búlgaro.- (Puede pensar.) Sí, es neutro... “el innombrable” puede ser (Silencio.)

Morris.- ¿Le parece práctico?

Búlgaro.- Me parece serio.

Morris.- Me parece largo.

Búlgaro.- “El innombrable” me parece neutro, nada de apelativos... es serio.

Morris.- Profesional.

Desde la perspectiva de los personajes este código verbal funciona para cosificar a la persona y evitar la empatía, lo que está en equivalencia con las estrategias de unos asesinos profesionales. No obstante, el código resulta un indicio de la idea de lo kitsch porque el sobrenombre también es un vocablo que se remite a la cultura pop, inevitablemente, hay que decirlo, al enemigo de *Harry Potter*, aunque este calificativo también se emplea en una película como *The Village*.

Lo expuesto hasta ahora resulta interesante al relacionarlo con una de las afirmaciones que hace Matei Calinescu en *Las cinco caras de la modernidad*, pues allí afirma que lo kitsch, entre otras cosas, puede entenderse como la búsqueda de estatus: ‘Los amantes del kitsch pueden buscar el prestigio –o la disfrutable ilusión de prestigio- pero su placer no se detiene ahí’ (Calinescu, 2003:226). Lo kitsch es una forma de la mentira.

Resulta chocante que para conquistar estatus social el Búlgaro y Morris deban simular, parecer, aparentar ser algo que no son; o lo que es igual de molesto, convertirse en malhechores. Lo revelador es que tal fenómeno traspasa las fronteras de la ficción, ya que en el mundo actual Pablo Escobar y Michael Corleone son ídolos para algunos sectores de la juventud. Lo que me lleva a la formulación de dos preguntas: ¿En qué tipo de sociedad son objetos de admiración los

delincuentes? Y ¿Acaso no es mediocre pretender estatus social a través de la imitación de la delincuencia o de los iconos de la cultura pop, una cultura producida en serie, en tanto es intrínseca de la industrialización?

La recreación de la legendaria escena de *Taxi Driver* expresa el deseo del Búlgaro por pertenecer a un mundo de aventuras, quizá para luchar contra el aburrimiento. La búsqueda de ese ideal revela que el protagonista no tiene conciencia sobre las implicaciones de su realidad, sino que, por el contrario, está actuando seducido por las fantasías con que la cultura pop construye realidades. Esta afirmación se relaciona con la exposición de Martín Esslin cuando, en su tesis sobre el Teatro del Absurdo, explica:

El juego de espejos de Genet –en el cual la realidad aparente se revela como una ilusión, que a su vez se revela como parte de una nueva apariencia, de un nuevo sueño, y así *ad infinitud*- es un mecanismo para descubrir la absurdidad fundamental del ser. Es el punto desde el cual sabemos que podemos observar el mundo de modo seguro, hecho de apariencias quizá, pero en última instancia, reductible a una realidad, mostrándonos como una mera imagen en el espejo, con lo cual toda estructura se derrumba. El primer *coup de théâtre* en *Las criadas*, es un ejemplo claro. Hemos visto a una gran dama, vistiéndose con ayuda de su criada, Claire; acostumbrados como estamos, a seguir la exposición convencional de una obra, guardamos en la memoria estas relaciones. Pero de pronto al sonar un despertador, el punto de referencia se desvanece, la que nos parecía la señora es en realidad Claire, la criada; la que creíamos Claire es Solange... (Esslin, 1966:167)

Los protagonistas del *Conejo más estúpido de este siglo* están perdidos en un laberinto de fantasías y el juego con los puntos de referencia también se implementa en la construcción del drama de Santiago Merchant. En la primera escena de la obra aparece el Búlgaro fumando un cigarrillo fuera de su automóvil. Cuando quiere entrar descubre que ha dejado las llaves dentro. Tras maldecir e improvisar diferentes métodos para abrir su coche, objetivo que no se cumple, aparece en escena un conejo:

Búlgaro.- Mierda...

Puede intentar romper la ventanilla con el codo.

Búlgaro.- Ouchh... re mierda.

Puede morderse una uña, pensar, pensar, pensar. Se acerca un conejo gigante que camina en dos patas, va a la puerta del copiloto, intenta abrir la puerta.
(Silencio)."

Conejo.- ¿Me puede abrir?

Oscuro.

La intervención del conejo gigante, precisamente, en la primera escena de la obra, es decir, cuando el espectador está intentando establecer los puntos de

referencia para entender los términos de la representación, produce un efecto desconcertante, absurdo, surrealista. En otras palabras, un efecto de extrañamiento. Así bien, las expectativas del público se ponen en crisis. Este aparente problema logra capturar la atención de los receptores, cuyos juicios han quedado transformados porque el conejo gigante atrapa el interés. Cabe decir que el espectador cae en la trampa, pues la obra parece desarrollarse en una poética fantástica, y por lo tanto la distancia representativa, en ese instante, es enorme: ¿un conejo gigante que habla?

En el siguiente cuadro los puntos de referencia vuelven a ser trastocados porque la acción se desarrolla en el interior de la casa del Búlgaro, que está colmada de matas de marihuana. Allí, Morris le cuenta a su compinche que consiguió el empleo, y El Bronx pasa a comprar un paquete de mercancía fresca. El espectador pasa de un tono a otro, de lo fantástico al narcotráfico y los puntos de referencia continúan perdidos. Se indica una cosa y luego resulta otra. La única relación entre ambas secuencias es que el Búlgaro aparece en las dos.

La solución a estos cambios abruptos se plantea en el tercer cuadro de la obra, que empieza de la siguiente manera:

Un automóvil antiguo, una calle desierta. El Búlgaro espera, espera, espera. El Búlgaro está allí, esperando. Bien puede ojear una revista, puede mirarse los dientes, puede fumar un cigarrillo, puede peinarse, puede dormir, puede tararear una canción, puede limpiar un espejo, puede salir del automóvil y caminar un par de pasos, puede volver, puede mirar el cielo, mirar el cielo, mirar el cielo, se puede sonreír, puede mirar, se puede probar gafas de sol, puede silbar, puede entrar al vehículo, puede aburrirse, puede salir y no cerrar la puerta.

Se acerca un conejo gigante que camina en dos patas, va a la puerta del copiloto abre la puerta y entra al auto. El búlgaro puede también entrar, puede cerrar la puerta.

Búlgaro.- ¿Y?

Morris.- ¿Y qué?

La organización de la estructura temporal propone la inversión del orden cronológico de los acontecimientos. El primer cuadro de la obra ocurre después de que Morris obtiene el puesto de trabajo en el que debe utilizar un traje de conejo. Así que la alteración del orden temporal produce distancia representativa. En conclusión, el primer cuadro escenificado es una escena temporal adelantada en el tiempo con respecto al segundo cuadro. Tal anticipación funciona para implantar una actitud entre los espectadores, que ojalá se mantenga durante todo el espectáculo: sospechar, sospechar, sospechar, porque en esta obra de teatro nada es lo que parece.

Obras citadas

- Calinescu, M., (2003) *Cinco caras de la modernidad. Modernismo, vanguardia, decadencia, kitsch, postmodernismo*. Trad. Francisco Rodríguez Martín. 2ª edición. Madrid. Tecnos.
- Chejov, M., (2008) *Sobre la técnica de la actuación*. Trad. Antonio Fernández Lera. 4ª edición. Barcelona. Alba.
- Esslin, M., (1966) *El teatro del absurdo*. Trad. Manuel Herrero. Barcelona. Seix Barral.
- García Barrientos, J., (2007) *Cómo se comenta una obra de teatro*. 2ª edición. Madrid. Síntesis.
- Merchant, S., (2011) Hola Manuela, correo electrónico a M. Vera (manue_vera@hotmail.com), 22 de septiembre 2011 [Acceso el día 22 de septiembre de 2011].
- Zuleta, E., (Sin año) *El elogio de la dificultad*. [documento WWW]. URL http://www.elabedul.net/Documentos/Temas/Literatura/Elogio_de_la_dificultad.pdf [Fecha de consulta 8 de junio 2014]

La expresión musical como vehículo de transformación y cambio socio-político y cómo los nuevos medios han pasado a ser los principales agentes de su difusión: el caso de *Calle 13*

Sarah V. Platt, Ph.D

Abstract

From their origin almost ten years ago, the Puerto Rican urban music group, Calle 13, composed by Rene Perez Joglar (*Residente*) and his half-brother, Eduardo Cabra Martinez (*Visitante*) has been characterized by a peculiar musical style that is hard to classify into one genre- for it fuses African, Caribbean, and Latin rhythms all in one. This musical proposal has led the group to win a total of nineteen Latin Grammy prizes, and two Grammys- breaking the world record of these awards. However, one more important aspect that characterizes this group is the message they send across to their public. Calle 13's lyrics are well known for their strong tone of social criticism and irreverence that has caused them to be censored in many Latin American countries, while at the same time their songs have also provoked positive social changes in other nations. The purpose of this research is to analyze how this group has used social media to disseminate their message. In this context, musical expression becomes an agent or vehicle of transformation and social and political change for the public. Moreover, new media becomes indispensable in the speeding up of immediate production. "The content of their lyrics holds the purpose of criticizing and questioning social conditioning, repression against certain subjects, the affirmation of identity, and the establishment of rebellion as a generating mechanism of autonomy and resistance of social beings against attempts of domination that stem from conservative sectors of the population" (Pinedas: 2012).

In this paper we will take into account the theory of cultural studies and aesthetics formulated by Andrea Huyssen, which supports central ideas regarding modernism, avant-gardism, mass culture and postmodernism. Modernism was originated from a conscious strategy of exclusion, an anguish to become contaminated by a consumerist and oppressive mass culture, and in this context, Calle 13 serves as an example of this formulation. Finally, in this paper we will also analyze the function of media spectacle, the roles assigned by media, and the demands of immediacy of our times. The virtual world we know is enriched by socially constructed messages which are disseminated by new media and the socially charged messages of groups like Calle 13 are nurtured by the immediacy in the transmission and reception of these messages.

Key words: *Calle 13, urban music, social criticism, new media*

1. Introducción

Fruto de la relación entre la reconocida actriz y locutora, Flor Joglar de Gracia y el abogado laboral, músico y escritor, Reinaldo Pérez Rodríguez, René Pérez Joglar (*Residente Calle 13*) ha estado desde siempre involucrado en el mundo de la creatividad y la política. Comenzó su carrera artística como artista plástico, cineasta, y más tarde se dispuso a experimentar con la música, aunque desde pequeño disfrutaba tocando la batería y la guitarra. Años más tarde se licenció de la Escuela de Artes Plásticas en San Juan, Puerto Rico, y luego obtuvo una maestría de Savannah College of Art and Design en el estado norteamericano de Georgia.

Hace aproximadamente 10 años que René y su medio hermano, Eduardo Cabra Martínez, compositor, director musical y multi-instrumentalista, decidieron amalgamar sus talentos artísticos para formar el grupo puertorriqueño de música urbana que hoy se conoce como *Calle 13*. El nombre se deriva de la calle donde habitaba René y su familia en un sector del pueblo de Trujillo Alto, en la capital de Puerto Rico. René entonces eligió *Residente* como su nombre artístico, pues era la manera de identificarse con el guardia de seguridad al entrar en el vecindario donde residía. Eduardo, por otra parte, eligió el apodo *Visitante* por la misma razón. Una de las hermanas de René, Ileana Cabrera Joglar, se incorporó como voz femenina del grupo y adquirió el nombre artístico *PG-13*. Al trío se unieron Héctor (Coco) Báñez, Andrés (Kino) Cruz, Mark Rivera, Arturo Vergés e Ismael Cancel, algunos miembros del grupo musical *Bayanga*, al que pertenecía anteriormente *Visitante*.

De grabar algunas canciones y subirlas a la red, el grupo fue eventualmente firmado por la disquera independiente *White Lion* y comenzó a experimentar con diferentes géneros musicales caribeños, latinos y africanos, aunque la melodía predominante era el reggaetón. La lírica de sus canciones siempre expresó una gran sátira, humor y crítica social, aunque en los pasados años el tono de gran polémica, especialmente con relación a su mensaje anti imperialista y colonialista sobre el estatus colonial de la Isla de Puerto Rico ha ido en aumento. El fruto de sus éxitos se refleja claramente, ya que durante su carrera musical han sido galardonados con diecinueve premios *Grammy Latinos* y dos premios *Grammy*, rompiendo de esta manera el récord de estos homenajes en la historia.

Sin embargo, merece la pena señalar que a pesar de que el público que acoge la propuesta musical de Calle 13 abarca un abanico de nacionalidades, edades e intereses, *Calle 13* no representa lo que conocemos popularmente como el *mainstream*, ya que el mensaje que pretende llevar es completamente antagónico.

En la historia de la que formamos parte tradicionalmente la música ha sido puesta al servicio de los imperios y los intereses de explotación y comercialización de la burguesía que controla el mercado discográfico, teniendo como función social la transmisión y difusión de la ideología capitalista; es en este contexto que la propuesta

musical del grupo puertorriqueño Calle 13 se presenta como novedosa puesto que rompe con los convencionalismos de la industria. (Pineda, 2012)

2. Primera ola mediática

El grupo *Calle 13* primero se dio a conocer en el año 2005 con éxitos como *Se Vale To-To* y *Atrévete-te* que aparecen en su disco titulado *Calle 13*. Su fuerte tono de crítica social en los medios, que es el tema que nos interesa en esta investigación, se hizo evidentemente ese mismo año a raíz del asesinato de Filiberto Ojeda, el dirigente del grupo independentista Machetero de Puerto Rico, a manos de la FBI (Buró Federal de Investigaciones- FBI, por sus siglas en inglés). El mismo día del asesinato se celebra en la Isla *El Grito de Lares*, una insurrección armada que ocurrió en 1868 con motivo de lograr la independencia de España para Puerto Rico y que hoy en día continúa siendo motivo de lucha para los partidarios de esta ideología.

Aprovechando esta ocasión para expresar su sentimiento de ira y oposición al asesinato, además de sus sentimientos de lucha por la independencia de la Isla, *Calle 13* grabó el sencillo *Querido FBI*, una canción dirigida a dicha agencia. La misma logró acaparar la atención de los principales medios de comunicación nacionales y la primera plana de periódicos en la Isla con líricas como éstas.

*El FBI se ha metido en un lío
Están jodidos, se jodió la Casa Blanca
Ahora voy a explotar con estilo
En el nombre de Filiberto Ojeda Ríos
Me tumbaron el pulmón derecho pero todavía respiro
Me voy a los tiros, pero todavía respiro
A los federales con piedras les tiro
Y si no hay piedras pues les tiro con güiro
Con lo que sea, tumbaron al hombre pero no a la idea
A to' los federales los escupo con diarrea
Me dan nausea, me dan asco
Yo sé que estoy perdiendo los cascos
Por culpa de ustedes, jodíos brutos
La Calle 13 esta de luto¹*

Treinta horas después del asesinato de Ojeda, el grupo lanzó la canción por internet en *marketing viral* por *Indymedia de Puerto Rico*, un sitio web alternativo. Desde luego la decisión del grupo de elegir esta técnica de mercadeo en la que se

¹ Tomado de <http://www.musica.com/letras.asp?letra=837726> (marzo de 2013).

explotan las redes sociales y otros medios electrónicos para producir incrementos exponenciales en "reconocimiento de marca"², mostró ser la mejor alternativa para llegar a una gran cantidad de personas de manera casi inmediata. Dicha difusión mediática que se generó marcó el momento en que la postura política que adoptó el conjunto musical *Calle 13* los separó inmediatamente de la corriente comercial que caracteriza el género *mainstream* del reggaetón.

Según la página web oficial del grupo, The New York Times catalogó a René Pérez en este mismo año como el "primer intelectual que llega al estrellato del género reggaetón"³. A pesar de que esta declaración podría resultar exagerada e incierta, lo que sí merece subrayar es que no hay duda de que René Pérez y *Calle 13* no sólo sorprenden por la variedad musical de géneros que utilizan, sino sobre todo por las cuestiones latinoamericanas que tocan, su vocablo abierto y poco temeroso y la presencia de arquetipos e imágenes que muestran la consistencia de su hacer con el de su decir. Más tarde veremos cómo el grupo comienza a transformar sus líricas, video clips, ritmos, actuaciones en vivo y su intencionalidad pasa de ser un mero canal de entretenimiento y sátira para convertirse en un vehículo de transformación social y política. En una entrevista para la revista cubana *Cuba Debate*, René Pérez (2011) declaró:

No podemos estar de espaldas a tanta injusticia. Cantamos ahora canciones con un contenido político, enviamos un mensaje de amor y solidaridad. Mi familia es completa de izquierda, escribimos canciones contra el FBI, contra los policías asesinos y a favor de los luchadores por el nacionalismo de Puerto Rico, no somos artistas indiferentes⁴.

En este año, vemos también como la intencionalidad de *Calle 13* de servir como un vehículo de transformación social, no sólo por medio de su lírica, sino también su participación en la política y en los medios, se refuerza. *Residente* decidió involucrarse más aún en la lucha por la descolonización total de Puerto Rico al reunirse con varios presidentes latinoamericanos después de que la isla no fuera incluida en la cumbre de la Comunidad de Estados de Latinoamérica y el Caribe (CELAC), creada hace dos años en Caracas con el apoyo de todos los países americanos, menos Estados Unidos y Canadá. Uno de los mandatarios con quien se reunió fue el presidente uruguayo José Mujica y el canciller Luis Almagro, quien se comprometió a estudiar el tema que está en el Comité de Descolonización de la ONU. Al cabo de una reunión que el canciller definió como muy intensa,

² En inglés el concepto es conocido como *Brand awareness*.

³ Tomado de:

http://www.lacalle13.com/entrenlosquequieran/index.php?option=com_content&view=article&id=82&Itemid=145 (marzo de 2013)

⁴ Alarcón Perea, M. (2011). "Calle 13 en casa: Nos vamos para Haití con Kcho". *Revista Cuba Debate*. Tomado de: <http://www.cubadebate.cu/noticias/2010/03/23/calle-13-en-casa-nos-vamos-para-haiti-con-kcho/> (marzo de 2013).

expresó el respeto que siente hacia el vocalista. “Reconocemos sus valores personales, artísticos y su compromiso con causas importantes”⁵.

Algunos meses más tarde, Pérez sostuvo una reunión con Cristina Fernández de Kirchner, la presidenta de Argentina, con quien también conversó sobre el estatus colonial que mantiene Puerto Rico frente a los Estados Unidos, con el objetivo de ejercer presión para que se considere a Puerto Rico como país latinoamericano. Otra de las importantes reuniones que sostuvo Pérez fue con el recientemente fallecido presidente venezolano, Hugo Chávez. Por medio de su activa cuenta de *Twitter*, Pérez publicó una foto en la que charla con Chávez, refleja su apoyo hacia el mandatario y continuamente da a conocer a su público seguidor sobre su posición socio-política. En la actualidad el artista se acerca rápidamente a los cinco millones de seguidores, y completa más de 14,000 tuits, que reparte entre chistes, fotos, música, mensajes de contenido social y, por supuesto, declaraciones sobre la situación política y social de su natal Puerto Rico y de Latinoamérica (Palacios, 2013). Por este medio se refleja claramente el objetivo de Pérez de utilizar su música como canal para expresar su desconcierto político y crítica social a través de nuevos medios como éste.

En este contexto se hará necesaria la trascendencia en cuanto a la concepción de la música como objeto de placer, disfrute, recreación y elevación de los sentidos, como mercancía de consumo, siendo necesaria su redefinición como un mecanismo para la divulgación de reflexiones y el rescate de la voz de los (las) oprimidos(as), es decir, la música como espacio para la crítica, el pensamiento contra hegemónico y la transformación social. (Pineda, 2012)

3. Madura su mensaje político y de crítica social

En el 2007 el grupo extiende su propuesta musical en el ámbito internacional, colaborando con diferentes artistas reconocidos en Argentina y otros países suramericanos. En el mismo año lanzan su segundo álbum, considerado por muchos como el más polémico y obscuro de todos. *Residente o Visitante* les llevará a ganar dos nominaciones al galardón *Grammy Latino*. Un año más tarde *Calle 13* lanza su tercer disco titulado *Los de atrás vienen conmigo*, en el que es evidente cómo el grupo comienza a desligarse más aún del género al que inicialmente estuvieron ligados: el reggaetón. El sencillo *Que lloren* critica fuertemente a los exponentes de dicho género, sus canciones sin sentido, el modo de actuar absurdo de muchos artistas y la industria comercial a la que pertenecen. Del mismo modo en que *Calle 13* comienza a definir más claramente su expresión

⁵ Redacción 180 (2012). “Obama no me representa”. *Revista 180*. Tomado de: http://www.180.com.uy/articulo/25821_Obama-no-me-representa (abril de 2013).

musical, en este momento es evidente cómo el grupo madura y también se torna más político su mensaje de compromiso social.

Merece la pena señalar que uno de los rasgos más característicos del grupo es el empleo de lenguaje callejero y coloquial, que muchos críticos han denominado como vulgar. Sin embargo, su propuesta musical muestra que es una decisión consciente que ha tomado el vocalista, ya que dicha expresión ha probado ser sobre todo un canal para diseminar su mensaje sin discriminar por clase social o nivel educativo, así alcanzando un mayor público.

En la apuesta musical de Calle 13, los ritmos y la fusión de géneros musicales se presentan como vehículo conductor del recurso fundamental de esta propuesta, el cual será sus letras incisivas, satíricas, capaces de acompañar las transformaciones sociales que emergen en este momento histórico, y la transmisión de valores, mensajes y simbologías capaces de expresar los intereses y necesidades del colectivo, desechando el lenguaje elitescos, mediante su manifestación desde el lenguaje común, callejero y cotidiano de los(as) individuos(as). (Pineda, 2012)

Queda explícito que su crítica y sanción del sistema inminente no está dirigida a satisfacer las poblaciones aristocráticas, sino a promover la concienciación de las masas oprimidas y las desigualdades de clase entre grupos cuyas relaciones están establecidas por el capital. Su lucha es amplia y abarca un sinnúmero de temáticas y situaciones que aquejan el cuerpo social, como por ejemplo, la corrupción, el imperialismo, el crimen, la guerra, la opresión, el racismo, la pobreza, el tráfico de armas, entre otros.

En el 2009 Residente y Visitante comienzan a experimentar con otras expresiones artísticas y graban su primer documental en el que narran sus viajes por América Latina. *Sin mapa* fue televisado por la cadena MTV y en él se observan las travesías de los integrantes por varios países latinoamericanos como Nicaragua, Perú y Bolivia, entre otros, con la intención de mostrar al público la realidad de este continente bajo un tono de afirmación de identidad. El documental llevó a *Calle 13* a convertirse en un reconocido grupo en toda América Latina y a reafirmar su mensaje e intencionalidad. A través del documental vemos escenas en las que se muestran las duras condiciones de vida de muchos habitantes de estos pueblos que hasta ahora continúan sufriendo los efectos desastrosos del latrocinio, el genocidio, la pobreza y la invasión de fuerzas superiores, como el imperio norteamericano.

Sin embargo, el énfasis no estará puesto sólo en aspectos negativos de la experiencia latinoamericana, sino en el rescate de la cultura originaria, la exaltación y vindicación de la fuerza, el potencial, los afectos y valores de un pueblo históricamente oprimido, la resignificación de la latinoamericanidad y la incidencia en la producción, transmisión y difusión de un pensamiento ideológico y revolucionario. (Pineda, 2012)

En el 2010 el eco de controversia mediática que generó el grupo aumentó aún más con el lanzamiento del video clip *Calma pueblo*, en el que se reflejan imágenes de personas desnudas, cruda violencia y un profundo mensaje antiimperialista. Este tema al igual que muchos otros pueden descargarse gratis desde la página oficial del grupo. Sin embargo, existen dos versiones del video clip: una que circula por los portales de Internet y otra extendida y censurada para su difusión televisiva y en web.

A finales del mismo año *Calle 13* lanza el disco *Entren los que quieran*, considerado hasta ahora su máxima expresión musical, sobre todo por sus colaboraciones con figuras muy reconocidas de la música latinoamericana como Susana Baca, Seun Kutí, María Rita, entre otros, y también por la evolución de su estilo musical, que ahora se verá influenciado por muchos otros géneros folclóricos. El sencillo *Latinoamérica* es posiblemente la clave de este éxito ya que llevó a ganarles diez nominaciones a los *Grammy*, además de considerarse un himno latinoamericano sobre todo por su mensaje de unificación de estos países.

El contenido de estas letras tendrán como propósito la crítica y el cuestionamiento de los condicionamientos sociales, la represión ejercida contra los(as) sujetos(as), como así mismo, la afirmación de la identidad, y el establecimiento de la rebelión como mecanismo generador de autonomía y resistencia de los seres sociales frente a los intentos de dominación de sectores conservadores. (Pineda, 2012)

4. Fenómeno *Twitter* cobra mayor fuerza

Durante una de sus presentaciones en el Festival Internacional de Viña de Mar en Chile, Residente subió al escenario con el mensaje *Fuerza Mapuche*⁶ sobre su torso desnudo. El mensaje no sólo acaparó la atención del público presente, sino también se convirtió en un fenómeno *Twitter* a escala global.

Sorpresivamente, la leyenda en homenaje a la lucha del Pueblo Mapuche se transformó en uno de los principales *trending topics* de la madrugada del jueves, es decir, en una de las palabras más usadas en un momento dado en *Twitter* a escala global. Es así que a las 3:20 de la madrugada, “Fuerza Mapuche” ocupaba el tercer lugar del ranking elaborado por el buscador de *Twitter*. (Azkintuwe, 2011)

⁶ Los Mapuches son el tercer pueblo indígena más grande en América. Habitan en Chile y Argentina y actualmente luchan por la recuperación de sus territorios que han sido ocupados por empresas y capitales privados. Al finalizar la dictadura de Pinochet en Chile, sus reclamos cobraron auge, ya que la empresa española Endesa se apoderó de gran parte de su territorio para construir un embalse en una central hidroeléctrica, siendo el gobierno chileno cómplice de esto.

El espectáculo del grupo en el *Festival Internacional de la Canción* también rompió otro récord mediático en su transmisión televisiva, ya que pasadas las cuatro de la madrugada, sólo obtuvieron una interrupción de los animadores, por petición del mismo vocalista. Se estima que 100 millones de televidentes siguieron en vivo la presentación de *Calle 13* a través de la señal internacional de cable A & E, aunque otros importantes canales como *Telefé* (Argentina), y *TV Azteca* (México) retransmitieron el evento. Por su gran difusión mediática, no sólo televisada, sino también en los medios sociales, se considera este espectáculo como su evento artístico más importante de América Latina.

En una entrevista para la revista cubana *CubArte*, el vocalista habló sobre su activismo en las redes sociales.

Twitter para mí es importante, lo usé también durante el terremoto en Chile y me dijeron que ayudé a que personas se encontraran y se pudieran enterar dónde y cómo estaban. También sirve para aquellos que no se han hecho seguidores de nosotros; a partir de leerme comienzan a seguirme⁷.

5. Calle 13: ¿Producto mediático?

En 2011, *Calle 13* cambia de enfoque geográfico e inicia una gira por diferentes países europeos como Dinamarca, España, Reino Unido, Italia, Suiza y Holanda. A finales de ese año se suben a la tarima para presentar la duodécima edición de los premios *Grammy Latinos* con una impresionante interpretación del tema *Latinoamérica*, que contó con la colaboración de la Orquesta Sinfónica Simón Bolívar de Venezuela. Se refuerza además su participación y colaboración caritativa en países como Argentina, México y El Salvador, donde a la entrada de sus conciertos pidieron donaciones de comida y otros artículos para personas necesitadas. Además, Residente expresó su rechazo a la situación política en la que se encontraba la Universidad de Puerto Rico cuando se les exigió a los estudiantes pagar una cuota de \$800 para continuar sus estudios. Como es común en René Pérez llevar camisetas con mensajes políticos o sociales, también sucedió lo mismo cuando se expresó en contra de otros proyectos políticos que promovió la pasada administración bajo el gobernador estadista, Luis Fortuño, en Puerto Rico.

Sin embargo, vemos cómo su mensaje no se limita ni a Puerto Rico ni a sus camisetas. También se expresó en contra de otros proyectos de construcción en la Patagonia, ha criticado el gobierno de Álvaro Uribe en Colombia y se ha manifestado en contra de la explotación de niños y jóvenes⁸. Sus esfuerzos se

⁷ Alarcón Perea, M. (2011). "Calle 13 en casa: Nos vamos para Haití con Kcho". *Revista Cuba Debate*.

⁸ En noviembre de 2011 Calle 13 se unió a los esfuerzos de UNICEF para recriminar contra la explotación de niños y jóvenes y grabaron el documental *Esclavos invisibles*.

extienden además al sector educativo, uniéndose de esta manera a campañas y manifestaciones estudiantiles en varios países como Chile, Colombia, República Dominicana y Puerto Rico, entre otros, en apoyo a la educación gratuita. En varias ocasiones *Residente* ha manifestado su interés por esta causa bajo el lema “la educación es la nueva revolución”.

Merece la pena señalar que junto con su éxito también *Calle 13* se ha enfrentado con una gran marea de críticas. Según el crítico mexicano Peón Iñíguez (2011), *Residente* ha sido creado como un producto mediático rebelde, anti-sistema, para satisfacer las necesidades e intereses del público del momento.

El espectáculo mediático, en cualquier de sus esferas, ya tiene roles asignados, están en perenne *casting* para llenarlos, la vertiginosidad de nuestros tiempos lo demanda. Huyssen habló de la *mass media* como máquinas de producir presente (...) Por su neurosis informativa, los medios mercadean estereotipos, no hay tiempo para construir narrativas o personajes complejos.

El autor del artículo compara la figura de René Pérez con la del rapero norteamericano Eminem, ya que según él, ambos fueron creados para representar una figura rebelde mediática. Sin embargo, el crítico expresa que la rebeldía de *Residente*, a diferencia de la de Eminem, no es auténtica y por esta razón se ve ante la necesidad de construir su personaje por medio de la obscenidad e inmoralidad. Lo etiqueta como machista, payaso, ignorante, juicioso, cursi, estereotipado, artificial y a su música como un producto de tele mercadeo. Basa su opinión en la teoría de estudios culturales de Camus. “En arte, la rebelión termina y se perpetúa en la verdadera creación, no en la crítica o el comentario” (Peón Iñíguez, 2011).

Nuestra opinión con relación a esta expresión es de total desacuerdo, ya que consideramos que *Calle 13* ha demostrado su gran potencial de convertirse en una nueva actitud musical, cultural y de identidad, sobre todo para la juventud latinoamericana y puertorriqueña. Su propuesta es nueva, refrescante y a diferencia de las canciones de protesta de otras décadas, la expresión de *Calle 13* no es de protesta sin proyección, sino de exigencia, afirmación y definición. Queda claro que su intención va más allá del ámbito musical, puesto que su mensaje explota en una intensidad de vibraciones, medios audiovisuales e historias documentadas que son el resultado de viajes y contacto directo con los habitantes de muchos países latinoamericanos. El resultado de esta expresión difícilmente no produce emociones extremas en el público.

No obstante, compartimos otra de las opiniones del crítico mexicano con relación a la difusión mediática de la música, y en este caso en particular, la de *Calle 13*, que ha sido apoyada por el formato comercial, el videoclip y la web. Merece la pena señalar que ha sido el internet quien ha salvado y diseminado este género de música y el mensaje que caracteriza al grupo *Calle 13*. Según Peón Iñíguez (2011), “*Calle 13* se sostiene gracias a YouTube”. Podríamos añadir que

gracias a *Twitter*, *Facebook* y los nuevos medios, el mensaje de *Calle 13* ha sido capaz de acaparar una audiencia tan amplia y así lo ha elegido abierta y estratégicamente el vocalista del grupo.

Vivimos en un momento definitorio. Por un lado, las disqueras lanzarán cientos de miles de discos de sus elegidos, los harán sonar en antros y estaciones de radio, les conseguirán boleto para los principales festivales, realizarán espectaculares videoclips, se mantendrán cerca de sus fanáticos mediante *Twitter*. Por otro lado, el internet democratizó los contenidos, pueden tener el disco que quieran con un clic. (Peón Iñiguez, 2011)

Merece la pena añadir que más que la música per se, el internet junto con los otros nuevos medios sociales han agilizado el proceso de diseminación y difusión de los mensajes que se esconden detrás de esta lírica musical. En el caso de *Calle 13* podemos observar cómo la función del espectáculo mediático, los roles que se asignan en él y las demandas de la inmediatez de nuestros tiempos han pasado de convertirse de una mera forma de entretenimiento, a un canal en el que artistas como éstos pueden lograr una transformación social mucho más profunda.

Podemos llegar a la conclusión que gracias a la evolución de los nuevos medios existe tal mensaje de parte de artistas como *Calle 13* y además es posible diseminar una expresión creativa mucho más intencionada. De acuerdo a la teoría estética de Huysen vemos cómo el modernismo fue creado como una estrategia consciente de exclusión, contaminada por la cultura de masas crecientemente consumista y opresiva. En este contexto, *Calle 13* se muestra como una reacción antagónica al modernismo. Sus líricas y sobre todo, su mensaje de crítica social e irreverencia son muestra de una expresión creativa vanguardista que gracias a los medios sociales ha sido capaz de crear un cambio en la mirada y reacción del público receptor en busca de ídolos con propuestas frescas e innovadoras para el mundo latinoamericano.

Obras citadas

- Arbulú, F. (2011). "Calle 13 trajo la crítica social". Recuperado (febrero de 2013), de:
(http://www.mercuriovalpo.cl/prontus4_noticias/site/artic/20110223/pags/20110223182617.html).
- Alarcón Perea, M. (2011). "Calle 13 en casa: Nos vamos para Haití con Kcho". *Revista Cuba. Debate*. Recuperado (marzo de 2013), de:
(<http://www.cubadebate.cu/noticias/2010/03/23/calle-13-en-casa-nos-vamos-para-haiti-con-kcho/>).

- Azkintuwe, (2011). “Grupo Calle 13 transforma “Fuerza Mapuche” en fenómeno Twitter a escala global”. Recuperado (febrero de 2013), de: (<http://www.theclinic.cl/2011/02/24/calle-13-transforma-fuerza-mapuche-en-fenomeno-twitter-a-escala-global/>).
- Leal, C. (2011). “Calle 13 revoluciona a la Quinta Vergara derrochando irreverencia, crítica social y hasta chilenidad”. Recuperado (febrero de 2013), de: (<http://www.biobiochile.cl/2011/02/24/calle-13-sale-a-la-quinta-vergara-derrochando-irreverencia-critica-social-y-hasta-chilenidad.shtml>).
- Palacios, S. (2013). “Estrellas en la red, René Pérez, de Calle 13, publica foto con Chávez”. *El Nuevo Herald*. Recuperado (abril de 2013), de: (<http://www.elnuevoherald.com/2013/03/14/1431057/estrellas-en-la-red-rene-perez.html>).
- Peón Iñiguez, J. (2013). “Diez motivos para no escuchar Calle 13”. *Revista Replicante. Cultura crítica y periodismo digital*. Recuperado (febrero de 2013), de: (<http://revistareplicante.com/diez-motivos-para-no-escuchar-calle-13/>).
- Pérez-Duthie, J.C. (2012). “Calle 13 brings its urban Latin sound and fiery politics to L.A.” *Los Angeles Times*. Recuperado (febrero de 2013), de: (<http://articles.latimes.com/2012/may/12/entertainment/la-et-calle-13-20120512>).
- Pineda G., E. (2012). “Calle 13: Irreverencia para la crítica social”. Recuperado (febrero de 2013), de (<http://estherpinedag.wordpress.com/2012/02/12/calle-13-irreverencia-para-la-critica-social/>).
- Redacción 180 (2012). “Obama no me representa”. *Revista 180*. Recuperado (abril de 2013), de: (http://www.180.com.uy/articulo/25821_Obama-no-me-representa).
- Santamaría, J. (2012). “Cautiva Calle 13 con su crítica social”. *Agencia Reforma*. Recuperado (febrero de 2013), de: (<http://www.elmanana.com.mx/notas.asp?id=312397>).

Religiosidade, mística e movimentos sociais. Um olhar sobre Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST)

Fernando José Martins
Iara Bethania Rial Rosa

Abstract

The peasant culture has some peculiarities that deserve attention. This research analyzes the Mexican peasant's relation, especially the *Zapatista* one, with religiosity, and also the elements of this religiosity present in the Landless Workers Movement – MST – in Brazil, in the Mystical Act. The approximation is valid, since highlighting the politicization of such religious symbols, in the struggle for the land, is sought, as the starting point is that the peasant usually believes in what is divine, and passively accepts his economic and social conditions, as if these were punishments from deities. In the analyzed cases, organized in the struggle for the land, the symbols remain effective, but indicating a more politicized with the transcendental and the religious tradition.

Key Words: MST, Mystical Act, Culture, Zapatista, religiosity, Social movements.

1. Movimentos Sociais na América Latina e a Religiosidade

O conflito das diversas culturas nativas com a colonização da América Latina tornou esse território um espaço propício para diversas lutas políticas e culturais. Herdamos aqui uma miscigenação atípica, com especificidades que fazem da América Latina um campo prolífico de estudos para o entendimento dos movimentos sociais.

Na América Latina, as desigualdades sociais são enormes e estão longe de serem superadas, de forma generalizada, nos faltam condições básicas, representadas na tríade mencionada por Vizer (2007):

Na América Latina os 3 “T” seguem sendo as bandeiras mais dinâmicas para as ações coletivas dos Movimentos Sociais (ou seja: terra, teto e trabalho). Contra toda a previsão “pós-industrialista”, a globalização e as políticas neoliberais dos anos 90 aprofundaram, em poucos anos, a marginalização, o desemprego, e os conflitos sociais,

gerando as condições para uma forte cultura urbana do protesto e a reorganização dos movimentos de reivindicação social. (Vizer, 2007:42)

No que diz respeito às questões de terra, na América Latina, extensões gigantescas pertencem a grandes latifundiários, dificultando a existência do pequeno produtor rural. De forma cíclica, esse produtor tende a buscar em grandes centros sua subsistência, gerando inúmeros outros problemas provocados pelo aumento da população nas áreas urbanas, entre eles a falta de moradia e trabalho.

Essas necessidades são as responsáveis básicas pelo surgimento dos principais movimentos sociais latino-americanos, a dinâmica dos movimentos sociais permite que as pessoas se organizem, lutando contra a desigualdade predominante desse território. “A América latina, (...) é a região mais desigual em todo mundo. Isso também significa que a pobreza está espalhada por todo o continente”. (Maneiro, 2006:174). Esses dados comuns, somados à exploração de todas as ordens, auxiliam na produção tanto dos movimentos sociais, já indicados acima, mas também, na identificação dessa classe oprimida com o metafísico, o sagrado, o transcendente. Essa aproximação serve tanto ao processo de subordinação, pois a religiosidade do povo é utilizada também na exploração, bem como pelos movimentos sociais, no interior de um processo de libertação.

Outras duas características, que se interligam, marcam a realidade da América Latina como um todo. Vale reforçar o caráter colonial e as formas próprias de colonização exploratória - e por que não, depredatória?- uma vez que a marca de extermínio das populações indígenas é também outra característica originária latino-americana.

Essas duas marcas, que estão na base originária desse espaço abordado, ligam-se a fenômenos contemporâneos, por exemplo, a questão indígena originária: o extermínio ou a dominação desses povos não foram suficientes para resolver a questão. “Nem na América Latina, nem no resto do mundo, contudo, o processo de modernização econômica produziu a assimilação em massa das populações indígenas. De fato, as "identidades tradicionais" sobreviveram ou se converteram em importantes fatores de mobilização social em alguns países”. (Trejo, 2006:247). Isso é tão importante que as bandeiras étnicas, dos povos tradicionais, são bases políticas de dirigentes nacionais eleitos democraticamente na região, como Evo Morales, na Bolívia ou Rafael Correa, no Equador.

É importante destacar que essa questão indígena, que é aqui somente referenciada, mas não pormenorizada por não ser o fulcro do trabalho, mantém relações próximas com a questão da colonização e, sobretudo, com a questão da terra, agrária, da América Latina, a ponto de “Le Bot (1994) afirma[r] que as mobilizações indígenas na América latina foram desencadeadas pelo fracasso das políticas agrárias "desenvolvimentistas" dos anos 1960 e 1970”. (Trejo, 2006:260). A lógica da dominação, oriunda dos primórdios da América Latina, continua presente no espaço, tanto nos debates relacionados ao momento acima destacado,

no qual vigora o apontamento de Florestan Fernandes sobre o capitalismo dependente latino-americano, até o chamado neocolonialismo destacado por Quijano (2001).

As incidências ainda sobre a questão agrária não se resumem aos macros condicionantes de dominação, dependência, concentração de terras e as desigualdades geradas por tais características. Outro fator, imprescindível para a abordagem aqui realizada, é fundamental: a questão agrária da América Latina destaca também a característica peculiar de organização de movimentos sociais de luta pela terra. Há movimentos camponeses em todos os países da região: as revoluções ou organizações sociais como a de Cuba, Nicarágua, no Chile de Allende, os já destacados apoios populares a líderes da Bolívia e Equador, as organizações massivas dos povos do campo do Peru, a atuação hoje da Via Campesina na região, evidenciam a relevância da questão agrária como fulcro dos movimentos sociais, bem como o destaque dos movimentos sociais latino-americanos com centralidade nas questões da terra.

O conjunto dos condicionantes e situações sociais apontados, sobretudo, a questão agrária e os movimentos sociais, são a base material das considerações efetuadas a seguir acerca da religiosidade presente nos movimentos sociais da realidade mencionada. O ponto comum é justamente que ambos os movimentos latinos têm suas vinculações com a terra e podem ser considerados os movimentos mais emblemáticos da América Latina hoje: o MST no Brasil e os Zapatistas no México, além desse ponto, em estudo que se aproxima da proposta aqui efetuado, Sebastião Vargas destaca:

a valorização da cultura e os processos de hibridação cultural; a identidade na luta pela terra; a memória histórica e a recuperação de “mártires” e lutadores sociais (Emiliano Zapata, Pancho Villa, Hidalgo, Antônio Conselheiro, Zumbi dos Palmares, Che Guevara, Carlos Marighella, etc.); a influência da Teologia da Libertação; a importância do messianismo (mística), da mitologia e da “religião popular” (sincretismo); a incorporação difusa de várias ideologias revolucionárias (maoísmo, guevarismo, leninismo, anarquismo, etc.); a “vez dos valores”: a dignidade insurrecta, a utopia e a “alegre rebeldia”. (Vargas, 2003:2)

O autor aponta essas semelhanças, que se articulam em torno da questão da religiosidade, na simbologia e no mítico. As particularidades de cada movimento serão analisadas pormenorizadamente a seguir.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Brasil

O MST é o maior e mais organizado movimento social brasileiro. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é formado por trabalhadores rurais e camponeses que abandonaram as zonas rurais, não conseguiram encontrar espaço

nas grandes cidades e tentam retornar ao campo, ou mesmo por aqueles que se encontram no campo, porém expropriados da terra devido à concentração de propriedades de terra e desigualdades sociais que ocorrem no Brasil. Assim, o movimento busca a superação dessas desigualdades, luta contra a concentração de propriedades de terra, além de ter como característica a tomada de consciência política por parte dos seus participantes.

Além disso, o MST mantém, no cenário nacional, discussões importantes como a reforma agrária e a contrariedade ao uso de agrotóxicos. Seus objetivos são claros e vão além: há lutas por escola e educação, saúde, moradia, condições estruturais para o campo e a vida no campo, ou seja, propõe uma transformação social, através de uma sociedade justa e igualitária. Isso tudo é concernente também à sua concepção de campo, de camponês, de trabalhador.

O MST tem incorporado em sua história, a luta contra a hegemonia de classe. Outros movimentos também já percebem que a organização em movimentos sociais é fundamental na questão de superação do domínio do capital e se articulam nesse sentido, como os Zapatistas no México.

Esse movimento incorporou à sua história a construção da mística, que tem como objetivo motivar os agricultores em sua luta. Vanderlinde (2009) menciona que a “construção da mística, ou a fundamentação religiosa dos discursos de mediação, é entendida como uma força motivadora e propulsora das lutas dos agricultores”. (Vanderlinde, 2009:2)

Os militantes do MST (e também do movimento Zapatista no México) são formados, em sua maior parte por camponeses e, pode-se dizer, a grosso modo, que a cultura campesina está tão atrelada à religião, que algumas festas religiosas estão relacionadas com os períodos de plantio e colheita, como no caso das festas juninas, que têm origem no século IV, comemoradas na Europa e mais tarde adotadas pela Igreja Católica. Além disso, segundo Eliade, conhecer as situações assumidas pelo homem religioso e seu universo espiritual é também avançar nos conhecimentos relativos ao próprio homem (Eliade, 1992:164). O indivíduo religioso é capaz de ser reconhecido em suas ações, tornando seu modo de constituir a história diferenciada.

Por essa razão, um fator que também merece atenção é a crença que alguns camponeses têm de que a pobreza e o sofrimento são castigos enviados por forças divinas. Buenrostro (2002) afirma que, na cultura rural, toda a autoridade vem de Deus e é dela que é derivado as penas para os pecados e a noção de culpa. (Buenrostro, 2002:57).

Portanto, e de certo modo, a religião favorece a classe dominante, imbuindo de poderes as classes hegemônicas como se essa fosse a vontade de uma divindade religiosa. No campo, tal concepção é bastante presente, portanto, está na base de formação do sujeito que constitui o MST.

Mesmo assim, esses valores podem em alguns momentos terem influências positivas e em outros momentos negativas, considerando a organização e consolidação do movimento social:

A religião ora serve de veículo a um movimento subversivo, ora a um movimento reformista, de acordo com processos e crises em curso na sociedade global; o que mostra que religião não está forçosamente ligada ao conservantismo. Já dissera Engels, estudando as revoltas camponesas do fim da Idade Média, que as heresias ora formavam barreira contra o movimento histórico, sendo então reacionárias em sua forma e fundamentos; ora passavam a constituir auxiliares e até mesmo veículos do movimento histórico (Queiroz, 2003:394).

Isso significa dizer que, através da história dos movimentos sociais, em grande parte, homens ligados à religiosidade estiveram presentes e influenciaram de maneira direta a organização dos movimentos. Estabelecendo o homem camponês como um indivíduo pertencente a uma cultura religiosa, é possível ponderar sobre o a influência que esses homens possuem dentro dos movimentos e a forma com que atuam e, também, na influência de movimentos sociais de cunho religioso, ligados às igrejas, como no caso da Comissão Pastoral da Terra - CPT.

A CPT é uma comissão criada por membros da Igreja Católica brasileira, que busca combater as injustiças e “articular as iniciativas dos povos da terra e das águas” buscando o envolvimento da sociedade na “luta por terra e na terra” tencionando uma “terra sem males”¹. Sua criação data o ano de 1975, sendo discutida durante o Encontro Pastoral da Amazônica convocado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Ivo Poletto (2011), o primeiro secretário dessa comissão define que:

[...] os verdadeiros pais e mães da CPT são os peões, os posseiros, os índios, os migrantes, as mulheres e homens que lutam pela sua liberdade e dignidade numa terra livre da dominação da propriedade capitalista. (Poletto, Ivo. Disponível em http://www.cptnacional.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=4 no dia 15 de dezembro de 2011)

A CPT tinha inspiração na Teologia da Libertação. Segundo Vanderline (2009), isso significa dizer que, na ação mediadora, “reatualiza os valores de uso da terra, e através da interpretação bíblica, dava legitimidade moral à mobilização dos sem terra ou com pouca terra” (Vanderline, 2009:86). Vale ressaltar que esse movimento da teologia da libertação é referência para uma série de movimentos sociais da América latina.

¹ Disponível em: <http://www.cptnacional.org.br> no dia 15 de novembro de 2011.

Ilse (1984) elabora um estudo, através de Gutiérrez², sobre as influências que a Teologia da Libertação, indicando um conjunto de ideias norteadoras a uma transformação da realidade latino-americana:

- Reconhecimento da solidariedade da Igreja com a realidade particular da América Latina;
- o ataque às injustiças que foi denominado de violência institucionalizada;
- prática de uma educação libertadora, que permita ao povo tornar-se dono de seu próprio destino;
- adoção do rumo ao socialismo, para a promoção da propriedade social dos meios de produção e o advento de um homem novo, mais solidário, e finalmente,
- deflagração de um processo de libertação através da participação ativa dos oprimidos. (Scherer-Warren, 1984:125-126).

Já no que diz respeito à Igreja Protestante, desde a década de 50 ocorrem esforços concentrados de organizar um contingente religioso na América Latina. Na região em que realizamos esse estudo, o México, em 1994, já existiam 4 milhões de pessoas evangélicas, sendo destes, aproximadamente 520 mil no estado de Chiapas, onde insurgiu o Movimento Zapatista. (Buenrostro, 2002:57).

Considerações sobre o Zapatismo

No dia primeiro de janeiro de 1994, o acordo Norte Americano de Livre Comércio – NAFTA entrou em vigência e esse acordo, composto por mais de mil itens, buscava aproximar comercialmente três países: Canadá, Estados Unidos da América e México, a participação mexicana ocorreu graças ao grande número de consumidores de produtos americanos que esse país concentra e da mão de obra barata que esse país disponibiliza. Simultaneamente a essa implantação, deflagrava, no estado mexicano de Chiapas, o Movimento Zapatista consistiu em uma força de homens e mulheres integrantes do *Ejército Zapatista de Liberación Nacional - EZLN*, que assumiram o controle de algumas cidades mexicanas como San Cristóbal de las Casas, Altamiano, Ocosingo e Las Margaritas, todas do estado de Chiapas, onde se encontra a concentração dos Zapatistas no México.

Segundo Buenrostro (2002), em poucos dias o Exército Mexicano em Chiapas se reforçou; reuniu entre 12 mil e 15 mil homens e enfrentaram os Zapatistas. Durante duas semanas de combate 400 pessoas foram mortas. (Buenrostro, 2002:15).

Cabe dizer que esse movimento surpreendeu estudiosos do mundo inteiro com sua insurgência, mas sua organização não seu deu do dia para a noite. Podemos

² Gutiérrez (1976:43-56).

dizer que o Zapatismo se escondia nas noites em uma intensa organização para insurgir no primeiro dia do ano de 1994.

O conflito Zapatista se formou como tantos outros: por meio do descaso com a população, a ausência de direitos, a exploração do trabalho e a manipulação executada por políticos que representam somente o poder e não o seu povo. Quando existe a falta de identidade com seus representantes, a fome e a ausência de elementos básicos que garantam a sobrevivência, a luta se torna necessária e, algumas vezes, a única saída.

Isso é muito evidente no estado de Chiapas. Ali, os índices de níveis de pobreza são elevados e ultrapassam a dos outros estados do país:

De todos os estados mexicanos, Chiapas é o que apresenta os mais elevados índices de pobreza. É também uma ilustração extrema das antigas e novas desigualdades. Nele, a questão por terra é particularmente grave. Cerca de 2000 *ejidos*³ e comunidades ocupam um pouco mais da metade da superfície agrícola. (Le Bot, 1997:27).

A situação de pobreza absoluta é vivenciada, nesse estado, por pequenos camponeses e indígenas sem terra. Essas pessoas tornaram a luta e o sofrimento Zapatista visíveis; ao lado deles também estavam mestiços e intelectuais, como o subcomandante Marcos⁴, e simpatizantes do movimento, possibilitando que suas bandeiras de militância angariassem atenção do país inteiro e de parte do mundo, uma vez que todas as ações foram divulgadas na rede mundial de computadores – *Internet*, permitindo que o mundo acompanhasse as reações dos contramovimentos impetrados pelo Estado e pelas forças sociais dominantes.

Os Zapatistas pretendiam com a revolta que a condição da reforma agrária no país fosse resolvida, possibilitando melhores condições aos camponeses. Esse grupo social, sobretudo, sofre os impactos da inserção subordinada dos Estados Latino-Americanos nos processos de globalização e expansão do capital. No caso mexicano, as estratégias desse processo, como o NAFTA – Tratado Norte-Americano de Livre Comércio, ou a ALCA – Área de Livre Comércio das Américas, deixaram em especial os camponeses em frangalhos. Segundo Castells (2008):

O golpe de misericórdia desferido contra a frágil economia das comunidades camponesas veio quando as políticas de liberalização da economia mexicana dos anos

³ Buenrostro, afirma que o *ejido* foi uma conquista da Revolução Mexicana, que permitia uma dotação de terra, a tomada dessa medida pretendia evitar tensões sociais agudas. (Buenrostro, 2002:27).

⁴ O subcomandante Marcos assim como todos os militantes do movimento cobre seu rosto com *passamontanas* que são mascaras como as utilizadas por esquiadores. Ninguém sabe com certeza a identidade do subcomandante, mas muitos acreditam que se trata de um Professor de Filosofia que lecionou na Universidade Aberta do México.

90, durante a fase de preparação para ingresso no NAFTA, aboliram as barreiras alfandegárias sobre importações de milho e acabaram com o protecionismo dos preços do café. A economia local, baseada na silvicultura, criação de gado e nas culturas de café e de milho, foi desmantelada (Castells, 2008:99).

Com a participação do Zapatismo na Internet, o movimento que buscava a superação da questão da Reforma Agrária no México e direitos peculiares daquela região passa a questionar a ordem econômica vigente, considerada pelo movimento como opressor dos trabalhadores rurais de Chiapas e de todos os oprimidos no resto do mundo, Castells (2008) define como intenção do subcomandante Marcos e demais membros: “eles lutam contra as consequências excludentes da modernização econômica e também opõem-se à ideia de inevitabilidade de uma nova ordem geopolítica sob qual o capitalismo torna-se universalmente aceito”. (Castells, 2008:102).

Para entender as manifestações Zapatistas, seu modo de representatividade e de expressão se faz necessário conhecer a totalidade do imaginário indígena e a cultura mexicana e, além disso, entender o valor que a terra assume para essas pessoas, tornando parte de sua vida:

Os indígenas e camponeses são conscientes de que o seu trabalho na terra lhes dá sentido à vida e os conserva como grupo social e humano. Por isso defendem seu modo de vida diante das imposições do sistema econômico e político. Ao mesmo tempo, são conscientes do custo social da modernização ao participar em sistemas regionais ao redor de uma cidade-mercado, elo principal da relação da comunidade com a sociedade capitalista. (Buenrostro, 2002:26)

É impossível compreender o movimento Zapatista, sua originalidade e especificidade se não colocarmos no cerne da análise o seu actor central que é o índio. É errado considerar os índios como marionetes manipuladas por uma organização político-militar exterior às comunidades, pela Igreja ou por um sector da Igreja, por forças políticas ocultas interessadas em refrear a modernização do México e sua inserção no grande mercado, ou seja, por um Marcos que esconderia o seu jogo atrás de um discurso poético-militar e de um manejo hábil dos símbolos e que não passaria de uma metamorfose pós-moderna do *caudillo* latino-americano instigado por ambição e poder. (Le Bot, 1997:17)

Cabe compreender que o movimento Zapatista vai muito além da luta por terra: é a valorização étnica, patriótica e cultural de todo um povo por meio da consolidação das comunidades autônomas. Pode-se dizer também que é um movimento classista, pois, suas demandas, assim como as do MST já destacadas, mais do que as necessidades imediatas, buscam a superação geral do modo de produção dominante. É também um movimento contraditório, com imperfeições e limites. Porém, a análise que interessa a esse artigo é justamente a de seu caráter

emblemático latino-americano, suas aproximações com o MST, já destacadas, e suas relações com a religiosidade, o que será detalhada a seguir.

3. Religiosidade e o Zapatismo

A religiosidade do povo mexicano não é circunstancial e sim histórica. Sabemos que a questão religiosa é intrínseca aos antepassados maias presentes na região de Chiapas e Guatemala. Em 1821, o estado de Chiapas foi separado da Guatemala, mas, mesmo com a divisão, a proximidade cultural ainda existe.

Segundo Rodríguez (2011), entre Chiapas e Guatemala existe uma proximidade cultural e populacional. Além disso, há uma continuação da estrutura econômica, política e social entre as regiões. O autor sinaliza que isso significa, na prática, um quadro comum de patrimônios musicais, gastronômicos, de vestimentas e outros aspectos, que existem principalmente pela mobilidade entre uma região e outra:

A mobilidade de grupos étnicos e mestiços pela região é histórica, profunda e extensa, mas recentemente tem adquirido novos sentidos, correlatos de conflitos agrários, políticos e religiosos, crises econômicas, migração internacional, tráfico (i)legal de mercadorias, narcóticos e sujeitos sociais inocentes, como turistas, ONG e empresários – ou perigosos – como terroristas, gangues ou traficantes. (Rodríguez, 2011:32)

Sobre a proximidade das raízes religiosas, Le Bot (1997) afirma que esses povos partilharam por muito tempo as mesmas crenças religiosas:

[...] a mesma visão do mundo, as mesmas crenças e rituais, e participavam todos, até há pouco tempo, de costumes idênticos que consistiam, no essencial, num sincretismo maia católico formado na época colonial. (Le Bot, 1997:32)

A Igreja Católica, no México, assim como em outros países colonizados dedicou-se a arrebanhar fiéis. Catequizando nativos, tencionava de certa forma apagar suas tradições e pouco se preocupava com os problemas sociais comuns a esse povo. Com esse intuito, a Igreja utilizou-se de imagens que contemplassem a identidade indígena:

Dentro del discurso de la iglesia universal de dios abstracto, los dioses y algunos indios se hacen íconos, recuperación de la memoria y lucha indígena. Los cristos negros, las vírgenes morenas, unos cuantos, pocos indios se vuelven santos. Son la corporalización en la representación de las contradicciones. El ejemplo más conocido es la Virgen de Guadalupe, *Reina de los mexicanos y emperatriz de América Latina*. (Matamoros, 2008:128)

Com esses ícones, adaptados à fé indígena, cada vez mais o índio se afasta de sua própria cultura e passa a reconhecer-se em outros deuses e santos, principalmente no que diz respeito a suas lutas. Enquanto suas raízes permanecem indígenas, lutam por suas terras e vida; em contato com o sagrado aguardam com fé e esperança por dias melhores nas comunidades esquecidas pelos discursos religiosos.

Quanto a essa interferência, da Igreja Católica no Zapatismo, a partir do ano de 1960, o Bispo Samuel Ruiz inicia uma tentativa de transformar esse meio, induzindo os catequistas a terem um olhar para a comunidade e, acima disso, que começassem a escutar a realidade daquele povo (Le Bot, 1997:33).

Nas próximas décadas (1970 e 1980), a teologia da libertação, criada na América Latina, ganha força e, em Chiapas, não é diferente: existe uma aproximação da Igreja com as culturas autóctones e, para que isso ocorresse, a presença do Bispo Samuel Ruiz foi fundamental

O EZLN, em seus comunicados e entrevistas do Subcomandante Marcos, não costuma deferir importância à participação da religião ou da Igreja Católica em sua história, no entanto, esse tema é recorrente nas bibliografias disponíveis sobre o Zapatismo. Acreditamos que isso ocorra, principalmente, pela participação do Bispo Samuel Ruiz, essa sim, reconhecida pelo Zapatismo.

Castells (2008) afirma que, de certa forma, a Igreja Católica participou da organização do movimento, apoiando a causa e, mais do que isso, ajudou a reunir centenas de militantes camponeses. O responsável pela aproximação da Igreja Católica com o movimento foi o Bispo Samuel Ruiz de San Cristóbal de las Casas no Estado de Chiapas tendo como corrente a Teologia da Libertação. (Castells, 2008:100).

Porém, o apoio do Bispo Samuel Ruiz não foi irrestrito, o Bispo e os assessores próximos ao movimento não apoiaram os conflitos armados:

Embora a Igreja tenha exercido durante vários anos um papel decisivo na educação, organização e mobilização das comunidades camponesas indígenas, Samuel Ruiz e seus assessores opuseram-se com veemência ao conflito armado e não estava entre os insurretos, ao contrário das acusações dos fazendeiros de Chiapas. (Castells, 2008:100).

No início do ano de 2011, o Bispo Samuel Ruiz faleceu e, em sua memória, o EZLN publicou uma declaração de pesar sobre sua morte, que revela um pouco da importância desse personagem no movimento:

Don Samuel Ruiz García no sólo destacó en un catolicismo practicado en y con los desposeídos, con su equipo también formó toda una generación de cristianos comprometidos con esa práctica de la religión católica. No sólo se preocupó por la grave situación de miseria y marginación de los pueblos originarios de Chiapas, también trabajó, junto con heroico equipo de pastoral, por mejorar esas indignas condiciones de

vida y muerte. (Disponível em <http://rudaricci.blogspot.com/2011/01/novo-comunicado-do-exercito-zapatista.html> no dia 16 de dezembro de 2011 e publicado no dia 28 de janeiro de 2011)

É possível, por meio do fragmento apresentado, perceber uma identificação do movimento Zapatista com esse líder religioso, ou mesmo do líder religioso com o movimento. No entanto, a Igreja Católica e a própria Teologia da Libertação não têm o mesmo tratamento pelos líderes do Zapatismo:

“Nós libertamo-nos, mas sem teologia”, respondeu Marcos a um jornalista que o interrogava acerca das suas relações com a teologia da libertação. Nas conversas que se seguem, ele não deixa de criticar em várias ocasiões o papel do catolicismo no seio das comunidades, sublinhando nomeadamente a sua intolerância religiosa e seu conservadorismo no domínio da sexualidade. Mas a religião é um tema que os Zapatistas procuram evitar. (Le Bot, 1997:37)

Talvez, o problema dos Zapatistas com a religiosidade seja o conformismo que a crença no sagrado promova em algumas pessoas. Ícones religiosos, como a Virgem de Guadalupe, podem contribuir para que o sujeito continue esperando por alguma interferência divina e não se posicione enquanto sujeito capaz de transformar sua realidade.

Sobre a Mística, Rituais e Símbolos: a politização da militância

Desde os primórdios dos movimentos sociais, o religioso, o místico, o celebrativo vigoram em relação aos movimentos e sua organização. Ao estudar as formas primitivas dos movimentos sociais, Eric Hobsbawn (1970) dedica um capítulo ao lugar dos rituais nos movimentos sociais. Desde lá, ele observa as questões do místico no processo de organização dos sujeitos sociais:

Todas as organizações humanas têm seus respectivos cerimoniais e rituais; os movimentos sociais modernos, no entanto, são surpreendentemente falhos no que se refere ao ritual imaginativo. Oficialmente, o que mantém os membros dessas organizações unidas é o conteúdo e não a forma. (Hobsbawn, 1970:189)

Com o caso abordado, pretende-se evidenciar que os movimentos sociais modernos (para além da afirmação de Hobsbawn, que se refere a meados do século XX), em alguns casos, como os Zapatistas e o MST, retomam as questões de simbologia e as re-significam a partir de uma lógica que extrapola o caráter simbólico em si e, também, pode-se apontar que se desvincula, em certa medida, do caráter religioso, adotando uma postura mais politizada

Em uma conceituação formal, baseado na semântica, o significado da palavra mística está ligado diretamente ao misticismo, ao caráter religioso, ou metafísico.

Enfim, a derivação da religião é quase que automática. Contudo, o MST insere uma compreensão singular para a palavra e a prática da mística no interior de suas ações. É notório que a fonte para essa reelaboração da mística no MST tem suas raízes na dimensão religiosa. Entretanto, esse movimento atribui um novo significado não só para a palavra, ele batiza uma ação fundamental do movimento para si, de mística. Para início das considerações, uma conceituação do próprio movimento é pertinente:

[...] a mística. Essa palavra intraduzível, de origem religiosa, secularizada pelo Movimento Sem Terra, na qual se junta a ética e a estética, a subjetividade e a identidade, a lógica dos sentimentos e as emoções da consciência, a simbologia e a cultura popular – ou seja, todas as antigas culpas e dívidas que a pesada herança do marxismo e do estalinismo nos legou. A militância do MST investe uma energia e um tempo incrível na preparação, até o último detalhe, das representações estéticas em que se celebra a recuperação da terra e a rebeldia contra os endinheirados e os patrões, contra os paramilitares e os capangas a serviço dos milionários. Representações cênicas e musicais, nas quais vai se construindo a identidade político-cultural a partir não só da consciência, mas também dos afetos, das emoções e dos sentimentos. (ENFF, 2007:90).

Como está atestado no excerto acima, a mística é uma palavra e, mais que isso, o exercício da mística no MST é intraduzível, complexo e amplo. É difícil uma conceituação completa, que vá do significado até o momento de exercício da mesma, assim, o texto acima está bastante completo nessa questão expositiva. A mística para o movimento é um “combustível” como eles mesmos indicam, não se circunscreve há um momento específico apenas, porém também se materializa em um ato simbólico celebrativo, como está indicado acima.

O texto acima, como em outros documentos do MST e o discurso de suas lideranças, são unânimes em apontar a incidência religiosa, no movimento como um todo, mas, especialmente na mística. Contudo, o fato que é necessário destacar é que dessa raiz religiosa, a mística é incorporada nas práticas do MST com um caráter bastante politizado, rompendo com qualquer dimensão alienante e se coloca a serviço de uma análise da realidade social e do modo de produção vigente. Em um caderno que integra os documentos do MST, Bogo (2002:87) diz que “A mística precisa ajudar a refletir. O que o capitalismo pode dar de bom ao povo? Porque devemos lutar pelo socialismo?” Isso denota o caráter social e político que atinge a mística no MST, o que não anula sua raiz religiosa, ainda mais quando a mesma se materializa, em uma espécie de ritual, que envolve teatro, dramatização, símbolos, todos eles relacionados diretamente com um projeto político de sociedade, de campo, de Estado e de lutas sociais

A mística Zapatista não corresponde a um momento específico como ocorre no MST, mas sim, a aura de mistério na qual o movimento está envolvido. Essa aura

que envolve o movimento foi responsável por grande parte do apelo midiático que o movimento conquistou.

O uso das *passamontañas*⁵ e a própria identidade do Subcomandante Marcos faz com que o movimento desperte curiosidade nas pessoas do mundo inteiro. Outros recursos também são utilizados, como os personagens criados pelo Subcomandante Marcos.

Considerações finais

O México, assim como a maioria dos países da América Latina, é permeado de desigualdades sociais. Uma boa parte dos mexicanos, principalmente os descendentes de indígenas, vive em situação precária, em condições sub-humanas enraizadas na concentração de renda e posses das classes hegemônicas, na situação fronteira desse país com os Estados Unidos e nas décadas de descaso dos governantes mexicanos representadas em sua história.

É importante observar a visão que alguns mexicanos têm sobre o EZLN, graças a sua posição patriota e também à simpatia que o Subcomandante Marcos consegue angariar em seus discursos, através de textos bem redigidos e de muita estratégia política, fazendo com que todas as pessoas oprimidas de alguma forma se sintam parte do movimento. Isso faz com que o movimento consiga resistir até hoje.

Finalmente, cabe ressaltar a importância da participação da Igreja Católica na construção desse movimento e na figura do Bispo Samuel Ruiz, agindo no limite do que se é capaz, considerando sua participação e, de outro lado, o posicionamento da Igreja. Isso explicita a contribuição do elemento religião no referido movimento.

Já no MST, pode-se destacar a mesma contribuição. No livro *Brava Gente*, que contém uma longa entrevista com João Pedro Stédile, liderança do MST, encontra-se o seguinte texto:

Qual é a relação do MST com a religiosidade? É um aspecto interessante que deve chamar a atenção da sociedade. Como é que nós, que somos de esquerda, vamos sempre à missa? Para nós, não existe contradição nenhuma nisso. Ao contrário: a nossa base usa a fé religiosa que tem para alimentar a sua luta, que é uma luta de esquerda, que é uma luta contra o Estado e contra o Capital. A mística faz com que as pessoas se sintam bem. (Stédile, Fernandes, 2002:131)

Constata-se, com as afirmações contidas nessas considerações finais, que o elemento religioso, quer seja diretamente pelos organismos institucionais, quer seja

⁵ As *passamontañas* e *paliacates* são uma máscara de lã preta, semelhante às utilizadas por esquiadores, e as *paliacates* são lenços vermelhos que ocultam a identidade (Ortiz, 2007:26), ambas são comumente utilizadas pelos militantes do movimento zapatista.

re-significados pela práxis dos movimentos sociais, estão presentes, não somente no EZLN e no MST, mas também figuram em diversos movimentos sociais latino-americanos e outros, até mesmo em outras épocas.

Essa constatação em si, pode até tomar um cunho pejorativo, “alienador” conforme consta da célebre expressão marxiana de que a “religião é o ópio do povo” de obra a Questão Judaica. Porém é justamente o contrário que se quer aqui destacar.

No caso dos movimentos aqui arrolados, ainda que contemporâneos, são movimentos que se enquadram no padrão tradicional de movimentos revolucionários, podendo até serem relacionados entre os mais importantes movimentos da atualidade latino-americana. A contribuição dos fenômenos religiosos, da simbologia, da mística nesses dois movimentos têm uma função politizadora de seus sujeitos, servem como ferramenta de fortalecimento em sua organização e práxis e em outras dimensões de consolidação dos projetos sociais contra-hegemônicos dos movimentos sociais. Como afirmou Stédile, os sujeitos usam a sua fé para fortalecer a luta, que é, em última instância, uma luta por outra sociedade.

Referências bibliográficas

- Bogo, Ademar (2002). *O vigor da mística*. São Paulo: MST
- Buenrostro, Alejandro (2002). *As raízes do fenômeno Chiapas*. São Paulo: Alfarrábio.
- Castells, Manuel (2008). *O poder da Identidade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Coelho, Fabiano (2010). *A prática da Mística e a luta pela terra no MST*. Dissertação de Mestrado em História. Dourados: UFGD.
- Comerllato, Giovani Vilmar (2010). *A dimensão educativa da mística nasujeito coletivo*. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre: UFGS.
- Eliade, Mircea (1992). *O sagrado e o profano, a essência das religiões*. São Paulo: Coleção Tópicos.
- ENFF (2007). *Cadernos de Estudos ENFF – Escola Nacional Florestan Fernandes*. “A Política de Formação de Quadros”. Guararema – SP.
- Ferreira, Jairo; Vizer, Eduardo (orgs) (2007). *Mídia e movimentos sociais*. São Paulo: Paulus.
- Gohn, Maria da Glória (2009). *Novas Teorias dos Movimentos Sociais*. São Paulo: Loyola.

- Hobsbawn, Eric J (1970). *Rebeldes primitivos: estudos sobre formas arcaicas de movimentos sociais nos séculos XIX e XX*. Tradução: Nice Rissone. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Le Bot, Yvon (1997). *O sonho zapatista*. Lisboa: Edições Asa.
- Marcos, Subcomandante (2011). Novo comunicado do Exército Zapatista. Disponível em <http://rudaricci.blogspot.com/2011/01/novo-comunicado-do-exercito-zapatista.html> no dia 16 de dezembro de 2011 e publicado no dia 28 de janeiro de 2011.
- Maneiro, María (2006). “Movimentos Sociais e Estado: uma perspectiva relacional”. In: Domingues, José Maurício. Maneiro, María. (Orgs.) *América Latina Hoje; conceito e interpretações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Matamoros, Fernando (2008). “Zapatismo, reflexión teórica y subjetividades emergentes: revisitando el Seminario”. In: Holloway, John; Matamoros, Fernando; Tischler, Sergio. *Zapatismo: Reflexión teórica y subjetividades emergentes*. Buenos Aires: Herramienta; México: BUAP, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vélaz Pliego”.
- Polleto, Ivo. Disponível em http://www.cptnacional.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=4 no dia 15 de dezembro de 2011
- Queiroz, Maria Isaura Pereira de (1976). *O messianismo no Brasil e no mundo*. São Paulo: Editora Alfa Omega.
- Quijano, Aníbal (2001). “Colonialidad del poder, globalización y democracia”. In: *Tendencias básicas de nuestra época*. Caracas: Instituto de Estudios Diplomáticos e Internacionales Pedro Gual.
- Rodríguez, Alain Basail (2011). “Habitar la identidad entre fronteras: la frontera Chiapaneca de México – Guatemala”. *Revista Ideação*, V. 13, nº 1, p. 29-53, 1º Semestre de 2011.
- Scherer-Warren, Ilse (1984). *Movimentos Sociais*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Stédile, João Pedro; Fernandes, Bernardo Mançano (2002). *Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Trejo, Guillermo (2006). “Etnia e mobilização social: uma revisão teórica com aplicações à “quarta onda” de mobilizações indígenas na América Latina”. In: Domingues, José Maurício. Maneiro, María. (Orgs.) *América Latina Hoje; conceito e interpretações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileiras.
- Vandenlinde, Tarcísio (2009). “Fronteira e Religiosidade: A celebração messiânica pelos Territórios Perdidos”. *Estudos Teológicos*. São Leopoldo, v. 49, n.1, p. 153-169. Jan/jun.
- Vargas Netto, Sebastião Leal Ferreira (2007). *A Mística de resistência: culturas, histórias e imaginários rebeldes nos movimentos sociais latino-americanos*. Tese de Doutorado em História Social. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Vargas, Sebastião L. Ferreira (2003). “Mística de resistência: cultura política no Exército Zapatista de Libertação Nacional e no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra”. En *Informe final del concurso: Movimientos sociales y nuevos conflictos en América Latina y el Caribe*. Programa Regional de Becas CLACSO, Buenos Aires, Argentina.

As Interações em sala de aula. As práticas pedagógicas e as possibilidades de aprendizagem

Jussara Cristina Barboza Tortella
Elvira Cristina Martins Tassoni
Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid

Abstract:

This article aims to discuss the interactions between teachers and students in the learning processes by presenting three researches developed in different school contexts: one of them focuses on the friendly relationships developed at school and their contribution to children's learning; the second one discusses the interactions between students and teachers, emphasizing the mediation; and the third one explores the learning environment in which school staff feels they produce disciplinary knowledge and are able to teach. For the three investigations, it was possible to consider the importance of respect towards students and the possibilities of listening to their uneasiness. The article depicts the importance of reflecting on how different actions in the classroom can promote learning when respect is established, which indicates the possibility of protecting the democratization of knowledge in this environment.

Keywords: pedagogical mediation; learning environments; pedagogical practices; interactions between pairs; teaching action; teachers qualification.

Introdução

A aprendizagem escolar ocorre a partir de interações entre as pessoas que nela se envolvem: professores e alunos. Apresentamos neste artigo três pesquisas desenvolvidas em diferentes contextos escolares – duas na educação básica e uma no ensino superior – problematizando o papel das interações sociais nos processos de formação e de aprendizagem.

Destacamos a importância do cenário no qual a aprendizagem escolar se desenvolve, onde professores e alunos deverão sentir-se instigados a contracenar, participando das ações que ali ocorrerem. Ou seja, serão todos convidados e terão que aceitar tal convite para que esse ambiente favoreça a aprendizagem (Megid, 2009). Nesse ambiente, a existência de uma positiva comunicação entre os participantes é fundamental. Utilizamos aqui os sentidos de comunicação e aprendizagem como enunciados por AlrØ e Skovsmose (2006). Para esses autores, a comunicação está imbricada em relações interpessoais e pode favorecer a

aprendizagem. Aprender é ‘uma experiência pessoal, mas ela ocorre em contextos sociais repletos de relações interpessoais’ (p. 12). Aprender configura-se, pois, como uma experiência pessoal em contextos de relações interpessoais. A aprendizagem então é influenciada pela qualidade da comunicação que ocorre no ambiente da aula, por meio do diálogo estabelecido, favorecendo as relações interpessoais e as atividades de aproximação. Nelas há a necessidade do estabelecimento de diálogo na ação. A aprendizagem, nessas atividades, é entendida como ação planejada, decidida em conjunto, uma ação intencional. Essa intencionalidade distingue a aprendizagem de outras tantas ações feitas mecanicamente, permitindo a ação não de forma inteiramente determinada, mas a partir das escolhas dos envolvidos.

Outro aspecto importante refere-se ao papel do professor nesse processo. Ele deverá coordenar dois tipos de ação – aprender e ensinar – percebendo as convergências no que se refere ao conteúdo pedagógico. Mais uma vez, a comunicação faz-se essencial, estando presentes as perguntas e as respostas, as interlocuções, os gestos e tantas outras formas construídas pelo grupo para que a comunicação efetivamente ocorra. Enfatizamos que estão presentes as perguntas e as respostas de todos os envolvidos, e não somente daqueles a quem se tende a escutar, por avaliar que suas participações são mais pertinentes (Megid, 2009).

Na sala de aula podemos encontrar duas realidades distintas quando consideradas as relações sociais, segundo Piaget e Inhelder (1974: 99): as relações da criança com o adulto pautadas nas ‘transmissões educativas e linguísticas das contribuições culturais, do ponto de vista cognitivo, e fonte de sentimentos específicos e, em particular, dos sentimentos morais, do ponto de vista afetivo’; e ‘as relações sociais entre as próprias crianças, e em parte entre crianças e adultos, mas como processo contínuo e construtivo de socialização e não mais simplesmente de transmissão em sentido único’.

Esses autores dão ênfase às interações que promovem novas construções não só no aspecto cognitivo, mas também no social. As relações entre pares são compreendidas como favorecedoras do desenvolvimento sócio-moral, dadas as suas características de não submissão. Dependendo da forma como o adulto interage com a criança, tal interação pode ser considerada como uma relação de igualdade desde que ele a respeite e compreenda suas necessidades, encorajando-a a refletir sobre os problemas cotidianos e ajudando-a a construir suas próprias normas pessoais.

Numa relação de igualdade os alunos são vistos como ativos quando se esforçam para ‘selecionar informação relevante, organizá-la coerentemente e integrá-la a outros conhecimentos que possuem e que lhes são familiares’ (Mauri, 2004: 89). Este processo de construção se efetiva quando os alunos estão em um ambiente que favorece a interação entre pares, quando há o sentimento de

pertencimento ao ambiente escolar, e quando os professores estão realmente preocupados em ‘ensinar-lhes a construir conteúdos’ (Mauri, 2004: 87).

Entendemos que os relacionamentos entre os alunos contribuem de forma decisiva para o aprendizado e para a autonomia. A construção dos conhecimentos se dá com os outros, no compartilhamento de ideias, de dúvidas e de sentimentos, ajuda mútua na organização e execução das tarefas e na troca de diferentes pontos de vista. Essas atitudes aparecem ou não, dependendo do tipo de ambiente que a escola favorece.

Nesse sentido, a escola é um ambiente rico e diversificado, de intensa interação social, que implica não só na convivência entre contemporâneos como também com o professor.

Para Vigotski (1991: 99), a aprendizagem é um processo que se origina nas interações sociais que a criança vivencia. ‘O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam’. Partindo desse pressuposto, o papel da interação social torna-se central no processo de elaboração e construção do conhecimento do mundo.

Vigotski (1991: 33), ao destacar a importância das interações sociais, trouxe o conceito de mediação, aspecto fundamental para a aprendizagem. ‘O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social’.

Diante desse cenário, o objetivo do presente artigo é discutir o papel das interações entre professores e alunos nos processos de aprendizagem no contexto de três diferentes pesquisas, pautadas por bases teóricas diferentes. Entretanto, todas as investigações discutem a promoção da aprendizagem visando o desenvolvimento da autonomia, a construção de relações mais democráticas, bem como a conscientização dos alunos em relação ao próprio desenvolvimento.

O que os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental valorizam nos relacionamentos entre pares?

Baseados nos estudos da perspectiva construtiva, apresentamos parte dos dados de uma pesquisa que estudou as relações amistosas no contexto escolar. Destacamos a importância do meio social tanto para o desenvolvimento cognitivo quanto para o desenvolvimento afetivo e social na vida da criança. Tal investigação buscou conhecer as concepções de crianças sobre os motivos e tipos de interações e

a questão do empréstimo, referentes aos melhores amigos e não amigos. Para tanto, estudamos 254 crianças de ambos os sexos, com idades entre seis e doze anos, de níveis socioeconômicos próximos. Os sujeitos participantes da pesquisa são alunos pertencentes à Rede Municipal e Estadual de Ensino. Considerando a natureza do problema estudado, este trabalho se caracteriza por ser um estudo exploratório, classificado como *Ex post facto*, no qual não há por parte do pesquisador nenhuma manipulação direta de variáveis, pois o objetivo é o de conhecer uma dada realidade. Trata-se de uma pesquisa do tipo transversal, em que foram analisadas as ideias de sujeitos de diferentes idades e gênero.

Realizamos, primeiramente, uma atividade a fim de que as crianças registrassem as escolhas de seu melhor amigo e não amigo. Cada criança recebeu uma cartela retangular dividida horizontalmente em cinco partes e bonecos confeccionados com a própria foto e dos demais colegas. Cada uma colocaria na cartela em primeiro lugar o boneco com sua foto; ao seu lado, o boneco representando seu melhor amigo(a) e, no último espaço da cartela, o boneco representando a criança que considerasse não amigo(a).

Após identificar as escolhas das crianças realizamos a entrevista sobre as concepções das mesmas em relação ao melhor amigo e não amigo. As questões semi-estruturadas foram as seguintes:

1. Por que você colocou este (nome do melhor amigo) aqui?
2. Por que razão ou por qual motivo você escolheu (nome da criança) como seu melhor amigo?
3. O que você e (seu melhor amigo) fazem juntos?

As mesmas questões foram realizadas para a criança apontada como não amiga. A seguir, foi apresentada aos sujeitos uma situação problema hipotética com dois personagens Carlos e Caio que versava sobre o empréstimo de materiais escolares para a participação de um concurso de desenhos. A discussão da situação era realizada após se ter constatado que a criança havia compreendido bem a questão principal – emprestar os materiais para um amigo e um não amigo – e apresentando-se contra argumentações que visavam perceber se ela estava convicta ou não de sua opinião.

As entrevistas foram áudio gravadas para posterior transcrição textual. A análise dos dados ocorreu em dois momentos específicos. Em um primeiro momento, foi realizada uma análise qualitativa dos protocolos de entrevista e procurou-se estabelecer categorias de respostas por conteúdos semelhantes, considerando-se os vínculos de proximidade, idade e gênero. Após a análise qualitativa, efetuou-se uma análise de correspondência. Inicialmente, construiu-se uma tabela na qual cada linha representava uma categoria e cada coluna a frequência das respostas dadas pelos sujeitos, combinando-se sexo e idade e vínculo de proximidade. A partir

desta tabela, efetuou-se uma análise de correspondência, com o objetivo de verificar a similaridade de perfis de respostas nas categorias das várias colunas, portanto, relacionadas às variáveis idade, sexo e vínculo de proximidade. Para a análise da situação problema foi também aplicado o teste X^2 (Qui-quadrado) com a finalidade de verificar a relação de dependência entre as variáveis: categorias e idade, categorias e sexo e categorias e vínculo de proximidade. Neste momento apresentamos um recorte dos dados, trazendo primeiramente as informações sobre os motivos e tipos de interações. Para este conjunto de dados encontramos quatro categorias que denotam as relações de amigos e não amigos, frente aos trabalhos escolares. São elas:

Ajuda: As respostas da presente categoria denotam que a criança escolhe o amigo como aquele que apresenta atitudes positivas e que, geralmente, o amigo lhe faz algo visando a prestar ajuda, atendendo às suas necessidades físicas ou psicológicas. Podemos evidenciar a partir da afirmação: *Porque quando ela está atrasada, eu ajudo, e quando eu estou bem atrasado, ela me ajuda. Quando eu estou atrasado em Matemática, Português, nas tarefas.*

Compartilhar: Nessa categoria foram consideradas as respostas que justificaram a escolha do melhor amigo como aquele que reparte as coisas, divide e empresta algo. Observou-se que a maioria das respostas foi dada pelos sujeitos de idade entre oito e doze anos: (...) *e quando eu peço alguma coisa para ele, ele empresta. Quando eu peço algum favor, ele faz.*

Condutas anti-sociais: Nesta categoria percebemos determinadas condutas que são consideradas aversivas pelo sujeito, incluindo as alusões feitas ao não brincar e conversar, atrapalhar as tarefas escolares, com ênfase na agressão física. Como exemplo, trazemos: *Porque ele é muito chato, fica dando na gente, chutando, fica fazendo bagunça na sala. Ele fica dando em mim e eu dou nele também;* ou: *Porque eu não brinco com ele. Faz bagunça na classe e a professora passa lição pra todo mundo.*

Participação conjunta em atividades escolares: Houve respostas que enfocaram a realização de tarefas escolares como algo que os melhores amigos fazem juntos: *Brinca na escolinha, (...); Faz atividade junto (...); (...) senta juntas e faz a lição da classe juntas.*

Analisando as respostas entendemos que as crianças dizem que ajudam o amigo ou ajudam um ao outro. Ou seja, o amigo faz algo visando a prestar ajuda, atendendo às necessidades físicas ou psicológicas. Como outro exemplo, indicamos: *Quase a mesma coisa que a VCC, porque ela fica junto com a gente. Só*

que ela é bem sensível, porque ela é bem gordona e os outros tiram sarro dela e eu dou apoio a ela. Eu acho que porque ela é gorda, ela não pode fazer nada, eu converso com ela, conto segredos também, brinco, a gente curte na hora do recreio.

Mas o que pensam as crianças a respeito do empréstimo do material escolar? Para este conjunto de dados provenientes das concepções das crianças diante da situação problema encontramos cinco categorias, que elencamos a seguir:

Empréstimo por amizade: Nesta categoria foram agrupadas as respostas dos sujeitos que consideravam que na situação hipotética, Carlos deveria emprestar seu material a Caio porque eles eram amigos ou na situação real que deveriam emprestar para seu melhor amigo porque eram amigos, para fazer novas amizades ou porque se não emprestassem deixariam de ser amigos: *Emprestaria, porque ela é minha melhor amiga e eu tenho que compartilhar com ela; Deveria porque se eles são amigos de verdade, um amigo empresta para o outro; Porque senão ela não ia mais ser minha amiga; Emprestaria. Porque eu queria que ele fosse meu amigo.*

Empréstimo por retribuição de favores ou conclusão do trabalho: As respostas dessa categoria indicavam que os sujeitos acreditavam que o amigo em situações semelhantes sempre empresta algo então, nesta situação ele também emprestaria. Outras respostas também mostraram que o sujeito emprestaria para que o amigo pudesse terminar o trabalho: *Emprestaria. Mesmo porque teve um dia a minha mãe não podia comprar lápis para mim, daí ela me emprestava os lápis e era coisas que a Dona estava dando para a gente, então, tinha que pintar, não tinha jeito de não pintar, ela ia recolher no dia seguinte. Daí ela emprestava para mim; Emprestaria, porque tem um ditado que eu inventei: - Ajudar os outros para ajudar a gente.*

Empréstimo por dever ou querer bem: Nessa categoria foram agrupadas as respostas que indicavam que os sujeitos, ao resolverem o dilema hipotético ou real, demonstravam que era seu dever emprestar. Por exemplo: *Deve, porque a gente não pode ser egoísta, deve sempre emprestar as coisas que sobra ou as coisas que você tem e que o outro não tem, tem que emprestar; Para mim, ele deveria emprestar, ele não iria ganhar, mas ele ia saber que ele fez uma boa coisa, fez uma bondade; Deve, porque acho que é que nem Deus, se você tem um pedaço de pão você reparte com todos, se você tem uma coisa você empresta para um amigo, amiga, tem que ter educação, tem que emprestar.*

Empréstimo sem justificativa ou por motivos diversos: Os argumentos que foram incluídos nesta categoria indicavam que o sujeito emprestaria,

mas não justificava a sua escolha, ou ainda algumas outras respostas diversas: *Emprestaria, não sei por quê; Emprestaria, mas se eu tivesse cores diferentes pra emprestar. Daí eu emprestava para ela; Não muito. Porque, às vezes, quando ele traz alguma coisa diferente raramente ele empresta; ele empresta, mas parece que empresta de mau gosto. Eu até emprestaria dependendo de como ele estivesse.*

Não empréstimo: Nessa categoria os sujeitos foram categóricos ao responder que não emprestariam, principalmente, quando se referiam a uma criança não amiga. Foram muitos os argumentos, dentre os quais podemos destacar: *Não, porque se ela ganhasse, ela ia ficar dando risada de mim; Não, porque ele não empresta nada para mim; ele é quase o pior da classe; Não, porque quando ele quer uma coisa, ele pega e rasga tudo. Um dia, ele pegou um papel que eu ia dar para a minha amiga RAI e ele rasgou tudo; Nem pensar, porque ela briga muito.*

A partir destes dados observamos os tipos de interações que são estabelecidas entre as crianças em relação ao seu melhor amigo e não amigo e como as atividades escolares permeiam as relações na escola.

A partir do tratamento estatístico realizado, pode-se afirmar que existe uma diferença marcante na variável vínculo de proximidade, ou seja, as crianças respondem as questões de forma muito diferenciada considerando o tipo de relação que estabelecem com os pares e a forma como resolvem a situação problema. A idade parece não influenciar para o vínculo de proximidade de melhor amigo, mas para o vínculo de proximidade não amigo existe uma diferença. Pode-se afirmar, ainda, que a diferença entre o sexo não foi significativa, ou seja, homens e mulheres dão o mesmo tipo de resposta nas diferentes categorias.

Quanto à situação problema, na categoria “Empréstimo por amizade” encontra-se o maior número de respostas. Os sujeitos, de um modo geral, relatam que o motivo de seu empréstimo se justifica pela amizade, ou seja, que deveriam emprestar para seu melhor amigo, porque eram amigos. Em segundo lugar, encontra-se a última, indicando que os sujeitos não emprestariam o seu material.

Notadamente, as relações que as crianças estabelecem com seus companheiros apresentam um status de igualdade e constituem-se em momentos propícios para que possam apresentar suas ideias e, de forma específica, fonte de aprendizagem social (Sastre *et al*, 1988).

O reconhecimento da influência das amizades para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social por parte dos docentes é de fundamental importância. Fica evidente pelos argumentos que as crianças apresentaram que os amigos ajudam nas tarefas escolares e que este momento é de real troca. Um fato marcante revelado durante as entrevistas foi o de que as crianças têm opiniões formadas sobre os seus relacionamentos interpessoais e que, muitas vezes, as crianças que

não cumprem as normas das escolas ou ainda não realizam as atividades não solicitadas não são bem quistas. As atividades escolares também são presenciadas nos relacionamentos como os não amigos, pois estes também afetam o andamento das tarefas escolares, no exemplo apresentado, como uma forma de punição. Muitas vezes o docente age como se as crianças não fizessem suas próprias escolhas em relação às amizades ou que não fossem influenciadas pelas relações que estabelecem, quando, por exemplo, obriga as crianças a emprestarem seus materiais ou a sentarem-se com uma criança que não desejam ficar perto. A criança provavelmente não tem consciência da influência dos relacionamentos amistosos, mas o docente reconhecendo tal importância pode aproveitar deste aspecto para fazer boas intervenções em sala de aula, referente aos aspectos sociais e morais. Nesse sentido, Enesco (1992) reconhece a importância da amizade no ambiente escolar ao destacar que a possibilidade de fazer amigos é um dos maiores atrativos na escola e “nos primeiros anos de escolaridade, o objetivo mais importante para a criança é fazer amigos, e só em segundo lugar, “fazer bem” o trabalho escolar” (Enesco, 1992: 27).

Outro aspecto a ser analisado considerando os relacionamentos entre pares é a questão da inserção no grupo. Os educadores, muitas vezes, se deparam com problemas de rejeição por parte de alguns alunos em relação ao restante da classe. As crianças que não conseguem estabelecer laços de amizade, geralmente, ocasionam problemas dentro de uma sala de aula. Por que é relativamente difícil para estas crianças interagirem com seus pares ou terem amigos recíprocos? Muitas crianças usam estratégias ineficientes de entrada no grupo, sendo que, na maioria das vezes, este grupo já está formado por crianças sem este problema de rejeição, tornando difícil sua entrada. Além disso, estas crianças diante de conflitos sociais têm dificuldade em solucionar problemas, nem sempre utilizando as soluções esperadas pelo grupo.

Entendemos que o sucesso da criança ao interagir com outras é talvez um dos aspectos mais notáveis do comportamento social. A criança que não consegue estabelecer laços de amizade, que apresenta níveis mais baixos de autoestima e sentimentos de solidão, apresenta problemas, muitas vezes, difíceis de serem solucionados no seu dia-a-dia.

A equipe escolar consciente destas implicações pode realizar um planejamento intencional para que tais aspectos sejam considerados, oferecendo atividades que possibilitem às crianças da escola refletir sobre temas que envolvam a amizade, a interação entre pares, bem como a comunicação por elas utilizada nas atividades escolares (Tortella, 2001).

Enfim, que torne a escola de diálogo e afetividade humana, um espaço democrático “em que se pratica a observação e garantia dos direitos humanos (constitucionais). Este clima caloroso deve refletir um conhecimento e preocupação

quanto aos estudantes enquanto pessoas, tendo em vista suas condições concretas, individualidades e singularidades” (Garcia 1999: 107).

O que dizem os alunos sobre as influências na aprendizagem das interações em sala de aula?

Apresentamos agora os dados de outra pesquisa realizada entre os anos de 2004 e 2008, em uma escola de educação básica privada, com alunos de diferentes idades e séries. Optamos para este trabalho apresentar alguns dados envolvendo os alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, hoje 5º ano, explorando a questão das interações na sala de aula: o que os alunos têm a dizer sobre a dinâmica interativa na sala de aula e os processos de aprendizagem?

O procedimento de coleta de dados contemplou sessões de observação em sala de aula com registro em vídeo. Num primeiro momento as cenas foram assistidas pela pesquisadora e situações específicas de interação professor e alunos foram selecionadas para que os alunos envolvidos nas mesmas as assistissem posteriormente.

No momento em que assistiam as cenas, os alunos faziam comentários espontaneamente, como também a partir de intervenções da pesquisadora, explorando cada situação. No início das sessões, as intervenções tinham o objetivo de fazer o aluno se lembrar da situação filmada. Após este demonstrar que se lembrava da situação, a pesquisadora explorava a experiência em si: o que a professora estava fazendo; o que ele achava da cena; o que sentia em relação àquele momento; o que o ajudou e por que e o que não o ajudou e por que (no que se referia à aprendizagem). Os alunos assistiam as cenas individualmente e seus comentários foram gravados em áudio.

Observando a dinâmica interativa na sala de aula, no vídeo, os alunos comentaram a respeito das interações professora-aluno e aluno-aluno, dando maior destaque para o papel da professora nesta dinâmica. Os alunos evidenciaram em seus comentários a disponibilidade e a proximidade da professora, enfatizando as diversas formas dela ajudá-los nas atividades. Falavam da disponibilidade da professora em atender às suas necessidades, bem como sobre as ações concretas realizadas por ela: dar dicas, conversar sobre o trabalho, ensinar a estudar, dar exercícios, mostrar diferentes maneiras de realizá-los, ir passo a passo, explicar bem e quantas vezes fossem necessárias, organizar bem a lousa e a aula, etc.:

(...) Ela mostra diferentes maneiras, ela conversa quando tem dúvida, ela ajuda no pensamento, ela lança mais dúvidas e o pensamento vai mais longe, essas coisas. Quando a gente produz textos ela lê e ajuda a gente a ter uma opinião crítica.

(...) Quando a gente não consegue fazer sozinho ela ajuda falando. Ela vai fazendo perguntas mais fáceis (...) até a gente ir conseguindo fazer sozinho. Essa é uma forma útil que ajuda bastante as pessoas aprenderem.

(...) Ela ensina como estudar. Ela vai dando umas dicas que fica mais fácil.

Os dados apontaram que a forma como a professora realizava a mediação pedagógica, contribuía para que os alunos compreendessem melhor os conteúdos, conseguissem realizar as atividades e aprendessem de fato. Segundo Tassoni (2011: 61)

[...] a percepção dos alunos de que estão entendendo e, conseqüentemente, estão melhorando, produz a aprendizagem e, assim, promove a motivação. Compreender e envolver-se são aspectos complementares e inter-relacionados. A qualidade da mediação que se estabelece na interação com o professor articula o aprender e o gostar, o que significa inserir-se no funcionamento da sala de aula, sentindo-se parte desta dinâmica e entendendo o que ali acontece, aprendendo efetivamente.

Diante de um conjunto de ações consideradas eficientes pelos alunos para a promoção da aprendizagem, a questão da proximidade da professora foi outro aspecto como muito significativo no contexto das interações. Estar perto dos alunos possibilitou maior eficiência na forma de ajudá-los, permitindo uma percepção mais apurada das suas necessidades e uma intervenção efetiva em sua aprendizagem. Além disso, segundo os alunos, a proximidade da professora encorajava-os e protegia os mais tímidos e receosos à exposição coletiva. Muitas práticas pedagógicas individualizadas foram valorizadas:

(...) Passar de mesa em mesa é bom porque ela explica e conversa mais sobre o conteúdo e a gente entende mais.

(...) Ela vai desenhando e explicando pra eu entender melhor, ela fala vários caminhos de encontrar o número. Quando ela explica só pra mim ajuda mais.

(...) Eu sou meio tímida e eu tenho vergonha de perguntar e quando ela vai de mesa em mesa, pra mim fica mais fácil.

(...) Eu acho melhor, porque eu entendo melhor. Porque na lousa todo mundo fica perguntando as coisas e às vezes eu não pergunto o que eu estou com dúvida. Daí no lugar ela só escuta a gente e daí fica melhor pra gente entender.

Nas condições pesquisadas, tanto a disponibilidade como a proximidade da professora possibilitaram maior qualidade na mediação pedagógica:

(...) Eu tinha um pouquinho de dificuldade em matemática e de vez em quando ela me dava uma ajuda em matemática e era bom.

(...) Ela faz uma coisa mais interativa, ela mostra várias possibilidades e isso é legal eu entendo mais. Ela mostra pra que serve o negócio.

Observamos que a compreensão gerada em razão de bons processos de mediação, planejados e intencionais, cria nos alunos maior aproximação e

afinidade com o objeto de conhecimento. Neste sentido, amplia-se o envolvimento e a motivação que têm origem na própria aprendizagem. Tal ideia inverte a relação entre motivação e aprendizagem, comumente defendida – é preciso motivar os alunos para a aprendizagem. Segundo afirmação de Vigotski (conforme citado por Newman; Holzman, 2002: 77) ‘as crianças precisam aprender para serem motivadas’. É, portanto, a aprendizagem que gera a motivação.

Ainda evidenciamos a partir dos dados a valorização do espaço de interação entre alunos – o espaço de atuação e de expressão dos mesmos. A possibilidade dada pela professora de um aluno ajudar o outro, bem como a participação ativa dos alunos nas interações entre pares, foram identificadas como importantes formas de ajuda para uma aprendizagem efetiva e uma progressiva autonomia.

(...) Ela dá espaço pra cada um mostrar o jeito que está pensando, o jeito que fez.

(...) Às vezes ela deixa a gente em dupla e ela vê uma pessoa que é um pouco melhor em uma coisa e uma que é um pouco pior, ela deixa junto pra ver o que acontece.

(...) Às vezes ela pega o texto de uma pessoa como modelo, pra dar ideias de como fazer as coisas, ela lê pra gente perceber o que está faltando no nosso texto, ela faz a gente socializar.

Os dados apontaram que as experiências com os colegas também podem contribuir para que os alunos entendam melhor os conteúdos e as atividades, mas, a figura do professor é fundamental na organização dessas interações.

As interações entre professores-alunos e entre alunos contemplam o que é dito e o que é feito neste contexto escolar, em diferentes situações, marcando os conceitos construídos em tal contexto. Tudo isso se refere a processos sociais que compõem a história de cada um dos sujeitos envolvidos, assim como estes também interferem na constituição do próprio contexto em que as situações ocorrem. O conceito de *internalização* cunhado por Vigotski (1991: 64) explicita o processo através do qual o indivíduo apropria-se do material cultural, tornando-o seu. Tal processo envolve uma série de transformações em dois planos: ‘primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro, **entre** pessoas (**interpsicológico**), e, depois, **no interior da** criança (**intrapsicológico**)’ (grifos do autor).

A passagem do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico envolve, assim, relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente, e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual. Envolve também a construção de sujeitos absolutamente únicos, com trajetórias pessoais singulares e experiências particulares em sua relação com o mundo e, fundamentalmente, com as outras pessoas. (Oliveira, 1992: 80)

A pesquisa revelou que a qualidade da mediação realizada na sala de aula é um aspecto fundamental para o processo de aprendizagem. Os alunos apontaram

formas de interação estabelecidas com os professores e com outros alunos que contribuiram para uma aprendizagem efetiva e significativa, como também para a ampliação do conhecimento de si mesmo e do outro:

(...) Quando você ajuda alguém você percebe no que você é boa.

(...) A gente sempre aprende, quando a gente está ensinando alguém a gente aprende com essa pessoa também. Aprende sobre essa pessoa, até. É um autoconhecimento e você aprende mais das outras pessoas.

Pino (2000: 52) esclarece que Vigotski ‘inverte a direção do vetor na relação indivíduo-sociedade. No lugar de nos perguntar como a criança se comporta no meio social, (...) devemos perguntar como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores de origem e natureza sociais’. Na condição pesquisada por meio da mediação da professora, os alunos aprendem de fato, pois se apropriam de formas mais complexas de atuação.

Os dados ainda possibilitaram discutir outro conceito elaborado por Vigotski – o de zona de desenvolvimento proximal– que envolve conhecimentos já interiorizados pelos sujeitos, compondo o desenvolvimento real, explicitado por meio de ações autônomas, sem a intervenção de outros e existem conceitos, ideias, noções emergentes, que ainda não foram compreendidos plenamente e, por esta razão, necessitam da mediação de sujeitos mais experientes.

A atuação na zona de desenvolvimento proximal destaca-se por caracterizar um desenvolvimento prospectivo. As ações interpessoais compartilhando conhecimentos estão voltadas para o futuro. Os alunos primeiro participam na execução da tarefa, num plano interpessoal, ou seja, acompanham a tarefa, participam coletivamente da situação, para depois entendê-la, isto é, elaborá-la no plano intrapessoal.

Ao assumir a atuação na zona de desenvolvimento proximal, evidencia-se que o desempenho cognitivo dos alunos é socialmente produzido. Assim, conclui-se que, para efetivar tal desempenho, “o mundo social face a face é o ambiente mais poderoso. (...) a interação social fornece um ambiente sistematicamente reativo e, portanto informativo para os eventos psicológicos” (Hood, Mcdermott e Cole conforme citado por Newman e Holzman, 2002: 39).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal leva a várias práticas pedagógicas que valorizam a forma como as atividades são propostas, como as instruções são apresentadas, como as explicações são organizadas e, ainda, que recursos pedagógicos podem ser mais eficientes. Todas essas ações têm como objetivo proporcionar boas experiências de aprendizagem para os alunos.

Segundo Tassoni (2008: 211-212),

A escola é um local de interações sociais intensas e variadas e é neste espaço que os alunos desenvolvem suas potencialidades, transformam ou concretizam a imagem que

trazem de si mesmos. Por isso, as confirmações a respeito do próprio trabalho, as respostas às suas dúvidas, as intervenções que as motivem para a realização são fundamentais para que se sintam acolhidos em suas necessidades.

Em síntese, a experiência social promove mudanças significativas nas operações internas da criança, possibilitando o avanço cognitivo. Os dados demonstraram o quanto a experiência com a professora e entre os colegas contribuiu e ajudou os alunos a entenderem melhor os conteúdos escolares, bem como a se conhecerem melhor também. Na mesma medida, a escuta atenta da professora possibilitou intervenções importantes atendendo as expectativas e necessidades dos alunos.

Quais contribuições o ambiente de aprendizagem traz para a formação inicial dos professores na aprendizagem docente de conteúdos matemáticos?

Trazemos a seguir aspectos relacionados a uma pesquisa desenvolvida com alunos de um curso de Pedagogia de uma Universidade particular, durante disciplina que abordava a Matemática e sua metodologia de ensino. No caso desta investigação, a professora era a pesquisadora e obteve a anuência dos alunos para a participação na pesquisa.

Nosso foco centrava-se na (re)construção de saberes referentes à matemática básica, mais diretamente direcionada às operações aritméticas fundamentais, com o objetivo de que as alunas envolvidas construíssem saberes para a docência futura. O ponto de partida desse processo formativo foi a problematização dos saberes da prática vivida em suas infâncias e das observações que faziam durante os estágios regulares do curso de Pedagogia nas escolas.

O objetivo investigativo dessa experiência de formação docente era analisar e interpretar como se dá o processo de aprendizagem profissional e de (re)significação dessas noções pelas alunas, e os indícios de mudança de relação com a matemática e seu ensino que elas apresentavam ao longo da experiência formativa, ao utilizarmos dinâmicas de cooperação e narrativas.

Para compreender as ideias dos 29 alunos da turma de Pedagogia foi necessário identificar suas crenças e considerar o contexto social em que estavam inseridos. Foi importante, pois, que a pesquisadora participasse das discussões que ocorreram nas aulas, aproveitando as situações que surgiam, explorando as descobertas dos alunos, incentivando os avanços, motivando-os na persistência da busca e proporcionando a possibilidade de re-construção dos seus saberes.

Tomamos como objetos de análise as narrativas dos alunos; esses relatos tornaram possíveis as reconstruções de experiências vividas. Neles os envolvidos podiam dar significados ao vivenciado a partir de reflexões individuais ou em

grupos. Pode-se dizer que as práticas sociais se estruturam a partir das narrativas e ajudaram a esclarecer o que foi experienciado, de forma a produzir individual ou coletivamente novas práticas (Suárez, 2008: 110).

Quanto à metodologia utilizada, sustentamos que os procedimentos adotados se aproximam de uma pesquisa-ação estratégica, que tomou as narrativas como objeto de análise: as histórias de vida de alunos, narradas oralmente e nos registros escritos e a organização dos cenários de investigação. Também fizemos registros de áudio e vídeo.

Em outro sentido, optamos por ser professora-pesquisadora, que realiza o trabalho com os alunos na qualidade de dinamizadora, organizadora, orientadora, supervisora, expositora, mediadora — enfim, na qualidade de professora que simultaneamente lança outro olhar sobre o trabalho, além daquele próprio da docência, registrando e refletindo cada momento, com a intenção de tratar o problema da formação docente.

Uma das primeiras dificuldades evidenciadas nos relatos dos futuros professores diz respeito aos problemas relacionados à matemática na sua formação básica. A seguir, trazemos alguns registros dos alunos feitos logo no início da disciplina:

(...) Como sempre tive trauma de matemática por ter tido um professor muito “tradicional”, acho que ter essa matéria no curso será uma oportunidade para eu superar esse trauma e não fazer com meus alunos o que este professor fez comigo.

(...) Essa disciplina é um pouco diferente do que eu esperava, porém é bastante proveitosa quando se trata de aprendizagem abrangendo a formação profissional.

(...) Eu vejo a disciplina como de extrema importância no curso. Embora eu tenha traumas com essa disciplina (muita dificuldade na escola), creio que é a disciplina que mais gera desafios e dificuldades para a maioria das crianças. No mundo em que vivemos não fazemos nada sem ter noção de matemática. E acredito que essa disciplina pode fazer com que eu perca um pouco do “pavor” dela; e espero que passe a gostar, porque não há nada pior do que ensinar uma coisa que a gente não gosta.

Ao mesmo tempo em que retratavam as dificuldades, demonstravam falta de tranquilidade e expectativa de ajuda, sobretudo no que se referia ao futuro, quando teriam que ensinar matemática para as crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Com o encaminhamento da disciplina, os alunos da turma começaram perceber que não apenas era possível compreender conceitos relacionados aos algoritmos fundamentais, como também organizavam diferentes estratégias para ensinar essas operações numéricas.

Nosso objetivo, ao optarmos pelas práticas reflexivas e exploratório-investigativas, dizia respeito à postura que buscamos de professora e pesquisadora. Nas aulas de matemática que tradicionalmente são ministradas no interior das escolas, é costume prevalecer uma dinâmica básica: o professor explica, o aluno

observa e, partindo do modelo apresentado pelo professor, realiza os exercícios propostos. Podem acontecer perguntas dos alunos que serão respondidas pelos professores. Para nós, ao oferecermos oportunidades de reflexão sobre o que já se fazia conhecido e proporcionarmos a exploração e a investigação das estratégias anteriormente utilizadas para resolver as operações aritméticas, caminhamos na direção de aprofundá-las numa perspectiva de compreendê-las e de (re)significá-las, visando a construção de saberes para a docência.

Iniciamos estudando o Sistema de Numeração Decimal e suas características e, em seguida, exploramos as operações aritméticas fundamentais, a partir de atividades com o cálculo mental.

No trabalho com o conteúdo cálculo mental, como cada um dos alunos possuía suas próprias estratégias, foi possível verificar que, ao contrário do que muitos afirmavam, sabiam trabalhar com aspectos matemáticos a partir de dinâmicas próprias. Ou seja, operavam com matemática e de forma muitas vezes diferenciada e relevante. Partir de algo já conhecido pelos alunos poderia trazer-lhes um pouco de confiança e desconstruir a ideia de sua incapacidade no trato com os números.

Primeiramente, retomamos o que os alunos conheciam/sabiam a respeito do conteúdo a ser trabalhado. Como o próximo item a ser abordado referia-se às operações aritméticas solicitamos que procurassem resolvê-las, inicialmente usando mais de uma estratégia individual. Em seguida, os alunos reuniram-se em grupos, priorizando, a cada tarefa, juntar-se a colegas diferentes, socializando a ação individual, buscando organizar uma síntese das considerações particulares. Esta ação mereceu destaque para os envolvidos, como podemos verificar no relato a seguir:

(...) É muito importante a socialização dos trabalhos. Os conhecimentos/experiências se cruzam, há trocas, complementos. Mudou totalmente meu conceito tradicional de matemática. Nunca poderia imaginar que essa matéria poderia ser dada/aprendida dessa forma. E um ponto importante é sistematizar, registrar para refletir o que aprendemos.

Terminada essa etapa, foram realizadas exposições orais dos trabalhos dos grupos e, por fim, procurávamos uma elaboração coletiva do grupo-classe, tendo em vista duas perspectivas: uma, de entender o(s) conceito(s) trabalhado(s), compreendendo os procedimentos matemáticos utilizados; a outra, de construir ações que poderiam ser utilizadas quando da atuação como professores de matemática dos anos iniciais. Também com estas ações era possível perceber que era possível pensar matematicamente com estratégias diferenciadas, conforme encontrado no relato seguinte:

(...) A relação com os colegas me acrescenta outras formas de se fazer a mesma conta, a respeitar pensamentos diferentes. Aí verificamos que nossos pensamentos são

importantes.

As ações foram acompanhadas de registro escrito daquilo que era possível resgatar das lembranças de como cada operação foi conhecida por ocasião da aprendizagem inicial no ensino básico ou, eventualmente, no curso Normal (Magistério) – Ensino Médio, para aqueles que o fizeram.

Tanto o ambiente como as estratégias de trabalho mereceram destaque nas falas dos alunos. Trazemos um comentário sobre o trabalho realizado e a socialização do que foi elaborado pelos grupos:

(...) Essa experiência com a matemática na graduação abriu um leque com várias opções de trabalho que poderei seguir no decorrer da minha formação, pois o que era um bicho de sete cabeças, hoje é apenas algo que “posso, consigo” passar para meus futuros alunos.

Esses alunos viveram a possibilidade de valorização de seus saberes a partir da organização de suas experiências iniciais. E a oportunidade de trabalhar em grupos, vivenciando as experiências das colegas, foi fator de auxílio.

Em nossa compreensão, a aprendizagem é influenciada pela qualidade da comunicação que ocorre no ambiente da aula. Torna-se importante, nesse sentido, que o diálogo seja estabelecido, favorecendo as relações interpessoais. A qualidade do diálogo relaciona-se à liberdade de aprender (Freire, 1999). Há uma conexão entre a noção de diálogo e de conceitos referentes à emancipação, mesmo porque não há diálogo em condições de dominação. O diálogo subentende engajamento entre as partes, em que uns devem acreditar nos outros, criando relações de igualdade e de fidelidade, além de respeito ao pensamento crítico. Freire (1999) destaca a importância da cooperação entre os envolvidos na comunicação, na busca de saídas para os problemas que ao mesmo tempo instigam, desafiam e promovem o engajamento do grupo. Considera fundamental o entrelaçar da ação e da reflexão. A ação sem reflexão promove apenas o ativismo, e a reflexão sem a ação fica carregada apenas de discursos vazios.

Entendemos que a ação e a reflexão, aliadas às atividades de investigação, favorecem o desenvolvimento das atividades realizadas em aulas. Mas o diálogo será elemento fundamental nesse processo. Os alunos enfatizaram a importância de conversar com os colegas e a professora sobre suas dificuldades; de participar de diferentes experiências com as operações aritméticas; de perceber que tinham dúvidas semelhantes e que ter dificuldades iniciais não significava falta de competência para entender matemática — tudo isso lhes proporcionou, como evidenciado por eles, alegria. Alegria de terem se transformado, neste processo, e de terem mudada sua relação com a matemática. O que buscamos, e que percebemos nos depoimentos, foi dar oportunidade para que, num ambiente de cooperação reflexiva e investigativa, todos se tornassem inseridos nas propostas de

aprendizagem, trazendo suas contribuições e suas dificuldades, (re)construindo conceitos matemáticos e construindo saberes pedagógicos.

Foi possível perceber a importância do percurso das aulas como fator que influenciou nas compreensões dos alunos no que diz respeito à (re)significação das operações aritméticas.

No início da disciplina, boa parte dos alunos afirmava que, desde os anos iniciais de aprendizagem matemática, traziam um sentimento de incapacidade em trabalhar com os conteúdos dessa área. Desconfiavam de si e, com isso, ficavam desestimulados. Em alguns casos, manifestavam um bloqueio inicial, o que lhes dificultou a elaboração das atividades em vários momentos. Tais sentimentos provavelmente decorriam de como o erro é tratado nas escolas. Por vezes passa despercebido que o erro traz uma manifestação individual de como cada pessoa interpretou ou se relacionou com uma dada tarefa. Dessa forma, a correção da tarefa precisaria considerar os caminhos seguidos por aquele que a realizou, deixando emergir seus pensamentos, conhecimentos que adquiriu anteriormente, suas habilidades construídas no percurso realizado.

Estar atento aos procedimentos dos alunos está relacionado também com o respeito à individualidade de cada um. Nem todos os alunos possuem autonomia para transpor seus obstáculos iniciais. A indicação de que, para “solucionar” tais problemas, é preciso somente resolver mais exercícios — listas infundáveis — ou prestar mais atenção, pode ser equivocada. Em determinadas circunstâncias é nesse momento que se instala o fracasso escolar. Ao sentir-se incapaz de superar sozinho, a partir de tentativas de prestar mais atenção às explicações coletivas — que geralmente são repetições da exposição inicial do professor e, portanto, não suficientes para a compreensão do “ensinado” — ou de resolver “listas de exercícios”, o aluno considera-se inapto para trabalhar com a matemática; resistente a progredir; e, em decorrência disso, passa a incluir-se em uma categoria inferior à daqueles que, seguindo o modelo proposto pelo professor, prontamente resolvem os exercícios.

De outra maneira, ao retomar os caminhos percorridos pelos alunos, podemos verificar quais foram suas dificuldades, onde se desviaram, quais as possibilidades de superar os erros ou, ainda, quais outras interpretações poderiam ser feitas.

O que ficou presente para nós, e que também foi apontado pelos alunos em suas narrativas, é que nem sempre o caminho da aprendizagem precisa ser desanimador. Ao contrário, se os alunos forem instigados à curiosidade e obtivermos a sua adesão num ambiente de cooperação investigativa, há possibilidade de que experimentem compreender melhor as atividades de matemática, familiarizando-se com elas e assumindo seu controle. Confiantes em suas habilidades e certos de que errar pode ser caminho para a aprendizagem, é possível até mesmo que ocorra o gosto pelo trabalho com a matemática; que adquiram a percepção do domínio — de saber fazer — da atividade; e até mesmo que sintam prazer em trabalhar com

matemática.

Os relacionamentos, as interações, o ambiente e suas influências nas aprendizagens escolares

A partir do exposto nas três experiências descritas, os relacionamentos entre pares, as interações e o ambiente acolhedor são fatores determinantes na aprendizagem, quer seja ela nas escolas de educação infantil, no Ensino Fundamental ou Médio e mesmo na formação inicial para a docência.

Nossas pesquisas trazem a importância do respeito aos alunos, às possibilidades de ouvi-los em suas inquietações, quer quando buscam questionar o que dizemos, ou nas suas buscas de melhor compreender o que está sendo desenvolvido na sala de aula. Convém evidenciar que as pessoas aprendem de diferentes maneiras e devem ser respeitadas a partir destas individualidades.

Consideramos importante a interação entre os pares, as interferências respeitadas de professores nas ações dos grupos, as indagações/interrupções feitas pelos alunos nas aulas expositivas, o respeito aos diferentes caminhos percorridos pelos alunos, que por vezes são denominados apenas como “erros”, causando uma sensação de incapacidade, de falta de sucesso. Salientamos, ainda, a necessidade de a equipe escolar estar atenta, mais ao valor que as interações trazem do que às imposições que certas regras permanentes estabelecidas pela escola. Em grande parte das vezes elas são acatadas pelo grupo sem reflexão. Por exemplo, é melhor fazer mapas de sala para separar alunos muito amigos, pois conversam demais, do que refletir em quais os momentos a conversa é necessária e quando ela prejudica o aprendizado? Não queremos produzir estereótipos de condutas, mas refletir sobre posturas que favoreçam novas aprendizagens.

Nossa pretensão com este trabalho é a de refletir sobre como diferentes ações na sala de aula podem promover a aprendizagem quando o respeito é estabelecido. Assim será possível que a democratização dos saberes seja resguardada. Enfim, acreditamos ser necessário assumirmos que as interações na sala de aula devem se constituir em objeto de reflexão e discussão no interior da escola, possibilitando uma (re)significação das práticas pedagógicas.

Referências

Alrø, Helle; Skovsmose, Ole. (2006) *Diálogo e aprendizagem em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Enesco, Eliana. (1992) *El trabajo em equipo en primaria: aprendiendo com iguales*. Madri: Aslhamba Longamanm.
- Freire, Paulo. (1999) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Garcia, Joe. (1999) Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*. Curitiba, n. 95: 101-108.
- Mauri, Teresa. (2004) O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In Cool, César (et al). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 79-122.
- Megid, Maria Auxiliadora Bueno Andrade. (2009) *Formação inicial de professoras mediada pela escrita e pela análise de narrativas sobre operações numéricas*. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Menin, Maria Suzana de Stefano. (2007) Escola e Educação Moral. In Montoya, Adrian Oscar Dongo (org). *Contribuições da psicologia para a educação*. Campinas: Mercado de Letras, 45-62.
- Newman, Fred; Holzman, Lois. (2002) *Lev Vygotsky – cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola.
- Oliveira, Marta Kohl. (1992) O problema da afetividade em Vygotsky. In La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 75-84.
- Piaget, Jean; Inhelder, Barbel. (1974) *A psicologia da criança*. São Paulo: Difel.
- Pino, Angel. (2000) O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*. Revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), ano XXI, nº71 (número especial), 45-78. Campinas: Cedes.
- Sastre, Genoveva (et al). (1998) *Desarrollo social*. v. 1. Barcelona: Planeta.
- Suárez, Daniel H. (2008) A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa-ação-formação de docentes. In Passeggi, Maria da Conceição; Barbosa, Tatyana M. N. *Narrativas de formação e saberes biográficos*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: PAULUS, 103-122. Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica – Educação.
- Tassoni, Elvira Cristina Martins. (2008) *A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização*. 242f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Tassoni, Elvira Cristina Martins. (2011) As experiências de sucesso na aprendizagem e suas relações com a permanência na escola. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, 16(1): 57-64.

- Tortella, Jussara Cristina Barboza. (2001) *A representação da amizade em díades de amigos e não amigos*. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Vigotski, Lev Semenovich. (1991) *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes

As Time Goes By: Social and Physical Immobility in the Lives of Undocumented Immigrants in California

Marianne Søndergaard Winther

Abstract:

Contrary to popular belief, the current financial crisis has not made the undocumented immigrants residing in the United States leave the country. Accordingly, it continues to be of scholarly interest to investigate how life evolves for these almost 11 million immigrants of predominantly Latin American origin. Focusing mainly on women from Mexico and Central America, this article shows that not only physical but also social immobility is a predominant feature of undocumented, migrant women's everyday life in the United States. Based on anthropological fieldwork in California and drawing on the work of Pierre Bourdieu, this article focuses on the way time is experienced by undocumented immigrants as they struggle to obtain social mobility while dealing with the consequences of their illegal status.

Keywords: Undocumented immigration; social and physical immobility; the experience of time; United States; Mexico; Central America

Introduction

Every day, thousands of undocumented Mexican and Central American immigrants attempt to cross the heavily guarded US-Mexican border in order to find work in the United States. Far from everyone manages to cross the border, and those who do succeed are often relegated to live in the shadow of American society (Chavez, 1998; Sabogal, 2005), living in a 'space of non-existence' (Coutin, 2006). The US authorities estimate¹ that in 2010, 10.8 million immigrants were in the country illegally; a number which has tripled over the last two decades, increasing from 3.5 million in 1990. Mexicans alone are believed to comprise as much as 62% of the undocumented population, which has led the US authorities to operate with two principal categories: 'Mexican' and 'Other than Mexican' (De Genova, 2005: 91). Altogether, immigrants from Latin America account for 79% of the entire

¹ Department of Homeland Security: "Estimates of the Unauthorized Immigrant Population: 2010"

undocumented population², which may explain why *Latinos*, in general, and Mexicans, in particular, have become synonymous with illegal immigration in the United States (ibid. 90). Likewise, the undocumented migrant has until recently been synonymous with a male since, historically, very few females have immigrated without the required documents. This, however, has changed during the last couple of decades (Hagan, 2008: 10), and according to estimates³, 43% of all undocumented migrants in the United States are now women. Even so, few studies have focused on female, undocumented migrants (an exception is Hondagneu-Sotelo, 1997), which is what this article does.

Contrary to the widespread belief that the current financial crisis would make the undocumented immigrants leave the US, it seems that the clear majority are not going anywhere. As a matter of fact, nine out of ten undocumented immigrants have been in the country for more than four years⁴, pointing to the long-term duration of their stay in the country. This raises some significant questions, such as: how does life in fact turn out for the migrants? Do they achieve upward social mobility as envisioned? And what kinds of consequences does their lack of physical mobility, in consequence of living a life in the shadow of society, result in? In exploring these questions, I intend to show how not only physical, but also social, immobility is a predominant feature of undocumented migrants' everyday life, bringing about what seems to be two contradictory experiences of time: on the one hand, 'empty time' that has to be 'killed', and, on the other hand, the time that flies by without one noticing it.

The main focus of this article, then, is the way time is experienced by undocumented, migrant women, as they struggle to find work and get ahead in life; that is, obtain upward social mobility while coming to terms with their physical immobility. The expression, 'to get ahead in life', is my way of rephrasing some of the most common expressions used by the migrants themselves when explaining their motives for immigrating to the United States – *salir adelante* being the most commonly used⁵. These expressions all revolve around the adverb *adelante*, implying a movement forward in time and space. Social immobility, then, is defined here as the feeling of *not* moving forward, but rather standing still, getting nowhere.

The ethnographic fieldwork which this article is based upon, took place in 2010 and was carried out in the Bay Area, California; more specifically, although not exclusively, in the Mission District in San Francisco, which is – or, at least, used to be – the *Latino* barrio of the city (Pamuk, 2004: 294). In total, 21 undocumented women coming from, respectively, Mexico, Guatemala and Nicaragua have been

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

⁵ Other common expressions are *sacar adelante* and *seguir adelante*.

interviewed. Most of them are married, living together with their husbands who share their illegal status. With the exception of one woman, all of the migrant women have children, although they do not necessarily live with them, as some of the women have left behind their children in the country of origin. The time they have spent in the United States differs considerably, ranging from less than a year and up to 25 years. On average, the women have been in the country for nine years.

As observed by Nicholas De Genova, there are no communities of undocumented migrants (De Genova, 2002: 422) and one should therefore be cautious not to treat them as a homogeneous group. Being aware of this, I do believe, however, that it is justifiable to write about the undocumented migrants as a collective, given that their illegal status makes them share some central experiences – e.g., as regards the experience of time, which is the focus of this article. Another aspect which is worth keeping in mind is the fact that the fieldwork was carried out at the height of the current financial crisis, causing a general decline in employment opportunities. This, combined with recent enforcement of the social security system, has made the desire for social advancement increasingly difficult to fulfill. As a matter of fact, I did not initially set out to study social and physical immobility, but ended up focusing on these issues, because given the economic circumstances this was what seemed to preoccupy the migrant women the most.

Theory

Within the anthropological literature on illegal immigration, three anthropologists in particular have had a considerable influence on the theoretical perspectives developed⁶. First, Leo Chavez (1998) has found inspiration in the anthropologist Victor Turner's theory about the liminal period in *rites de passage*. Chavez argues that undocumented immigrants in the United States – much like the initiates which Turner studied – find themselves in a position of being 'betwixt and between', as their undocumented status prevents them from being fully incorporated into American society (Chavez, 1998: 175-186). Next, Susan Coutin (2006), being inspired by Michel Foucault, describes how immigration law is inscribed upon the bodies of the undocumented immigrants (ibid.: 174), who at the same time are being excluded from society, as they have to reside in what she terms 'a space of nonexistence' (ibid.: 27). Finally, although Nicholas De Genova (2002, 2005, 2010) also finds inspiration in the work of Foucault – especially his idea about discipline – it is to Karl Marx that he is most deeply indebted. While

⁶ The notion of 'transnationalism' has had quite an influence on the anthropology and sociology of migration, ever since it was introduced in 1992. I do not make use of this concept, however, because the undocumented women do not even remotely 'live their lives across international borders' (Glick-Schiller and Fouron, 1999: 344).

arguing that the state acts on behalf of the economic interests of capital (De Genova, 2010: 48), De Genova focuses on how the state creates what he calls 'migrant illegality' (De Genova, 2002: 419). He introduces the concept of 'deportability' to describe how the state – on the behalf of capital – makes undocumented immigrants *deportable* instead of actually deporting them, thereby creating a cheap and vulnerable labour force (De Genova, 2005: 8).

However, in order to explore how social and physical immobility expresses itself in the everyday life of the undocumented migrants, I have chosen a somewhat unorthodox analytical perspective by drawing on Pierre Bourdieu's theorisation about the subjective experience of time. According to Bourdieu (2000: 208), the experience of time is closely related to the link between the present and what he terms the 'forth-coming', which is the expectations and hopes one holds for the future *in* the present. A paradox exists, he notes, since time is rarely experienced as long as this link remains intact; that is, as long as the expectations and hopes one holds seem plausible. Consequently, time is only 'really experienced' by the powerless who are no longer able to retain their hopes and expectations for the future (ibid.: 224), albeit it is an experience of time with decidedly negative connotations – a 'dead', 'empty', and 'alienated' time (ibid.: 222-237). On an empirical level, Bourdieu lists several relations to time which can be observed; specifically, waiting, impatience, regret, nostalgia, and discontent (ibid.: 209). In what follows, the analysis will revolve around these experiences of time as they reveal, I argue, something important about the obstacles the migrant women experience when trying to get ahead in life; that is, obtaining upwards social mobility.

Historical and Political Context

In 1924, the first immigration law in the United States was signed as a means to halt the steady flow of Europeans and Asians coming into the country (Ngai, 2004: 3). In the 1920s, Mexicans were still allowed to enter the country, but they had to apply for visas, and since this was both a bureaucratic and costly affair, most entered without one. This paved the way for the still prevailing notion of associating Mexicans with illegal immigration, at the same time as it created a new kind of legal and political subject – the illegal alien (Ngai, 2004: 7; see also De Genova, 2005). As Mae Ngai explains: 'Restriction meant much more than fewer people entering the country; it (...) produced the illegal alien as a *new legal and political subject* (...) – a subject barred from citizenship and without rights' (Ngai, 2004: 4, original emphasis). The making of this new legal and political subject soon proved to be convenient for the US administration. During the Great Depression in the 1930s, 400.000 Mexicans were 'repatriated', i.e., deported, in order to prevent Americans from being left without work at a time when jobs were

in short supply (Ngai, 2004: 8). However, as soon as the economy improved, which it did in the forties, the government contracted ‘strong men’ from Mexico in the national *Bracero*-programme. This programme was of great importance, because it institutionalised the labour migration from Mexico to the United States on a hitherto unseen scale, laying the ground for migratory networks which new migrants were to make use of many years on (Andreas, 2009: 33). In 1965, the *Bracero*-programme ended and new immigration restrictions meant that only a small number of Mexicans could enter the United States legally. However, Mexican immigrants kept crossing the border without permission, and on the other side they were welcomed by employers who needed cheap and flexible labour (*Ibid.*: 34). Unlike migration from Mexico to the United States, which has a long history, it was not until the late 1970s that migration began in earnest from Central America, as refugees from Nicaragua, El Salvador, and Guatemala tried to escape their civil war-ridden countries (Garni, 2010: 316). By the time the civil wars had ended in the 1990s, migratory networks had been established, and these have laid the ground for future migratory flows (*Ibid.*: 317).

Whereas the issue of illegal immigration received little attention during the 1960s and early 1970s, it changed with the high numbers of Central American refugees⁷ beginning to arrive in the United States, and this, combined with the rising number of undocumented Mexicans, made the issue one of the most hotly debated topics of the 1980s. It is important to notice, however, that it was not until the end of the 1970s that illegal immigration was defined as a problem calling for political action (Andreas, 2009: 37-39). The ‘Immigration Reform and Control Act’ was passed in 1986 as a response to the growing public concern over illegal immigration, and with this reform amnesty was granted to two million Mexicans (*Ibid.*: 38). However, as part of the same reform it became a felony to hire undocumented immigrants, thereby obliging all workers to demonstrate work authorisation when applying for a job (Coutin, 2006: 14-16). Today, a nation-wide database has been brought to bear on the task of verifying work authorisations (better known as ‘social security numbers’), making it almost impossible to use false work authorisation unlike earlier (*Ibid.*: 14-15). Because of this, the range of jobs open to the undocumented migrants is limited, and the jobs actually available are often located within the informal sector, where a valid social security number is not required. In consequence, the migrant women often work in the domestic sphere, cleaning houses while receiving their salary in cash – an act Veronica, a 53-year old Nicaraguan, referred to despairingly as *otra cosa ilegal* – ‘yet another “illegal thing”’. As Hondagneu-Sotelo reminds us, ‘Domestic work has always been reserved for poor women, for immigrant women, and for women of color’, and this, she argues, is still the case today (Hondagneu-Sotelo 2001, 14). Whereas

⁷ Only the Nicaraguan refugees were recognized as refugees. Refugees from Guatemala and El Salvador were considered economic migrants until the beginning of the 1990s (Coutin, 2006: 15-16).

domestic work in the United States used to be performed mainly by African American women, now it is almost entirely performed by Latina, Caribbean, and Filipina immigrants (*Ibid.*: 23), resulting in a certain pattern of gendered immigration to the United States, in particular from Mexico and Central America (*Ibid.*: xii).

Closing Doors

As observed by Henrik Vigh, ‘migration becomes a technology of the imagination, as an act through which people come to imagine better lives in other times or places’ (Vigh, 2009: 94). This is the case for most of the migrant women to whom, quoting Vigh again, ‘the possibility of gaining an adequate life is seen as temporally and spatially distant’ (*ibid.*: 96). What constitutes ‘an adequate life’ is a tricky question, and, to begin with, it is most easily defined in relation to its opposite – an *inadequate* life. This is defined by a lack of access to stable and relatively well-paid jobs, education, material goods, and health care. Reflecting upon the differences between her country of origin, Guatemala, and the United States, the recently arrived Maribel explained: ‘It is as if you live in two worlds. It is as if here [in the US] you live the present, but there [in Guatemala] is the past. You consider returning to this past one day, but this time you will not return to the same level that you used to be at’. As this quote suggests, different temporalities – past, present, and future – are closely associated with places and the possibilities they offer – or do *not* offer. The United States represent the present due to Maribel’s belief that a certain future is being made possible there; a future which, nonetheless, is located in Guatemala. Guatemala at-the-present-moment is being situated in the past, since the country, in the eyes of Maribel, offers no promise of prosperity and a better future; hence the need to migrate in order to obtain social mobility. When asked about her main objective, she would simply answer ‘work, work, work’. Interestingly, Sarah Mahler has pointed out that ‘they [the undocumented immigrants] are perhaps the firmest believers in the ideal that hard work, perseverance, and sacrifice (...) will yield success’ (Mahler, 1995: 228-229). Clearly, this is also the case with Maribel who believes that as long as she works hard enough, she will be able to attain her goals in the United States. Social mobility may, however, not be as easily obtained as expected by Maribel. The experiences of the 40-year old Carmen from Mexico illustrate some of the obstacles the undocumented migrants have to overcome when trying to get ahead in life.

Regretting that she decided to migrate 21 years ago, Carmen finds herself torn by the dilemma of whether she should stay or return to Mexico. For many years, Carmen has been struggling to find a ‘good job’ – defined as something which does not wear her down physically, the way domestic work does. This, however, has

been made ever more difficult due to the recently heightened control of social security numbers. For almost two years, Carmen was quite satisfied working at a nation-wide juice franchise, until one day she had to give up her job. One of her colleagues, who used to be her friend, knew that she was in the country illegally, and following a disagreement between the two of them, the colleague decided to tell the manager about Carmen's undocumented status, and, consequently, she lost her job. Worth noticing, undocumented migrants seldom try to defend themselves in these situations, as they assume, like Carmen did, that they are in no position to fight back (Coutin, 2006: 58), and trying to do so might even worsen their situation. The fact that Carmen lost her job over an argument with a former friend points to the vulnerable position 'migrant illegality' leaves the women in (cf. De Genova). As for Carmen, she is close to giving up: 'I have had two good jobs, and each time they have asked me for papers, and then you cannot work. At times, it feels as if doors are being closed to me (*me cierran las puertas*), because every time I believe I have a chance to get ahead in life, this is what happens'. The expression 'doors are being closed to me', serves as a useful metaphor describing how social immobility is experienced. Immobility, however, is more than just an experience – it *materialises*. For more than two years, Carmen had been living in an apartment infected with mould. Taking the health of her children into account, Carmen is aware that they ought to move to a new place, but since they *might* move back to Mexico in the near future, they have yet to do something about it. Feeling impatience, she believes that if she and her husband are to start over in Mexico, they have to make up their minds soon if they are to avoid that in ten years' time they will regret, once again, the decisions they have made.

Depression, Dead Time and Distraction

Due to their undocumented status, the migrant women have to settle for the 'dirty work'; that is, the 'degrading, dead-end, and low-paying jobs' nobody else wants to do (Cole and Booth, 2007: 1). As noted by Kristen Maher (2004: 132, my emphasis), 'citizenship comes to be defined in part as the right *not* to do "dirty work"'. For this reason, it is often the undocumented migrants who end up doing this kind of work, which supports the point that 'citizenship is not only a legal status but also a social standing' (Maher, 2004: 145). However, as the example with Carmen suggests, the main concern of the undocumented women these days is not so much the status ascribed to the work, but whether or not there actually *is* any work to do at all. As their economic situation rarely allows them to decline a job offer, the women are left with little choice as to whether they will accept a job or not. As Emelina, a 42-year old woman from Mexico, explained: 'Sometimes they don't pay us very well, but if it is that or nothing – there we go'.

Accordingly, Carmen is far from the only migrant woman who feels that doors are being closed to her. Since stable work is difficult to find, the single most important feature of the migrant women's everyday life becomes the struggle to find work, and often the undocumented migrants are hired on a daily basis, causing uncertainty as to whether or not one will have work in the week or even the day to come. In consequence, the phone is hardly ever turned off, as it is not uncommon for employers to call either late in the evening or early in the morning. Waiting, then, becomes a central aspect of everyday life, and during fieldwork I would often just sit and wait with my informants, doing nothing in particular while they would keep an eye on the phone in case an employer should call. Waiting, however, is not without its issues. Although none of the migrant women participating in this study have been officially diagnosed by a medical advisor, a major concern among them is that they will become depressed (*deprimirse*), which is what happens when one feels locked up (*encerrada*) at home, waiting for a job opportunity to reveal itself. In situations like these, to distract oneself (*distraerse*) becomes of vital importance. As Alma, a 33-year old Guatemalan, learned: '[I had] better distract myself, because I started to get sick. My nerves started to bother me, because... not having work, not having money, and on top of it all comes the rent'. Going for a walk, strolling in the local mall, not necessarily buying anything, or participating in English classes, are the most common activities to distract oneself with.

Of relevance in this respect, Bourdieu distinguishes between, on the one hand, the 'busy' person who is in a position to *give* time, and, on the other hand, the person with 'empty time that has to be killed' (Bourdieu, 2000: 224). In fact, killing the 'empty time' is exactly what Alma and the rest of the women are trying to do when distracting themselves. This is important, because 'powerlessness (...) makes one conscious of the passage of time as when waiting', and it is this feeling of being powerless which the woman are trying to escape (ibid.). Following Bourdieu, then, the time spent waiting could be interpreted as a kind of 'empty time', preferably avoided, because as he (ibid.: 222) writes about the unemployed: 'They can only experience the free time that is left to them as dead time, purposeless and meaningless. If time seems to be annihilated, this is because employment is the support, if not the source, of most interests, expectations, demands, hopes, and investments in the present'. This point, I believe, is illustrated by the way Elena, a 53-year old Mexican woman, responded when asked how she felt whenever she was out of work: '*Hijole!* When there is no work, I feel... oh, so desperate. I tell myself, "I *have* to search for a job, I *have* to send money for my daughters". It makes one feel so powerless (*impotente*), because one cannot get ahead in life (*salir adelante*)'. According to Bourdieu, the experience of being powerless is closely related to the experience of time, as powerlessness 'breaks the relation of immersion in the imminent' (Bourdieu, 2000: 224). In other words, the feeling of being powerless makes it difficult *in the present* to align oneself with an

imagined future, and perhaps this explains why it is so important for Elena and the other migrant women to search for a new job, as this is a way of preventing a detachment of the future from the present. Being out of work, their time could be interpreted as 'dead' or 'empty time', since the migrant women are not able to 'invest' in the present, that is, earn money, which is a prerequisite for making sure that they can get ahead in life.

Nostalgic Narratives

Distracting oneself when feeling 'locked up' at home, however, is not uncomplicated. The US-Mexican border is far from being the only border which is guarded. On an inter-state level, immigration officers patrol the lines separating one state from another, thereby making it unsafe for undocumented migrants to travel outside of California. Even inside California, my informants would be reluctant to travel around, if not strictly necessary, as when driving to work. Although the risk of being detained might be lower in the Bay Area than in other parts of the country – e.g., in towns closer to the border – there is nevertheless a fear associated with leaving the 'safe' private space, the home, and entering the 'dangerous' public space (Heyman et al., 2010: 171). In writing about undocumented *Latinos* in Texas, Heyman et al. (2010: 173) observe that the fear of being apprehended by the immigration authorities 'often leads to isolation and alienation', while adding that as a consequence 'many undocumented immigrants expressed sentiments of loneliness, despair, anxiety and depression'. Something similar could be said about the migrant women in California and, in consequence, 'killing' the 'empty time' by distracting oneself becomes difficult as the fear of leaving home limits the kind of distractions the migrant women can engage in.

Feelings of nostalgia tend to arise in these situations, and this, I argue, should be interpreted in relation to the physical immobility the migrant women experience, being unable neither to travel around freely nor to return home for shorter visits. Reflecting upon the general experience of being a migrant, Michael Jackson notes that 'migrants travel abroad in pursuit of utopia, but having found that place [...] they are haunted by the thought that utopia actually lies in the past' (Jackson, 2013: 221). This, I believe, is even more pronounced in the case of undocumented migrants given that it is more difficult for them to return to this 'past', i.e., their country of origin. As an example, nostalgic feelings permeated the way Julia talked about life in the United States: '[Here] one always feels... well, sad. One feels [depressed]. And in Mexico, it is not like that. There we are free (*allá somos libres*)'. Partly as a reaction to her physical immobility, Julia forms a narrative about being free in Mexico, in contrast to being trapped in the United States; a narrative I heard many times during fieldwork. Turning off my recorder after finishing an interview, one of my informants suddenly burst out 'Mexico is

freedom!', explaining that in Mexico her daughter would be able to run around in the countryside, climbing trees and being free. Similarly, Theodora, a 42-year old Mexican, also remembered being free in Mexico: 'I believe that you are more happy in Mexico, even though you don't have anything. Life is more tranquil. You went around freely, without being afraid of anybody'. Worth noticing, when talking about being free in Mexico, the migrant women have a tendency to forget why they decided to emigrate originally. For a moment, the lack of social mobility, which made them emigrate in the first place, seems irrelevant, as when Theodora proclaims that 'you are more happy in Mexico, even though you don't have anything'. Instead, what is emphasised in these moments is the *physical* mobility they associate with the country of origin – running around freely and going wherever they please – which is then contrasted with their feeling of physical *immobility* in the United States. Significantly, the narrative about being free in the country of origin is not a particularly 'Mexican' narrative. This is clear from the way Veronica, a 51-year old woman from Nicaragua, talked about life in the United States: 'To me it is like being in a Gold Cage. The Gold Cage is [made of] beautiful gold! But it is a cage, because I cannot leave it. I am not in my country. If I went there, I would have freedom'. Although Veronica relates the feeling of physical immobility to the question of not being able to cross the border, she also speaks about having freedom in Nicaragua, in contrast to being trapped in the 'Gold Cage'. Afraid of not being able to re-enter, Veronica has not left the United States since she came to the country 25 years ago; hence, the metaphor of the United States as a cage which she cannot leave. Returning to Bourdieu, the nostalgic narratives of the migrant women could be seen as expressions of the 'dissatisfaction with the present that implies the negation of the present and the propensity to work towards its supersession' (Bourdieu, 2000: 209). The way the migrant women supersede the present is by romanticising the past. Phrased in a different fashion, the dissatisfaction they feel with their present condition of being physically immobile, makes the women remember the liberties they enjoyed in the past through the narrative of being free in the country of origin.

Losing the Track of Time

Paradoxically, although the everyday life of the undocumented migrants is characterized by the experience of empty time that has to be 'killed', this does not exclude the experience of time as something which flies by without one noticing it. Interestingly, several of my informants found it difficult to remember how many years they had been in the United States, illustrating that it is not uncommon for one to lose track of time, as the years pass by. In time, most come to realise that it is quite difficult to save up money due to the costliness of living in California. As stated by Rosario, a 49-year old Mexican, 'the problem is that you also pay in

dollars', and so, a substantial part of the earnings are spent on household expenses, the rent exerting the most severe drain. In consequence, original intentions about the duration of one's stay in the United States rarely endure. As Lucia, a 41-year old Mexican, explained: 'Sometimes you spend all the money on the utilities. You don't notice when one year has passed, and suddenly you realise that ten years have passed without you noticing'. Having spent the last ten years in the United States, Lucia and her husband were still far from fulfilling their dream of buying a house in Mexico; a fact that made Lucia conclude that 'it is better not to look back, because if you do so, you get sad; because you tell yourself, 'wow, ten years have passed, and I haven't fulfilled my dreams'. The comment that 'it is better not to look back', indicates that it is not only the forthcoming, which is being suspended when one feels discontent with the present (cf. Bourdieu), but also the *past*; albeit a specific part of the past – the time spent in the United States. And this, I believe, points to something important. Although, on the face of it, they seem like each other's antitheses, the experience of 'empty time' and the feeling that 'time flies by' are actually related, in so far as both experiences of time are symptoms of social immobility.

In consequence, as time 'flies by', parents grow older and weaker and close relatives and friends, who were well at the time one emigrated, may now be suffering from fatal diseases. When leaving Mexico four years ago, Julia, a 55-year old Mexican, had feared that her father, who suffered from cancer, would pass away during the two years she had planned to be gone. This did not happen, but instead her mother died unexpectedly: 'She [her mother] asked me, "my daughter, when will you be back? You said that you would only be gone for two years". I told her that time had just flown by. And this is the kind of sorrow you will go through when leaving your country and coming here: when you return, the family members you left behind might not be there anymore'. At the time of her mother's death, Julia had to decide whether to attend the funeral or not. In these situations, one has to decide whether to take the risk of crossing the border once again, deliberately ignoring the danger and uncertainty which it entails. Worth remarking on in this connection, everybody knows somebody who has had a bad experience when crossing, and this, combined with the media's intensive focus on crimes committed along the border, makes the migrant women hesitant to return home temporarily to participate in funerals, or to say a last goodbye, even though the urge to do so is very strong. Following the death of her father, Lucia felt torn between staying with her husband and daughter in the United States and returning to Mexico for the funeral: 'You feel like running [home] and holding close to you the people you love. It was very painful for me to go through this, and I tell you, this is one of the pains which you have to overcome. You have to tell yourself: "It is over; my father is no longer here. I have to keep carrying on (*seguir adelante*)"'. As is apparent from this quote, the urge to return home is something that has to be

overcome, and in trying to do so, Lucia tells herself that she has to keep carrying on. In this context, *seguir adelante* is a moral obligation to endure the pain of losing a loved one and avoid giving in to the immediate impulse of returning home, that is, accepting one's physical immobility.

Time Sacrificed

In coming to the United States, the migrant women hoped that they would get ahead in life, but this does not necessarily happen – at least not at the pace they expected. It could be argued that this is purely the migrants' own fault and that they are to blame for not being realistic. In fact, this is what they often do themselves, as when they emphasise that they had too many illusions or were too naïve in coming to the country. There might be some truth to this, though by blaming the migrant women one risks making the mistake of neglecting the condition under which they try to obtain social mobility. This could also explain why some undocumented migrants, as time goes by, lose faith in the American Dream (Mahler, 1995: 30), given that social mobility may not be as easily acquired as otherwise imagined. For those migrants, 'empty time' does not only describe the time that has to 'be killed' while waiting for a job opportunity to arise; 'empty time' is also the time which has flown by unnoticed, bringing about some kind of *prolonged* empty time. Important to keep in mind, however, even if time seems to be wasted, as the promise of social mobility remains unfulfilled all the while that time flies by, this may not be the case. There is more to *salir adelante* than this. It is not just a question of getting ahead in life; it is also a moral obligation not to give up, but rather to keep carrying on – the obstacles on the way notwithstanding. As Mahler makes clear, 'though most fall short of realizing [their] dreams, they [the undocumented migrants] do not see their efforts as in vain' (Mahler, 1995: 5).

The migrant women may not be in a position to *give* time the way Bourdieu describes it, but they do insist that what they do is *sacrificing* their time. This brings about a changed perspective on time (Jackson, 2013). As Jackson explains, 'rather than standing still (waiting) or going around in circles (getting nowhere), one can see the way ahead, one is getting somewhere' (Jackson, 2013: 131). As an example, Ana, a 28-year old *de facto* single parent, considered the benefits as well as disadvantages of living as an undocumented immigrant in the United States, in the following manner: 'for every benefit, a sacrifice' (*de un beneficio, hay un sacrificio*). For Ana, the benefit of being in the United States is that her 3-years-old daughter gets the chance to 'become someone important' (that is, hopefully getting an education), whereas the sacrifice consists in not being together with her husband, who, desperate because he was unable to find work, went back to Mexico some years ago.

Concluding Remarks

This article has focused on the way time is experienced by Mexican and Central American migrant women, as they try to get ahead in life while living as undocumented immigrants in the United States. By drawing on the work of Pierre Bourdieu, I have endeavoured to make clear how social and physical immobility is a predominant feature of everyday life, bringing about two different and, on the face of it, contradictory experiences of time.

Metaphorically speaking, social immobility has been described as the feeling that 'doors are being closed', preventing one from getting ahead in life. On a daily basis, social immobility gives rise to the experience of 'empty time', which – according to Bourdieu – has to be 'killed'. Killing the 'empty time' is not easy, however, as the migrant women have to come to terms with the limitations imposed by their undocumented status. This restriction of their physical mobility, I argue, makes the women construct a nostalgic narrative about being free in the country of origin; a narrative in which the migrant women tend to forget the *social* immobility they tried to escape initially. As regards the long-term perspective, social immobility speeds up the passage of time which results in an experience of time as something which has flown by unnoticed. Accordingly, I have suggested that the years which have passed by unnoticed without the migrant women becoming socially mobile, should be viewed as a kind of prolonged 'empty time'. Even so, I argue, time has never been wasted. In order to overcome the experience of social and physical immobility, a changed perspective on time is required; that is, a changed perspective on time from 'empty time' and 'time flying by' to 'time sacrificed'.

References

- Andreas, P. (2009) *Border Games: Policing the U.S.-Mexico Divide*. Cornell University Press: Ithaca.
- Booth, S. and J. Cole (2007) *Dirty Work: Immigrants in Domestic Service, Agriculture, and Prostitution in Sicily*. Lexington Books: Lanham, MD.
- Bourdieu, P. (2000) *Pascalian Meditations*. Polity Press: Cambridge.
- Chavez, L. (1998[1992]) *Shadowed Lives: Undocumented Immigrants in American Society*. Harcourt Brace College Publishers: Fort Worth.
- Coutin, S. (2006[2000]) *Legalizing Moves: Salvadoran Immigrants' Struggle for U.S. Residency*. The University of Michigan Press: Michigan.
- De Genova, N. (2010) 'The Deportation Regime: Sovereignty, Space, and the Freedom of Movement', in N. De Genova and N. Peutz (eds.) *The Deportation*

- Regime: Sovereignty, Space, and the Freedom of Movement*. Duke University Press: Durham N.C.
- De Genova, N. (2005) *Working the Boundaries: Race, Space and "Illegality" in Mexican Chicago*. Duke University Press: London.
- De Genova, N. (2002) Migrant "'Illegality" and Deportability in Everyday Life'. *Annual Review of Anthropology* 31: 419-47.
- Garni, A. (2010) 'Mechanisms of Migration: Poverty and Social Instability in the Postwar Expansion of Central American Migration to the United States'. *Journal of Immigrant and Refugee Studies* 8: 316-338.
- Glick-Schiller, N. and G.E. Fouron (1999) 'Terrains of Blood and Nation: Haitian Transnational Fields'. *Ethnic and Racial Studies* 22(2): 340-361.
- Hagan, J. (2008) *Migration Miracle: Faith, Hope, and Meaning on the Undocumented Journey*. Harvard University Press: Massachusetts.
- Heyman, J., G. Núñez-Mchiri and V. Talavera (2010) 'Deportation in the U.S.-Mexico Borderlands: Anticipation, Experience, and Memory', in N. De Genova and N. Peutz (eds.) *The Deportation Regime: Sovereignty, Space, and the Freedom of Movement*. Duke University Press: Durham N.C.
- Hofer, M., N. Rytina and B. Baker (2011) "Estimates of the Unauthorized Immigrant Population Residing in the United States: 2010". Office of Immigration Statistics, Policy Directorate, U.S. Department of Homeland Security, http://www.dhs.gov/xlibrary/assets/statistics/publications/ois_ill_pe_2010.pdf [accessed on 12 March 2013]
- Hondagneu-Sotelo, P. (1997) Working "Without Papers" in the United States: Towards the Integration of Legal Status in Frameworks of Race, Class and Gender. In *Women and Work: Exploring Race, Ethnicity and Class*, ed. Elisabeth Higginbotham & Mary Romero, 101-26. SAGE Publications: Thousand Oaks, California.
- Hondagneu-Sotelo, P. (2001) *Domestica: Immigrant Workers Cleaning and Caring in the Shadows of Affluence*. University of California Press: Berkeley.
- Jackson, M. (2013) *The Wherewithal of Life: Ethics, Migration and the Question of Well-Being*. University of California Press: Berkeley.
- Maher, K. (2004) 'The Globalization of Social Reproduction: Women Migrants', in A. Brysk and G. Shafir (eds.) *People out of Place: Globalization, Human Rights, and the Citizenship Gap*. Routledge: New York.
- Mahler, S. (1995) *American Dreaming: Immigrant Life on the Margins*. Princeton University Press: Princeton, New Jersey
- Ngai, M. (2004) *Impossible Subjects: Illegal Aliens and the making of Modern America*. Princeton University Press: Princeton, N.J.

- Pamuk, A. (2004) 'Geography of Immigrant Clusters in Global Cities: A Case Study of San Francisco'. *International Journal of Urban and Regional Research* 28(2): 287-307
- Passel, J. and V. Cohn (2011) "Unauthorized Immigration Population: National and State Trends, 2010". Pew Hispanic Center, <http://www.pewhispanic.org/2011/02/01/unauthorized-immigrant-population-national-and-state-trends-2010/> [accessed on 12 March 2013]
- Sabogal, E. (2005) 'Viendo en la Sombra: The Immigration of Peruvian Professionals to South Florida'. *Latino Studies* 3(1): 113-131
- Spener, D. (2009) *Clandestine Crossings: Migrants and Coyotes on the Texas-Mexico Border*. Cornell University Press: Ithaca.
- Vigh, H. (2009) Wayward Migration: On Imagined Futures and Technological Voids. *Ethnos* 74(1): 91-109

Escola e estetização: Possíveis aproximações¹

Marcos Villela Pereira

Abstract:

Aesthetics, on this essay, is understood as a mode of existence which implies a set of attributes, values and perspectives/possibilities for action, without reducing to any such strongholds. Therefore, I reiterate the understanding that aesthetics, politics and ethics, even if specific fields and irreducible to each other, are inseparable. The aestheticization concerns the effects that the experience produces the consciousness that constitute the subject's self, of others and the world, that is, concerns the ways that the subject assumes the decisions you make, the judgments that gives at attitudes that performs at the choices they make, the ideas you have, the conclusions we reach. The aestheticization has close relation with the experience leaves traces in the subject, so that it constitutes an affirmative answer (meaning reiterate, join or postulate) or negative (meaning prohibit, reject, discard) these criteria, principles and values. The school, in turn, is an agency of cultural production and reproduction. Your main goal while teaching institution, is to transmit knowledge, skills and abilities develop, produce tastes, subsidize arguments, disciplinary bodies and behaviors and cognitive-intellectual meet needs in populations that her access. Here I try to focus mainly functions educative, instructive and formative. Its operation is intended to ensure the homogenization of large groups of people in order to unify practices, habits, customs, values and ways of thinking. I call this form of the aestheticization induce or act upon the world and subject to lead them to a certain ethical performance and policy within the collective life. Examine the operations aestheticizing means school study how the operation of various devices takes the configuration of subjects.

Keywords: aesthetics; school; subjectivity; training

Minha intenção, com este ensaio, é colocar em análise algumas ideias acerca da escola como um aparato estetizante. Mais propriamente, propor algumas questões sobre como uma história da educação poderia contribuir para evidenciar efeitos estetizantes da forma escolar.

Em primeiro lugar, creio que é necessário especular um pouco sobre essa ideia de estetização. Não pretendo me estender muito nem com a profundidade que talvez seja necessária. Mas vou procurar delimitar um entendimento que torne minha reflexão algo plausível.

¹ Este trabalho se inscreve no âmbito de pesquisa financiada pelo CNPq com Bolsa de Produtividade e é uma versão revista e ampliada da comunicação apresentada no ENDIPE, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

Sobre estética e estetização

Parto já do entendimento de que a estética não diz respeito nem a uma teoria do belo nem a uma filosofia da arte, mas a um modo de existir que implica um conjunto de atributos, valores e perspectivas/possibilidades de ação, sem reduzir-se a nenhum desses três redutos.

Falo de *atributos* no sentido de demarcar aspectos pertinentes à aparência e à performance do sujeito e do mundo, ou seja, um fluir de imagens e signos que impregnam a realidade e podem, por um lado, ser associados ao embelezamento, estilização, simulação, hedonismo, fruição, consumo, entretenimento, mimetização, polidez, encenação ou narcisismo – quando tratamos da estetização que abarca a superfície do que existe. Por outro lado, podem ser associados mais radicalmente às condições de flutuação, mobilidade, variedade e aparência – quando tratamos de considerar a evidência da possibilidade de outras formas de ser, de conhecer e de viver. O primeiro sentido diz respeito àquilo que se chama *estetização superficial* e que pode ser recoberto por um certo extremo de relativismo do gosto, um tanto-faz que dissimula a fragilidade ou a leviandade dos padrões morais. O segundo sentido diz respeito àquilo que se chama *estetização profunda* e que implica em uma atitude relativista-crítica que sempre pondera que ver alguma coisa significa sempre deixar de ver alguma outra. Essa segunda posição diz respeito à compreensão de que a singularidade do nosso conhecimento e da nossa existência são a evidência da possibilidade de outras formas de conhecer e de viver. Nesse caso, somos levados a entender que a *pluralidade* é um coletivo de *singularidades*. E que o mundo, a realidade, nada mais é do que um conjunto infinito de exemplos, todos eles plausíveis e sempre insuficientes ante a ilimitada potência de vir a ser algo que ainda não é.

Falo de *valores* no sentido de associar definitivamente estética e ética. A atitude estética diz respeito ao exercício de uma forma de racionalidade que inclui o sensível, a sensação e a sensibilidade de modo que se coloque permanentemente sob suspeição a validade de normas éticas universais. As exigências das diferentes formas de vida, em sua particularidade local e regional, não podem ser deliberadamente convertidas em globais. A vida cotidiana, na sua condição de pluralidade, cria novas metáforas e novas formas de conceber o sujeito de modo que estamos constantemente ampliando o espectro de compreensão do mundo. Assim, o que reafirmo é que um julgamento moral não se realiza sem que haja um julgamento de gosto, ou seja, os juízos estéticos e a razão prática são inseparáveis.

Por fim, falo de *perspectivas e possibilidades de ação* na medida que entendo que todo modo de existência é um caso particular do possível. Porque entendo que a vida e a realidade é uma coleção de exemplos, todos eles plausíveis, é que

entendo que as forças da imaginação, da sensibilidade, das emoções e da invenção são mais efetivas para o agir cotidiano do que princípios abstratos ou qualquer fundamentação teórica. A experiência estética, nesse sentido, dirige nossa atenção para o inesperado, para o desconhecido, para aquilo que é diferente de nós, abrindo um espaço para a experiência que não pode ser dado pela justificação racional. A experiência estética traz a singularidade que confronta a aplicação de princípios em favor da contextualização das contingências da vida humana. Ou seja, a experiência do outro, a consciência da alteridade me dá consciência da finitude e do limite do meu conhecimento e me incita a ampliar os limites da compreensão.

Assim, retomando, quero entender a estética como um modo de existir que implica um conjunto de atributos, valores e perspectivas/possibilidades de ação, sem reduzir-se a nenhum desses três redutos. Nesse sentido, reitero o entendimento de que estética, política e ética, ainda que sejam domínios específicos e irreduzíveis, uns aos outros, são indissociáveis.

A estetização, então, diz respeito aos efeitos que a experiência produz ao constituir a consciência que o sujeito tem de si, do outro e do mundo, ou seja, diz respeito aos modos que o sujeito assume, às decisões que toma, aos juízos que profere, às atitudes que realiza, às escolhas que faz, às ideias que tem, às conclusões que chega. A estetização diz respeito aos rastros que a experiência deixa no sujeito, de modo que ele se constitua em resposta afirmativa (no sentido de reiterar, aderir ou postular) ou negativa (no sentido de interditar, rejeitar, descartar) a esses critérios, princípios e valores.

A escola estetizante

É certo que a escola estetiza. Ela produz gostos, induz juízos, imputa valores, prescreve critérios, inocula modelos, planta interdições, grava significados, etc.

A bem da verdade, a perspectiva da escola crítica e emancipadora deveria levar na direção de uma tomada de consciência desses aparatos todos, de modo que o sujeito em formação tivesse condições de entender como se produzem esses vetores e, criticamente, pudesse fazer escolhas e tomar decisões. Mas, como bem o sabemos, a escola é uma poderosa máquina dissimuladora dessas interferências e, seja na condição de *aparelho ideológico*, de *agência reprodutora*, de *dispositivo alienador* ou qualquer que seja o qualificativo que usemos, opera com grande eficiência na direção de submeter os seus personagens (alunos, professores, funcionários e todos os que dela se aproximam) a processos de subjetivação bem mais próximos do que se chama *assujeitamento* do que da emancipação.

Talvez possamos nos dedicar a elaborar uma proposta de operação da forma escolar nessa direção crítica e emancipatória, elaborando estratégias de desvelamento dessas artimanhas estetizantes de modo a instrumentalizar o sujeito em termos da sua (auto)formação.

Mas, para isso, não vejo muita saída se não olhar para o modo como a escola tem operado, para o modo como vem praticando essa estetização, para aprender algumas dessas estratégias, conhecer o funcionamento dos dispositivos nela arranjados e, assim, dar a ver seus meandros e suas táticas.

A escola é, inegavelmente, uma agência de produção e reprodução cultural. Seu principal objetivo, enquanto instituição *formadora*, é transmitir conhecimentos, desenvolver competências e habilidades, produzir gostos, subsidiar argumentos, disciplinar corpos e condutas e suprir necessidades cognitivo-intelectuais nas populações que a ela acedem. Não há dúvida de que atualmente outros objetivos se sobrepõem a esse: socialização, alimentação, proteção, cuidado, um sem fim de atribuições. Mas aqui tratarei de focar principalmente as funções educativa, instrutiva e formativa. Seu funcionamento pretende assegurar a homogeneização de grandes coletivos de pessoas de modo a unificar práticas, hábitos, costumes, valores e formas de pensamento.

Chamo estetização justamente a essa forma de induzir ou atuar sobre o mundo e os sujeitos de modo a conduzi-los a uma certa performance ética e política no âmbito da vida coletiva. Estudar as operações estetizantes da escola significa estudar o modo como o funcionamento de diferentes dispositivos leva à configuração dos sujeitos. Neste caso, estou considerando como dispositivos os conteúdos das disciplinas (o modo como são selecionados e ordenados, em cada disciplina ou área, o currículo, as normativas oficiais, etc.), os regulamentos (o que pode, o que não pode, as sanções, penalidades e prêmios), a arquitetura (o prédio, o pátio, as salas, os corredores, banheiros, etc.), o vestuário (uniforme, guarda-pó, avental, etc.), os objetos (caneta, lápis, tipo de lousa, tipo de caderno, pastas, mochilas, etc.), as rotinas (sequências de atividades, séries de procedimentos, etc.), as metodologias de trabalho (os procedimentos didáticos, o modo de condução das aulas e do cotidiano na escola), os códigos de relacionamento (forma de tratamento e relação entre alunos, entre professores, entre uns e outros, etc.), enfim, todo e qualquer conjunto de elementos que, de alguma forma, direta ou indiretamente, produzem efeitos nos sujeitos. Dispositivos são todos os operadores com potencial de disseminar, criar ou fazer proliferar atributos, valores e/ou perspectivas de ação, tudo o que suscita juízos como certo-errado, bom-mau, bonito-feio, verdadeiro-falso, proibido-permitido, decente-indecente, melhor-pior, útil-inútil, válido-inválido, suficiente-insuficiente, adequado-inadequado, conhecido-desconhecido, viável-inviável, limpo-sujo, próprio-impróprio, ao infinito.

Estudar as operações estetizantes significa estudar processos que levam a cabo a configuração da sensibilidade, da percepção, das expectativas, das explicações, das emoções, do sentimento – ou seja, os modos como o cotidiano escolar contribui com a formação de seus sujeitos (estudantes, funcionários, professores) e dos sujeitos adjacentes (pais, amigos, vizinhos, comunidade), entendendo que nada,

dentro desse universo, é inocente ou inócuo. Tudo é efeito de algo e tudo produz algum efeito sobre os demais.

A história da escola estetizante

Do ponto de vista da viabilidade de investigar-se esse funcionamento, é possível encontrar muitas iniciativas de pesquisa do cotidiano e da forma escolar que, sem dúvida, fornecem subsídios para entender-se essa conexão entre as particularidades do ambiente escolar e a formação dos sujeitos. Guy Vincent, André Chervel, Roger Chartier, entre tantos outros, representam algumas iniciativas nessa direção. Sobretudo, aponto a pertinência da utilização de recursos do paradigma indiciário para proceder-se esse tipo de análise: o faço por entender que boa parte das imagens, para além de mostrar o que mostram, trazem indícios muito significativos de outros traços que não são os principais.

Quero me deter, especialmente, no uso da imagem para esse tipo de investigação. Fotografias, filmes, gravuras, pinturas e qualquer outro modo de registro dessa natureza. Evidentemente, isso produz um recorte que limita a possibilidade de acesso a muitos dos dispositivos elencados antes: somente serão acessíveis aqueles que forem passíveis de ser registrados dessa forma. Alguns podem sê-lo de forma direta, como o ambiente, o vestuário, a arquitetura, os objetos, posições de gênero, etc. Outros, apenas de forma indireta, como as regras do asseio, os critérios de agrupamento, alguns conteúdos, recursos didáticos, etc. Outros, ainda, não serão acessíveis: esses ficam reservados para outros tipos de abordagem.

A suposta inocência de muitas imagens nos dão pistas para interpretar os lugares e as cenas registradas a ponto de identificar elementos que foram sendo impostos paulatinamente: simetria, retidão, proporcionalidade, disposição, distância, harmonia, ordens de classificação, cores, limpeza, nada disso é casual ou inocente mas, antes disso, são valores e atributos que foram marcados e remarcados, permitidos ou proibidos, premiados ou punidos, de acordo com o projeto daquela época, daquela escola, daquela ocasião, daquele lugar.

Gestos, expressões, flagrantes, poses ensaiadas, descuidos, restos de palavras no quadro, cartazes, detalhes em segundo plano, objetos, arranjos, momentos – tudo o que deixam ver as imagens são indícios de expedientes estetizantes que compuseram rituais e biografias, às vezes conhecidos, às vezes desconhecidos. A escola, com seus movimentos, fabrica sujeitos cidadãos trabalhadores gestores – *humanos em geral*. Serão pais, mães, engenheiros, professores, motoristas, artistas, consumidores, religiosos, bandidos, revolucionários, políticos, químicos, biólogos, sociólogos, corruptos, ciclistas, professores – sujeitos possíveis que sofrerão mais ou menos intensamente os efeitos dessa escola estetizadora. Que lutas sociais, que consciência política, que experiências sensíveis, cognitivas, sensoriais, quantas

figuras existenciais circulam no ambiente escolar sem que consigamos apreender sequer uma ínfima parte delas... Que cânones, que modelos, que estereótipos circulam aí? Eis aí, talvez, o maior dos trunfos da escola: ter desenhado o futuro mediante a inculcação, em grandes massas da população, de certas pautas de comportamento coletivo baseadas nos cânones civilizados do bonito e do feio.

A pesquisa da imagem

Talvez a atenção dos historiadores pudesse ser deslocada do campo das *fontes visuais* para o da *visualidade*, entendendo a imagem como objeto detentor, ela também, de historicidade e como plataforma estratégica de interesse estético, político e cognitivo, e a imagem deixaria de ser apenas fonte de informação.

O primeiro campo do conhecimento em que a imagem teve um reconhecimento sistemático do seu potencial cognitivo foi a História da Arte, que se consolida ainda no século XVIII. Na segunda metade do século XIX, duas linhas emergem. A primeira procura ultrapassar tanto o horizonte da pura visualidade quanto as implicações da singularidade na criação artística, buscando significações antropológicas, geográficas e históricas para padrões de imagem (abstrata/orgânica, clássica/romântica, etc.). A segunda tem uma marca documental e classificatória. Partindo da imagem medieval, depois concentrando-se na renascentista, esforça-se por estabelecer parâmetros e métodos para decodificar os sentidos originais da imagem (Iconografia), culminando com sua inserção numa visão de mundo de que ela seria sintoma (Iconologia). Hoje, o uso documental da imagem artística, como vetor para não só produzir história mas também voltado para a elucidação de sua própria historicidade, já é fato corrente, embora não dominante, na História da Arte.

É a Antropologia, dentre as ciências humanas e sociais, que vai descobrir o valor cognitivo dos fatos e, nesse caminho, vai se utilizar amplamente dos registros visuais – em particular servindo-se do desenho e da fotografia, e posteriormente acompanhada do filme (mudo e sonoro) e do vídeo. Nessa passagem do visível para o visual, foi necessário reconhecer três modalidades de tratamento: o documento visual como registro produzido pelo observador; o documento visual como registro ou parte do observável, na sociedade observada; e, finalmente, a interação entre observador e observado. Hoje, os repertórios de investigação são amplos e podemos incluir não só as imagens convencionais, mas também outros diversos referenciais, que vão da caligrafia a gráficos matemáticos, de embalagens e imagens da publicidade às da medicina, etc.

Já a história tem se esforçado por absorver essas referências dos campos vizinhos e superar alguns limites, no que se refere a fontes visuais, como à problemática básica da visualidade. A História tendeu a privilegiar a função da imagem como ilustração e, certamente, a ilustração agiu com direção fortemente

ideológica, especialmente quando o papel que ela desempenhava era o de confirmação de algum conhecimento produzido a partir de outras fontes ou, até mesmo, de indução estética em reforço ao texto, *mostrando* aquilo que ele tentava *dizer*. Mas há iniciativas em torno da história da fotografia e da imagem fotográfica que são diferentes e se sobressaem. Talvez seja o campo que melhor absorveu a dinâmica estético-conceitual da imagem e que mais tem demonstrado sensibilidade para a dimensão política, cultural, social e histórica dos problemas introduzidos pela fotografia, como técnica e recurso de reprodução e multiplicação da imagem: ideologia, mentalidades, tecnologia, comercialização, difusão, variáveis políticas, instituição do observador, standardização das aparências, consumo, modelos de apreensão visual, representações do cotidiano, etc. Foi a fotografia que provocou o maior investimento em documentação, com a organização de bancos de dados, a maioria já informatizados (grandes coleções institucionais de iconografia urbana, álbuns de família, documentação de categorias sociais, eventos ou situações como guerras, conflitos, migrações, fome, pobreza, etc.), com especial menção ao fotojornalismo, (ainda que ele venha sendo mais tratado como fornecedor de matéria-prima para bancos de dados do que contribuidor para a construção de *modelos de visão* de coisas, eventos e processos.

Na virada da década de 1980 dá-se não só a convergência de várias abordagens, interesses e disciplinas em torno do campo comum da visualidade, como também uma percepção cada vez mais ampliada, inclusive fora dos limites acadêmicos, da importância dominante da dimensão visual na contemporaneidade. A difusão da comunicação eletrônica e a popularização da imagem virtual obrigam à procura de novos parâmetros e instrumentos de análise, que articulam os esforços da Sociologia, Antropologia, Filosofia, Semiótica, Psicologia, Psicanálise, Comunicação, Cibernética, Ciências da Cognição. Campos que se estruturam — como os estudos de comunicação de massa e, em particular, a moda assumida principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra pelos chamados *cultural studies*, espécie de bolsa de mercadorias do simbólico — passam a ter um papel determinante nesse processo.

Mas, enfim, não basta colocar o visual no centro das preocupações, mas considerar-se que a *estética* se refere a valores e identidades construídas e registradas pela mediação visual. Por outro lado, pode beneficiar o pesquisador e enriquecer consideravelmente o conhecimento que ele pode produzir.

Entretanto, é preciso precaver-se contra a diversificação e flexibilização indefinida do campo, até o ponto de estilização, pelo foco na heterogeneidade dos suportes de representações visuais (fotografia, artes plásticas, cinema, vídeo e TV, imagem cibernética, caricatura, histórias em quadrinhos, publicidade, pichações, imaginária popular, tatuagem e pintura corporal, cartografia, imagens médicas e científicas em geral, etc.) e as tramas de questões tecidas em torno dessas referências.

A solução talvez esteja em definir alguma unidade, alguma plataforma de articulação, algum eixo de desenvolvimento numa *problemática histórica* proposta pela pesquisa e não na tipologia documental de que ela se alimentará. As séries iconográficas (porque é com séries que se deve procurar trabalhar, ainda que se possam ter imagens singulares que funcionem como pontos de condensação de séries ideais) não devem constituir objetos de investigação em si, mas *vetores para a investigação de aspectos relevantes na organização, funcionamento e transformação de uma sociedade*. Dito com outras palavras, estudar preponderantemente fontes visuais corre sempre o risco de alimentar uma História Iconográfica de interesse antes de mais nada documental, não alcançando o objetivo da perscrutação dos indícios de vetores de estetização nas cenas gravadas.

Não são os *documentos* os objetos da pesquisa, mas instrumentos dela: o objeto é a sociedade estetizada e a escola estetizante. Por isso, talvez não seja possível dispensar a formulação de *problemas estéticos, éticos e políticos* (em lugar de *problemas históricos*), para serem abordados *por intermédio de fontes visuais*, associadas a quaisquer outras fontes pertinentes. Assim, a História Visual teria algum sentido se se tratar não de uma história produzida a partir de documentos visuais (exclusiva ou predominantemente), mas de qualquer tipo de documento e objetivando examinar a *dimensão visual* da sociedade, buscando nesses objetos os rastros da máquina estetizante.

O emprego de imagens como fonte de informação é apenas um dentre tantos (inclusive simultaneamente a outros) e não altera a natureza da coisa, mas se realiza efetivamente em situações específicas. A mesma imagem, portanto, pode reciclar-se, assumir vários papéis, ressemantizar-se e produzir efeitos diversos.

Não nos esquecendo, também, que neste rumo é possível ir além da ideologia e do imaginário/mentalidades, que constituem habitualmente os tetos de interpretação histórica da imagem e buscar entender, cada um e todos:

- a) o *visual*, que engloba a iconosfera e os sistemas de comunicação visual, os ambientes visuais, a produção / circulação / consumo / ação dos recursos e produtos visuais, as instituições visuais, etc.;
- b) o *visível*, que diz respeito à esfera do poder, aos sistemas de controle, à ditadura do olho, ao ver/ser visto e ao dar-se/não-se-dar a ver, aos objetos de observação e às prescrições sociais e culturais de ostentação e invisibilidade, etc.;
- c) e a *visão*, os instrumentos e técnicas de observação, os papéis do observador, os modelos e modalidades do olhar.

Já não se trata de perseguirmos alguma ideia de *beleza* como parâmetro. Também o *belo*, ao longo da história do pensamento, foi deslocado dos cânones que, pretensiosos e reducionistas, buscaram fixar seu significado. No começo, belo

era o que imitava a realidade visível, era o que correspondia à repetição do paradigma naturalista e realista de representação. Depois, o belo passou a ser tomado como sublimação, como efeito tangível do sentimento oriundo da relação que nossa razão pura estabelecia com o mundo. Mais tarde, o belo passou a ser um valor subjetivo, um sentimento singular proveniente de uma experiência única e individual que o sujeito tinha do mundo. Ou seja, assim como se passa com a arte, o belo foi deslocado do campo de possíveis estabelecido pelas formas tradicionais ou universais de racionalidade.

Por fim, podemos tentar perguntar pela *utilidade* da arte. Da mesma forma, veremos uma série de deslocamentos ao longo da história. No começo, a arte tinha por objetivo aproximar o homem do universo transcendente das divindades, dos deuses, do sobrenatural. Também podemos identificar, em algumas civilizações, a arte com fins decorativos. Sob outro enfoque, podemos ver a arte assumir fins expressivos, comunicativos e representativos: a obra de arte pode *expressar* algo quando ela é a materialização ou a vivificação de uma ideia ou sentimento que apela ao seu criador para alcançar a existência; a arte pode *comunicar* algo quando sua materialidade é portadora de um conteúdo, quando ela veicula uma ideia, uma intenção, uma mensagem moral ou política; a arte pode *representar* algo quando, articulando sua potencialidade expressiva e comunicativa, *significa* algo, quando sua existência remete a algo que não está ali.

Ou seja, não se trata de buscarmos decifrar a obra de arte como se houvesse nela um conteúdo essencial ou fundamental que devesse ser descoberto e revelado. O esforço pelo entendimento do que seja uma *obra de arte* como essência universal também cai por terra, sucumbindo à impossibilidade de circunscrição estanque em *uma* ou *outra* forma de racionalidade. O que nos resta, assim, é pautarmos nossa discussão pelas formas de operação, uso, experiência e entendimento da obra de arte, procurando desviar a resposta da captura reducionista da definição, da classificação ou do julgamento. Ao contrário de perguntar *o que é arte* ou *se isso é uma obra de arte*, vale tomar em questão a experiência de algum objeto, situação, acontecimento ou processo *naquilo que ele tem em termos de potencial artístico*, ou seja, naquilo que o configura como um acontecimento estético.

Concluindo

Para que se possa viver uma experiência estética, antes de tudo, é preciso assumir uma atitude estética, ou seja, assumir uma *posição*, uma postura que constitua e configure a nossa percepção. Não como uma intencionalidade, uma premeditação, uma antecipação racional do que está por vir, mas como uma

disposição contingente, uma abertura circunstancial ao mundo. A premeditação é da ordem da atitude *prática*, utilitária, funcional, é quando nos dirigimos para o mundo com vistas a determinados fins, considerando as coisas e os acontecimentos como *meios úteis* para atingir um fim.

A atitude estética é uma atitude *desinteressada*, é uma abertura, uma disponibilidade não tanto para a coisa ou o acontecimento “em si”, naquilo que ele tem de consistência, mas para os efeitos que ele produz em mim, na minha percepção, no meu sentimento.

A atitude estética, então, diz respeito à abertura que o sujeito tem ante o mundo. E essa atitude não se caracteriza *nem* por uma posição passiva *nem* ativa, diante do objeto ou acontecimento, mas a uma *disponibilidade* que o sujeito tem. Não se trata *nem* de procurar submeter o objeto ou o acontecimento a um certo esquema explicativo que poderia produzir um conceito, um juízo, uma definição ou uma ideia *nem* submeter-se a uma suposta essência ou fundamento que estivesse contida no objeto ou no acontecimento.

Podemos ter experiências estéticas com relação a qualquer objeto ou acontecimento, independentemente de ser arte ou não, de ser belo ou não, de existir concretamente ou não. Qualquer coisa pode ser um objeto estético se estabelecemos ante ele uma atitude estética. Podemos ter experiências estéticas ao entrar em jogo com uma música erudita, uma música popular, um som da natureza, um ruído urbano ou, mesmo, com o silêncio. Podemos ter experiências estéticas com uma pintura clássica, uma imagem sagrada, um desenho na parede de uma caverna, uma fotografia, um filme, um desenho na areia do chão, uma paisagem, uma cena urbana ou, mesmo, com uma imagem apenas imaginada ou sonhada. Podemos ter experiências estéticas sempre que adotamos uma atitude estética ante qualquer objeto da consciência.

Quando se produz um arranjo entre sujeito e mundo (entendido o mundo aqui como qualquer daquelas realidades – existentes ou não – referidas logo acima: uma música, o silêncio, uma paisagem, uma cena, um sentimento, um sonho) e esse arranjo gera um estado diferente, um potencial deslocamento no modo de ser do sujeito, uma vertigem, um *embrulho no estômago*, estamos falando do aparecimento do primeiro movimento de emergência da obra de arte. Uma experiência estética, nesses termos, se assemelha ao estado de espírito daquele que se apaixona: no encontro com seu amado, se inaugura um tipo de relação que não é de dominação, mas de composição, de arranjo, que desloca boa parte das referências que até então o constituía e o projeta numa espécie de abismo. É aquele momento em que faltam palavras para dizer, para descrever. Falta matéria racional para explicar o que está se passando. *Algo* começa a existir em mim que não consegue via de expressão ou comunicação conhecida. E esse *algo* me apela, me pede que o traga à existência, pede um corpo, uma materialidade, um substrato para existir. Então, é com esse sentimento novo, esse *algo* que inicio um jogo

compreensivo, uma dança que tem como propósito não o entendimento ou a explicação, mas a compreensão: a sensibilidade, a atenção, a percepção disso que *por enquanto* é só uma substância de conteúdo, *ainda sem* forma de expressão.

Assim, a formação é entendida aqui através dos discursos que abriram a ideia de sujeito, mas destacando que esta abertura deu a ver as formas da subjetividade produzidas na percepção, no sensível, produzidas no corpo. Esses discursos fizeram visíveis que a percepção e o corpo se formam mediante uma política das formas, mediante uma ordem estética que produz subjetividade. Permitiram ver também que as mudanças na percepção do corpo mudam o próprio corpo, pois a percepção se produz nele e se exerce sobre ele. E uma política da percepção põe em jogo as formas de ver e saber que produzem as formas de ser do subjetivo, cotidianamente.

Talvez, por isso, trata-se de entender a atitude estética como uma abertura desinteressada. Movidos pelo interesse, nossa tendência é *dominar* (conceitual ou materialmente) as realidades que me cercam e, nesse delírio de poder, nos furtamos a possibilidade de sermos criativos. Entrar em jogo com um objeto ou acontecimento, de outro modo, representa conceder-se a possibilidade de, num único lance, configurar a experiência estética e ser configurado por ela.

Ainda que saibamos que um julgamento moral não se realiza sem um julgamento de gosto (já que os juízos estéticos sempre contêm elementos da razão prática), precisamos considerar que a relação análoga entre ética e estética tem efeitos políticos severos. A contextualização das contingências nos remete à necessidade de uma forma de racionalidade que nos devolva à nossa própria finitude. O fundamentalismo facilmente derivado do exercício desmedido dessa razão supostamente emancipada precisa ser confrontado pela própria natureza da experiência histórica do sujeito. Se sou capaz de viver uma experiência e de vislumbrar o inédito (na vida, no mundo, em mim mesmo ou no outro), é porque sou incompleto e porque sou finito. Se sou incompleto e finito, não posso sucumbir à volúpia de uma existência desmesurada que fatalmente leva ao fanatismo, ao totalitarismo, ao absolutismo. Ao contrário: por me reconhecer finito e incompleto, devo me colocar em uma posição prudente e ponderada para negociar, permanentemente, os sentidos e os significados que emergem a cada átimo da existência. Se a vida é uma coleção de exemplos, a experiência é a consciência da finitude ante o limite do conhecimento e da existência. Ao considerar plausíveis todas as outras formas de existir, de ser, de pensar, de julgar e de sentir, preciso exercitar a crítica como um recurso de produção de ferramentas analíticas, interpretativas, reflexivas e compreensivas também plurais. Trata-se de aprender a operar com princípios e não com critérios excludentes.

Nesse sentido, podemos nos perguntar que ferramentas a escola tem empregado para ajudar a disseminar essa atitude crítica, que pondera e considera o outro uma existência plausível cujos argumentos deveriam ser tomados como parâmetros de

negociação. O quanto a escola tem conseguido renunciar à sua pretensão universalizante (tanto das generalidades quanto das individualidades), em favor de recolocar em questão, lado a lado, sem fundi-los, os saberes tradicionais, historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, e os saberes locais, prosaicos e singulares do cotidiano?

O universo das práticas estetizadas é um campo de batalha pelo poder de significação e pelo estabelecimento de versões sempre hegemônicas sobre o real, onde qualquer juízo de valor se coloca em questão como um sentido possível. A escola, muitas vezes, tem dificuldade de aproveitar a potência da sensibilidade porque seu modelo institucional é tributário da razão instrumental. Mesmo quando se propõe a valorizar a diferença, a escola corre o risco de igualizar os sujeitos a partir de suas singularidades e, portanto, ao postular a heterogeneidade também homogeneiza. O que é o pedagógico senão um modo de conformação produzido hegemonicamente a partir da forma escolar?

A escola é uma máquina estetizante porque é uma poderosa agência de subjetivação. Ao subjetivar o sujeito, ela o emancipa e o sujeita, ao mesmo tempo. E o faz segundo um modelo que busca dar conta de executar o projeto civilizatório moderno que modela a razão e a sensibilidade segundo um ideal sempre abstrato e externo a si mesmo. E essa exterioridade, longe de ser uma utopia viável, é uma condenação do sujeito a um desejo permanente de universalização, de eternidade e de perfeição.

Referências

- Barran, José P. (1989) *Historia de la Sensibilidad en el Uruguay, Tomo I. La cultura Bárbara (1800-1860)*. Montevideo: Ediciones Banda Oriental.
- . (1990) *Historia de la Sensibilidad en el Uruguay, Tomo II. El disciplinamiento (1860-1920)*. Montevideo: Ediciones Banda Oriental.
- Chervel, André. (1998) *La culture scolaire – une approche historique*. Paris: Belin.
- Foucault, Michel. (1974) *Historia de la sexualidad*. Madrid: Fondos de cultura.
- Hermann, Nadja. (2010) *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí: EdUNIJUÍ.
- Maillard, Chantal. (1998) *La razón estética*. Barcelona: Ed. Laertes.
- Meneses, Ulpiano T. Bezerra de. (2003) Fontes visuais, cultura visual, história visual. balanço provisório, propostas cautelares. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 23, nº 45, 11-33.
- Pereira, Marcos Villela. (2011) Contribuições para entender a experiência estética. *Revista Lusófona de Educação*, v. 18, n. 18, 111-123.

- Pineda, Pablo y Di Pietro, Susana. (2008) *Aseo y presentación: un ensayo sobre la estética escolar*. Buenos Aires: Edición de autor.
- Rancière, Jacques. (2002) *La división de lo sensible*. Salamanca – España: Consorcio de Arte de Salamanca.
- Stolniz, Jerome. (1960) *Aesthetics and the Philosophy of Art Criticism*. Boston: Houghton Mifflin.

Fresa, memorias y hombre nuevo. Sujeto e ideología en Gutiérrez Alea

Jan Gustafsson

Abstract:

The main aim of this article is to explore the relation between ideology and subject in the work of the Cuban film director, Tomás Gutiérrez Alea. The analysis will be based on two of his major works, *Memorias del subdesarrollo* (Memories of Underdevelopment), from 1968, and *Fresa y chocolate* (Strawberry and Chocolate), 1993. Special emphasis will be put on the socio-political context of these films, i.e. the *Revolution* and its utopian-nationalist discourse and ideology as well as the consequences of this context for the individual and collective Cuban subject. Main conclusions of the analysis are that Alea's criticism of the mechanisms of exclusion created by the Revolution is fundamental and, that it goes beyond the overt criticism of homophobic practices in *Fresa y chocolate* and of the bourgeois subject in *Memorias*. Alea, although positively engaged in the revolutionary process, demonstrates a capacity of fundamental social criticism and an essential ambiguity, in which the abyss between the individual subject and the totality of the Revolution is a central question.

Key words: Cuba, ideology, subject, film, Tomás Gutiérrez Alea, revolution.

El director de cine Tomás Gutiérrez Alea (1928-96), también conocido por su apodo Titón, es sin duda el cineasta cubano de mayor reconocimiento nacional e internacional. Comprometido con el proceso político-ideológico de la Revolución, pero a la vez autor de obra compleja, dialógica y crítica, la discusión y el análisis de su obra ha girado, en gran medida, en torno al problema de su relación con la ideología oficial del país. Amén de algún intento de ver en Alea una especie de disidente (cf. Chanan 1990), la mayor parte de la crítica y la literatura especializada tiende a considerarlo un cineasta leal a la ideología del gobierno revolucionario (Chanan 1990, Santí 1998). A su vez, el propio Gutiérrez Alea ha afirmado muchísimas veces en entrevistas, discursos y otros textos su compromiso, aunque crítico, con el proceso revolucionario (Gutiérrez Alea 1980 y 1987). Una mirada general a su obra, desde *Historias de la Revolución*, de 1960, hasta *Guantanamera*, 1995, confirmará esta tendencia a una visión crítica de la realidad nacional cubana. Esta crítica se ha mantenido dentro de las fronteras de lo aceptado, o sea, ha sido

una crítica que se considera comprometida con el proyecto nacional-revolucionario, o, para parafrasear las tan citadas palabras del *Discurso a los intelectuales* de Fidel Castro (1961), la actitud crítica de Alea ha estado ‘dentro’, y no ‘contra’ la Revolución.

Un tema permanente en el cine de Gutiérrez Alea ha sido la problemática de los procesos sociales que llevan a, o implican cambios profundos. La realidad nacional, histórica y social de Cuba es otro tema, y en la mayor parte de su producción ambos se combinan. Otra preocupación importante es la del sujeto frente a la sociedad, y más concretamente, el sujeto y sus conflictos frente al proceso social, político y cultural de Cuba. En lo que tal vez pueda considerarse dos de los largometrajes más importantes de su carrera y de la historia cinematográfica cubana, *Memorias del subdesarrollo* de 1968 (en adelante *Memorias*) y *Fresa y chocolate* (1993), esta temática está muy presente. En *Memorias* se presenta de forma casi pura en la confrontación del burgués Sergio con la nueva realidad revolucionaria, mientras que en *Fresa* se da en la forma de un diálogo y confrontación entre dos (y más personajes) que representan cada uno su propia versión del sujeto nacional cubano.

La intención de este artículo será analizar algunos aspectos de estas visiones del sujeto en su relación a la vez conflictiva y necesaria con el discurso ideológico hegemónico que constantemente lo interpela y obliga a posicionarse dentro de las posibilidades que da el discurso. Al mismo tiempo se trabaja con la hipótesis de que si bien en la obra de Gutiérrez Alea tiende a manifestarse una crítica social e ideológica leal y comprometida con la ideología y el discurso revolucionarios, también se aprecia en estas dos cintas una crítica más radical, que va hasta, y tal vez trascienda, los límites de esta posición leal.

El análisis tomará su punto de partida en *Fresa y chocolate*. De la filmografía de Alea, esta película es la que más concreta y explícitamente plantea una serie de críticas al proceso nacional-revolucionario, y de estas críticas, la que más explícitamente se presenta es la que se dirige hacia la homofobia. La discriminación y los malos tratos que han sufrido muchos homosexuales en la Cuba revolucionaria, es eje fundamental del argumento y de muchos diálogos de este largometraje. El análisis no prioriza esta dimensión de la obra, sino que buscará algunas ambigüedades y el dialogismo presentes en esta película elementos para una interpretación también ambigua. La ambigüedad en torno a la época en que ocurre la película y la falta de una solución reconciliatoria entre sujeto marginado e interpelación discursiva, serán argumentos principales para sugerir que existe en *Fresa y chocolate* una dimensión más radical de la crítica que aquella que tiene como objeto las prácticas homofóbicas de las décadas anteriores, sobre todo los sesenta y setenta. A partir de esta lectura y sus conclusiones, se analizará *Memorias* siguiendo una estrategia, parcialmente regresiva, en el sentido de que la lectura de los distintos niveles de *Fresa y chocolate* podría dar pistas adicionales para la

interpretación de *Memorias*. Se buscará identificar elementos para una lectura ideológicamente compleja de Sergio, protagonista de *Memorias*. Así, se intentará demostrar la posibilidad y relevancia de discernir dos lecturas del protagonista, Sergio, y su confrontación con los nuevos discursos y prácticas sociales masivos de la Revolución: por un lado está este protagonista en sus circunstancias y contexto histórico-sociales inmediatamente legibles, es decir Sergio como personaje obsoleto, aunque perspicaz observador, en un mundo nuevo sin cabida para él. Por otro lado se presenta este personaje como sujeto en estado ‘puro’, confrontado de manera casi kafkiana con una realidad para él difícil de comprender o aceptar. La estrategia analítica buscará demostrar, de esta manera, una dimensión más radical en esta obra de Alea que la que puede elucidarse a partir de una lectura más inmediata. Por otro lado debe quedar claro, que tal dimensión se debe al carácter complejo del cine de Gutiérrez Alea, el cual permite muchos niveles y posibilidades interpretativos, en este caso, lecturas muy posteriores al momento de la producción y del argumento de las películas. Tampoco se pretende buscar un ‘Alea disidente’ o un Alea secretamente más crítico o distanciado del poder revolucionario que aquel que él mismo ha presentado; más bien se trata de ver en su obra esas dimensiones posibles de lectura, las cuales permiten la complejidad, calidad y carácter duradero de ella. El problema del ‘intentio auctoris’ (cf. Eco 1999), no es el tema prioritario de estos análisis ni es considerado una especie de prueba definitiva del efecto ideológico de la obra, aunque sí se reconoce la validez de la problemática, sobre todo porque tanto la obra de Alea en su conjunto como, en particular, las dos películas que se aquí se discutirán, han sido objeto de interpretaciones muy variadas, y el mismo director ha intervenido en algunos de los debates surgidos en torno a su obra, especialmente *Memorias del subdesarrollo* por el carácter de clásico y de culto que obtuvo pronto este filme.

Desde el punto de vista teórico, se usará el término ‘discurso’ basado principalmente en la obra de Laclau (2005) y de Laclau y Mouffe (1985), y el concepto de ‘interpelación’ inspirado en Althusser (1993) y en Žižek (1992). He encontrado inspiración en el análisis lingüístico de los pronombres personales de primera y segunda personas de Benveniste (1971) y en el pensamiento dialógico de Buber (1993). Los conceptos de ‘Gran Otro’ y ‘otro generalizado’, de Lacan y Mead, respectivamente, tendrán un uso secundario (cf. Santarelli). Para una discusión del carácter del poder revolucionario cubano, su discurso y formas de interpelación, remito a Gustafsson (2012), y a Leclercq (2004), para una discusión de la narrativa nacional-revolucionaria y el hombre nuevo.

Fresa y chocolate: crítica ‘desde dentro’ y la lectura radical

Arriba he sugerido que una, o la temática principal de *Fresa y chocolate* reside en la relación –confrontación, diálogo y conciliación– entre los dos protagonistas, el joven estudiante David, militante comunista que piensa que le debe todo a la Revolución, y Diego, intelectual, religioso, homosexual y, ante todo, muy crítico y escéptico frente al proceso revolucionario del que se considera más bien una víctima (y como se verá, con razón). Por sus características y opiniones, cada uno de estos dos hombres representa una versión del sujeto cubano. Como sujetos, la posición en que el discurso y la ideología del poder los interpela a cada uno es, respectivamente, de ‘dentro’ y ‘fuera’ (de la Revolución), para volver a citar a Fidel Castro¹. David, joven, estudioso, trabajador, revolucionario e ‘integrado’, representa el ideal del *hombre nuevo*, que quiso crear la Revolución. Es el sujeto sin fisuras dispuesto a sacrificarse por la Revolución sin una mínima duda. Diego, en cambio, es marginado por ser lo que es: homosexual, religioso (católico), escéptico, crítico. Un personaje así es susceptible de ser acusado de algo peor todavía, de contrarrevolucionario y de traidor, como efectivamente ocurre o casi ocurre, cuando David y su amigo Miguel, una especie de versión extrema del correcto revolucionario o de David mismo, deciden espiar a Diego con el fin de descubrir sus presuntas actividades contrarrevolucionarias y entregarlo a la seguridad del estado (hecho que no termina de ocurrir). Diego es, a la vez, un apasionado de su país y de su ciudad, La Habana, y es dueño de un acervo cultural tanto universal como (y sobre todo) cubano del que se nutre David en esa educación sentimental e iniciación por las que va pasando en su relación cada vez más amistosa con Diego. Diego rechaza las versiones chatas y estereotipadas de la cultura cubana que ofrece el discurso oficial y el poder, a los que culpa de los destrozos físicos y culturales que sufre el patrimonio cultural verdadero. Diego le enseña a David los tesoros de las letras cubanas, incluyendo las marginadas, de la música popular y culta que ya no se oye, así como las joyas arquitectónicas de la ciudad. David aprende a leer a Lezama, a distinguir entre los edificios descuidados y casi en ruinas detalles y obras de la arquitectura habanera y, sobre todo, aprende a reconocer en el otro a su semejante y a respetar sus valores, en este caso tan auténticos como aquellos que hasta hacía muy poco había considerado los únicos posibles. A lo largo de la relación, se va produciendo un cambio en tanto Diego como David, aunque este cambio es mucho mayor y tiene en todo sentido más trascendencia en el caso de David. Para Diego, David deja de ser el objeto sexual que fue en su primer encuentro, para convertirse en un ser humano real y un amigo,

¹ La insistencia en la famosa cita del ‘Discurso a los intelectuales’ de 1961 no es fortuita. Aunque el tema principal del discurso y de la frase en cuestión –‘dentro de la Revolución, todo, contra la Revolución, nada’– es la libertad intelectual y creativa, la implicación (ya insinuada a continuación en el mismo discurso) va mucho más allá, abarcando en la práctica toda relación del sujeto con el poder (Gustafsson 2005 y 2012).

aun cuando este amigo represente ese poder y discurso que convierte a Diego en un ser marginal. Diego llega a reconocer ante David que la Revolución tal vez no sea un hecho solamente negativo, y si bien da un paso importante en este sentido, su camino y sus valores esenciales cambian mucho menos que los de David. La relación es, pues, asimétrica, cosa que se aprecia en varios sentidos: David es el que llega a conocer un mundo y un tipo de personas que antes no conocía o que para él serían antes simples expresiones de la ‘gusanería’ o ‘escoria’ humana que no cabe ‘dentro’ de la Revolución.

Esta asimetría es importante a la hora de valorar las posiciones e importancia de los dos personajes principales de la película. Hay indicios en la construcción de la trama que apuntarían hacia David como el principal de los dos personajes. Es a David a quien se ve al principio, cuando Diego todavía no ha aparecido, y al final cuando este ya ha abandonado el país. Es David quien se transforma y se convierte en un ‘nuevo hombre nuevo’, distinto al ‘hombre nuevo’ rígido y menos humano que el David del comienzo del filme. Y a otro nivel, que podría ser alegórico, es David el que representa, por su edad y condición, a la Revolución, a esa Cuba nueva que se inicia en 1959, pero que a principios de los noventa aún no termina por cuajar, estando en medio del ‘período especial’. Y gracias a su transformación, puede reconciliarse David con su otro, el que en épocas anteriores (los 60 y 70) fuera marginado y reprimido por uno de esos ‘errores de la Revolución que no son la Revolución’, como diría el mismo David en un diálogo central con Diego. En este sentido se le puede ver a David como el verdadero protagonista, tanto a nivel anecdótico y psicológico-identitario, como a un nivel alegórico, en que David representaría a la Revolución, rejuvenecida, incluyente y conciliatoria. En cierta forma es así como por ejemplo Santí (1998) interpreta la película como una ‘retórica de la reconciliación’ que por tal compromiso con la ideología oficial tendría sus límites tanto político-ideológicos como estéticos. Dicho de otro modo: *Fresa y chocolate* implicaría una crítica, bastante dura y explícita por cierto, de una serie de prácticas de intolerancia frente a la conducta sexual ‘impropia’ y la religiosidad, abogando por una visión más abarcadora e inclusiva de la cultura nacional. Todo ello es, sin duda, el caso. Al nivel más inmediato y visible para el espectador (y el censor) se da esta crítica bastante directa y se aboga por una rectificación (palabra muy popular en Cuba a fines de los ochenta y principios de los noventa) de estos *errores*. El furor que causó la película en su momento, sobre todo en Cuba pero también fuera del país, giró en gran medida en torno a estas ideas. Para los adeptos (de la Revolución) por fin se reconocían y se rectificaban estos problemas, y para los detractores la película constituía otro argumento más para documentar las atrocidades revolucionarias. Y para unos y otros y para muchos más, como el mencionado Santí, *Fresa y chocolate* era una película crítica, pero comprometida (con el proceso revolucionario), como toda la obra de Alea. Para el adepto y optimista la película sería signo de que la Revolución seguía viva

y dinámica y capaz de renovarse, mientras los pesimistas verían en ella otra señal de que el artista puede criticar solamente aquello que el poder ya ha decidido que debe criticarse y solo cuando se permita.

Considerando todavía este nivel y carácter de la crítica de *Fresa y chocolate*, es obvio que la película no hubiera podido producirse y mucho menos exhibirse en Cuba sin un consentimiento más o menos oficial. Por otro lado, si se observa la evolución posterior al momento de la producción y exhibición a la película, se puede apreciar importantes, aunque paulatinos cambios en la actitud oficial frente a las prácticas homofóbicas, la religión y la cultura en general (Rojas, 2006). En este sentido, el filme podrá verse como resultado de unos cambios que ya estaban produciéndose, pero también como un factor dinámico en este proceso, dado el efecto que tuvo dentro y fuera del país para los debates sobre los problemas que plantea.

Reconocido lo anterior, quiero sugerir que *Fresa y chocolate* contiene dimensiones estético-críticas de mayor profundidad que apuntarán hacia un mayor pesimismo y sentido crítico que una primera lectura mostraría. Para eso propongo analizar más detenidamente algunos aspectos en donde se manifiesta una ambigüedad significativa en la película. Primero, el problema del punto de vista y del protagonismo, sobre todo para determinar si es David o Diego, el ‘hombre nuevo’ o su ‘otro’, quien hace al espectador reflexionar. En segunda instancia está la cuestión de la reconciliación, ya mencionada arriba, y sus límites, quedando, como planteado, esta reconciliación nacional más bien como una utopía. El tercer problema reside en la determinación de la época en que transcurre el argumento, sobre todo para determinar si la crítica se dirige hacia prácticas del pasado o si pudiera dirigirse hacia problemas más permanentes o contemporáneos del poder revolucionario. Así, se propondrá una lectura centrada en el problema del sujeto excluido por el discurso del poder, excluido no solamente por ser considerado poco revolucionario, sino como cubano, excluido del espacio nacional simbólico y tal vez geográfico.

Para Santí (1998), David es el verdadero sujeto de la película. Como ya mencionado, es a David a quien se ve al principio y al final de película, cuando Diego todavía o ya no está presente, y David es el personaje que se transforma y se hace un hombre ‘nuevo’ en un sentido más humano y más individual que el del ‘hombre nuevo’ revolucionario. Pero toda esta transformación la inspira y hasta dirige Diego, y la misma consiste, en gran medida, en una asimilación de ideas y gustos de Diego. La poesía y narrativa de Lezama Lima, la música de Cervantes y, sobre todo, una actitud abierta hacia aquellas dimensiones de la sociedad cubana que no entran en los estrictos parámetros revolucionarios de lo aceptable y lo inaceptable. David es, a pesar de su transformación, un personaje relativamente chato. Es joven, inteligente, simpático y algo naif, pero no sorprende ni aporta demasiado al argumento. Diego, en cambio, es el que llama la atención, el que

aporta y el que realmente sufre a lo largo de la película. Los conflictos y cambios de David son, en cierta manera, los de todo joven de su edad: el dolor del amor y el desamor, la iniciación amorosa y sexual, el aprendizaje de un mundo más ancho y ajeno de lo que se imaginaba. Diego es el que aporta este mundo, no solamente a David, sino al espectador mismo, que tal vez tampoco conozca demasiado bien esa ‘otra’ cultura cubana, ajena al discurso del poder y al discurso del turismo (no demasiado diferentes entre sí) y que tal vez no sepa apreciar esos valores y joyas escondidas de La Habana. Es cierto que David puede considerarse el ‘verdadero sujeto’ al nivel formal, y no debe cometerse el error de pensar que por eso hay que identificarse con él (ni hacer lo contrario). En la ‘dialéctica del espectador’ (cf. Gutiérrez Alea 1982) pueden pasar otras cosas, incluso que un espectador machista o homófobo (sea hombre o mujer) quede encantado con el humor, la sabiduría y los matices de Diego, por no mencionar la sobresaliente actuación de Jorge Perugorría, sin la cual la película difícilmente hubiese llegado a la nominación de un Oscar². A ello habría que agregar la importancia, ya mencionada, de la casa de Diego como el espacio que cataliza los principales acontecimientos, incluyendo las transformaciones de David. Como personaje y por sus razones, Diego es el atractivo principal de la película. Por eso mismo, es difícil no concederle a sus ideas y razones una importancia principal, y estas ideas y razones son, hasta ese momento (1993), probablemente las más controvertidas y críticas expresadas en una película producida y proyectada en la Cuba revolucionaria. La historia de Diego, aunque en parte perteneciente al pasado y solo reflejada parcialmente en la narrativa de la película, cobra también un interés e importancia mayor que la de David. Y mientras esta es tradicional y de desenlace feliz –el joven comunista amplía su horizonte y se hace mejor hombre y hasta mejor comunista en el mejor sentido de la palabra– la de Diego no. Los proyectos suyos tienden a fracasar, no por falta de valor –en ambos sentidos de la palabra– sino más bien por exceso: a Diego lo que le importa son los valores artísticos verdaderos, y no que una obra transmita valores revolucionarios, y él tiene el valor de luchar por tales principios en un ambiente adverso donde la mayoría claudica por conformismo o por cobardía, tal como ocurre con su amigo artista Germán. Justamente la voluntad, el valor y los principios de Diego –obvios ejemplos de valores revolucionarios– lo condenarán finalmente al exilio. No se va de Cuba por homosexual, ni por religioso ni por ser intelectual alternativo, sino porque lucha por sus derechos de ser eso y todavía tener un espacio en la nación. Siendo así, *Fresa y chocolate* no criticaría sola y simplemente la persecución e intolerancia que sufren los homosexuales y los que piensan de forma distinta, sino que la Revolución misma, o al menos muchos de sus adeptos y dirigentes, traiciona sus propios principios. El mismo David insinúa en el diálogo con Miguel a que se ha hecho referencia arriba que sea así,

² Por mejor película extranjera, en 1994.

cuando le dice a su compañero que Diego o sea ‘el maricón’, ‘tiene más valores y principios de lo que tú te imaginas’. El pecado principal de Diego no consiste en su diferencia, sino en su insistencia en que esas diferencias no lo descalifican como cubano, implicando así que la Revolución no puede ser dueño exclusivo del sujeto nacional. Tal crítica sería mucho más radical –y ‘revolucionaria’– que la que se dirige más específicamente a las prácticas homofóbicas e intolerantes del pasado.

De lo anterior se desprende que la reconciliación, a nivel alegórico, por fuerza ha de implicar la inclusión de Diego y sus valores en el espacio nacional, discursivo y geográfico. Pero como ocurre lo contrario, que Diego parte al exilio, la reconciliación que menciona Santí (1998) se da a nivel anecdótico entre dos cubanos, pero al nivel simbólico-alegórico no. Diego, si bien no el protagonista formal, sí el personaje central y principal, fracasa por la incomprensión y represión de la que es víctima; su proyecto, el de una nación y poder incluyentes y abiertos, fracasa con él, aunque quede como utopía, tal como lo es la Revolución misma, y así como posibilidad futura.

Este hecho, el de la posibilidad futura, es tan importante como lo es comprender la radicalidad de la crítica ideológica. Como es habitual en la obra de Alea, el mundo fílmico-narrativo no cierra, sino al contrario, abre perspectivas. Y en *Fresa y chocolate* las perspectivas que quedan abiertas son, por un lado, la posibilidad de una crítica más radical que la que resulta más inmediatamente visible, y por otro, la perspectiva de que tal crítica no tiene, tampoco, la última palabra, porque si esta crítica es tomada en serio la Revolución puede volver a ser revolucionaria y dialógica.

Para considerar el alcance de estas sugerencias, queda otro problema, el de poner fecha al argumento de la película. ¿A qué momento histórico pertenece esta obra, a un pasado, que la hará más ‘digerible’ a la censura, o a un presente, que hará más radical la crítica? Nuevamente, ‘Titón’ (Gutiérrez Alea) resulta ser un maestro de la ambigüedad productiva. *Fresa y chocolate* tiene muchas escenas callejeras (de La Habana), pero estas no permiten determinar con precisión el momento de la acción. No parecen haberse hecho modificaciones sustanciales en la escenografía, ni de la calle ni de interiores, para sugerir una época específica. El decorado urbano, los edificios, la ropa que llevan los actores, tampoco. Ni siquiera los automóviles, que en muchísimas películas sirven como indicador bastante exacto de un decenio o quinquenio, hasta de un año, sirven en este caso. Uno de los resultados del socialismo cubano ha sido que ni la ciudad como tal, ni sus edificios, ni el parque automovilístico hayan sufrido transformaciones tan rápidas como para poderlos usar como método para determinar una fecha. El desgaste –y las maravillas– urbanos se manifestaban a fines de los setenta y a mediados de los noventa, y los mismos automóviles norteamericanos y europeos pre-sesenta y Ladas y Moscovich post-sesenta recorrían las calles cubanas. De hecho, la indicación más explícita de una fecha se da cuando David, tras haber visitado a

Diego, regresa a la residencia estudiantil, donde se encuentra con Miguel, quien está viendo una película en una sala de proyección. La cinta que se ve es un fragmento de un documental noticiero –probablemente de Santiago Alvarez– de los que en Cuba se proyectan, o se proyectaban, en cines y salas de proyección antes de verse un largometraje. Lo que está mirando Miguel y un grupo de estudiantes, y que verá David al entrar –y el espectador con él– es una noticia sobre la (presuntamente reciente) victoria sandinista en Nicaragua, la cual, como se sabe, ocurrió en julio de 1979. Así, la fecha más probable de la acción sería fines de 1979 o a principios de 1980. Como en la película misma hay mención de las UMAP³ como a un hecho ya del pasado que todo el mundo censura como ‘error’, y como la fecha indicada del argumento principal parece ser alrededor de 1980, podría llegarse a la conclusión, con Santí (1998) y otros, de que *Fresa y chocolate* es crítica, pero desde una posición segura y cómoda, sancionada por la censura explícita e implícita. Lo que más se critica son hechos que tuvieron lugar en los sesenta, y la película misma muestra cómo ya era posible discutir estas cosas unos doce años antes de momento de su producción y proyección. A la vez, el filme mismo sería testimonio de que estas cosas no solamente pertenecen al pasado, sino que es, o era, a principios de los noventa, perfectamente posible discutir y criticarlas. Aceptada esta fecha del argumento, sería posible incluso minimizar la importancia de la dimensión crítica radical que he propuesto en lo anterior. Todo pertenecería al pasado y la Revolución ha sabido rectificar los errores.

Sin embargo, como indicado, hay una ambigüedad importante. Primero, como la escenografía general no permite determinar fechas claras y como hay ausencia (casi) de otros indicadores, el documental inserto sobre la caída de Somoza podría ser más antiguo, aunque su relevancia parece ser justamente la de ser indicador de fecha y no una simple coincidencia, sobre todo porque en Alea esas coincidencias son muy raras, y debe concluirse que su función más probable es la de ser indicador de fecha. Pero en un momento de la película hay otro elemento que parece completamente irrelevante para el argumento principal. Una tarde David, subiendo la escalera del edificio donde vive Diego, oye un ruido raro que procede de otra escalera del mismo edificio y ve una escena a todas vistas y a (casi) toda lógica extraña: tres hombres luchan por subir una puerca grandísima por la escalera, aparentemente con el fin de que entre en una casa. Para un espectador que no conoce la Cuba del período especial, y en particular el primer quinquenio de los noventa, parecería una escena absurda, tal vez inspirada en alguna película de Buñuel, a quien admiraba Alea. Pero para el espectador que conoce la situación de hambre que sufría la isla en esa época, la de la producción del filme, no sería un hecho tan raro. Para solucionar los problemas de hambre y a veces para ganar

³ Las UMAP (Unidades Militares de Ayuda a la Producción) eran campos de trabajo forzado adonde eran enviados homosexuales, hippies y otros sujetos que ‘necesitaban educarse’. Funcionaron entre 1965 y 68.

dinero, mucha gente criaba gallinas u otros animales, incluso puercos, en sus apartamentos de la ciudad. Aquello de tener un puerco en la bañera se convirtió, si no en una práctica común, al menos en un mito urbano de que era perfectamente normal. Como la escena parece superflua e irrelevante, debe encontrarse otra explicación, y la única convincente parece ser, como en el caso del documental sobre Nicaragua, la de ser indicador de fecha. Según esta hipótesis, tendríamos dos indicaciones de fecha contradictorias entre sí. Es difícil imaginarse que eso se deba a un error o que sea una casualidad. Más que una confusión, parece, como he sugerido, una ambigüedad ‘productiva’. Productiva, porque permite la doble lectura del argumento y de las críticas manifestadas en la película. A un nivel tenemos la línea interpretativa que ve en David al personaje principal, que manifiesta una crítica explícita y bastante directa de las prácticas homofóbicas e intolerantes de décadas anteriores y, que aboga por una reconciliación entre cubanos para que la Revolución, así, salga fortalecida. A otro nivel se da una lectura más inquietante: el personaje central es Diego, y su drama y su fracaso son el drama y el fracaso de Cuba y de la Revolución, y este drama y este fracaso no son del pasado, sino que tienen lugar aquí y ahora, y si alguien dudase de eso, ahí está la puerca en la escalera para demostrar el presente habanero y cubano de *Fresa y chocolate*. Pero a esta segunda lectura debe agregarse que la crítica de Alea, aunque bastante radical, no es destructiva y derrotista. Pese al fracaso de Diego, o sea su exilio, y pese a las mezquindades, las mentiras y traiciones, el amor, la amistad y el futuro se imponen al final, y la amistad de Diego y David aun a este nivel podrá interpretarse como una reconciliación de la Revolución con sus sujetos excluidos, solo que tal reconciliación no se ha dado aún (a principios de los noventa), siendo por lo mismo una utopía en el sentido de un hecho social (colectivo) deseable y deseado que podrá o no producirse, pero que existe en el ámbito del deseo colectivo.

Memorias del subdesarrollo: el sujeto en conflicto interior y exterior

En *Memorias del subdesarrollo*, Alea presenta a un hombre solo y bastante aislado en el personaje de Sergio, antiguo dueño de una mueblería (hasta que esta fue expropiada), que vive en un departamento de lujo en uno de los mejores barrios de La Habana –una zona del Vedado frente al mar– después que su familia y amigos, incluyendo su esposa, han abandonado el país. Pese a haberse dedicado antes a los negocios, Sergio tiene, y siempre tuvo, inquietudes intelectuales. Desde adolescente desea escribir, y con el ocio que le permite la nueva situación –percibe una renta sin trabajar– puede hacerlo. Su monólogo, que constituye parte de la narrativa de *Memorias*, es formado por lo que va escribiendo. Pero ante todo es un observador de su entorno, incluso en el sentido más directo, pues en su gran balcón-terraza tiene instalado un telescopio por el que mira la ciudad desde arriba.

Basada en la novela corta homónima de Edmundo Desnoes, *Memorias* es narrada tanto con la objetividad de la cámara como por el monólogo del protagonista, y las dos líneas narrativas constituyen un interesante juego de complicidades, contradicciones y complementos. No cabe duda de que esta película, igual que *Fresa y chocolate*, tiene un compromiso con el proceso político de Cuba y con la Revolución, el cual se discutirá a continuación. Pero también deseo sugerir la posibilidad de una lectura ‘anacrónica’ de *Memorias* que permita tomar en cuenta el análisis de *Fresa y chocolate*, sobre todo en el sentido de ver un cierto paralelo – aunque importantísimas diferencias también– entre el drama de Sergio en aquella y el de Diego en esta. No desea con ello proponer que Sergio sería un antecedente directo de Diego, ni que los conflictos de uno y otro sean los mismos, solamente que si comprendemos el alcance y la tragedia del drama de Diego, habría posibilidad de una lectura retrospectiva de Sergio en que lo veremos como algo más que un burgués perdido en la vorágine de una revolución popular. Este breve análisis no abarcará, por tanto, la película en su totalidad, sino que se centrará en los elementos que más claramente se relacionen con la problemática del sujeto frente a lo social, y en este caso un sujeto solo y aislado frente a un mundo y un poder político en proceso de cambio rápido y radical, aunque también puede verse en Sergio una tragedia que trasciende su momento histórico, la tragedia del sujeto incapaz de reconocer al otro y de reconocerse en el otro. Como en el caso de *Fresa y chocolate*, se trabajará a partir de la hipótesis de que será posible y fructífero discernir dos niveles de reflexión y crítica ideológicas en la obra, una de lectura relativamente inmediata y de implicaciones político-ideológicas bastante claras, y otra lectura que apunta hacia reflexiones más abstractas. En el primer caso la implicación político-ideológica tenderá al optimismo y el compromiso revolucionario, mientras que la segunda lectura da lugar a reflexiones más escépticas.

Memorias es, como ya dicho, una película que ha llamado la atención tanto por sus cualidades estéticas como por sus (reales o potenciales) implicaciones éticas y políticas y es, además, una obra que hasta hoy sigue causando interés por una y otra de estas dos dimensiones. Santana Fernández de Castro (2010) da cuenta de este interés y del aparentemente inagotable potencial de tanto el filme como la novela en que se basa, esta última reeditada varias veces, la última en 2006.

Todo análisis de *Memorias* –tanto de la novela de Desnoes como de la película de Alea, o de ambas en conjunto– se centra, casi por fuerza, en el sujeto central y casi único de la obra, Sergio. Sergio, de hecho, es deudor de una tradición literaria del sujeto solitario, existencial y defensivo frente a un mundo siempre estúpido y hostil, según este mismo sujeto. Santana Fernández de Castro (2010) muestra convincentemente esta herencia, cuyo primer y tal vez más importante antecedente sería *Memorias* (o *Apuntes del subsuelo*, de Dostoievski, cuyo propio título (en español) guarda obvia semejanza con el de la novela de Desnoes. El mismo

Desnoes (2006) reconoce explícitamente la influencia de *El extranjero* de Camus e incluso del *Lazarillo*.

Obviamente, tal lectura es adicional a la más inmediata, la de Sergio como sujeto histórica y socialmente específico en su entorno asimismo particular. Con esta doble lectura, estamos frente a dos *Sergios* de función estética y ética diferenciada, hecho no siempre reconocido por la crítica. A un nivel está Sergio como sujeto histórico y circunstancial y a otro nivel se encuentra un Sergio que por la tradición literaria y por la intensidad y trascendencia del personaje y su discurso se identifica como sujeto enajenado, enfrentado a su entorno que él critica y rechaza, dándose cuenta de la mezquindad y el absurdo de sus semejantes, y tal vez también del discurso, las instituciones, el mundo socialmente construido.

El primer Sergio tiene una historia específica en un contexto histórico concreto: intelectual ‘europeizante’ de clase media alta en medio del ‘cataclismo social’ que es la Revolución en sus primeros años. Este Sergio contextualizado se halla en una posición privilegiada y a la vez de víctima, en parte por sus propias decisiones: reniega de su antigua condición de clase media alta, de la frivolidad, superficialidad y estupidez de sus semejantes (padres, ex-esposa, antiguo mejor amigo) y se alegra de la venganza histórica que convierte a estos privilegiados y hasta verdugos en víctimas y expatriados. Al mismo tiempo no acaba de insertarse y menos integrarse en la nueva realidad social de la que es asiduo y a veces perspicaz observador, pero que no acaba por comprender ni asimilar. No comprende bien el nuevo lenguaje que se apodera de la calle, los lemas revolucionarios, la conversión de La Habana –que fuera ‘el París del Caribe’– en una chata ‘ciudad de provincias’ donde la gente es ordinaria y viste mal, donde hay cada vez menos cosas interesantes en las tiendas, y, a medida que avanza la narrativa, no comprende y le aterra la actitud despreocupada de la gente que se va vistiendo de milicianos para enfrentar al enemigo durante el período de ambiente bélico del verano y otoño de 1962, antes de y durante la crisis de octubre, con la que culmina y finaliza la acción de la obra. Este Sergio fracasa como sujeto, principalmente por su condición de clase y sus circunstancias, y en segundo término por su incapacidad de actuar y cambiar, de revolucionarse a sí mismo, como lo hacen muchos otros sujetos-héroes literarios de los años 60 y 70 cubanos⁴. Visto a este nivel solo, Sergio es un protagonista-narrador-testigo interesante y estéticamente muy útil por ser testigo perspicaz y crítico de la sociedad antigua, que se está extinguiendo junto con la clase a que él pertenece, tanto como de la nueva, que se va formando sin incluirlo a él. Sergio se queda atascado en su –

⁴ Así ocurre con los protagonistas de otras dos novelas de Desnoes: *No hay problema* (1961) y *El cataclismo* (1965), o con *Luís* en *Los muertos andan solos* de Juan Arcocha (1962) por mencionar tan solo algunos ejemplos de la época. Paradigmático en este sentido será, probablemente, el *Enrique* de *La consagración de la primavera*, de Carpentier (1978), cuya rebeldía temprana y rechazo de los valores burgueses encuentran su sentido pleno al regresar este protagonista a la Cuba revolucionaria.

interesante y relevante, pero al final vana— crítica del ‘subdesarrollo’ como una especie de enfermedad social y mental endémica (más que condición económica) de lo cubano. Esta crítica no excluye, sin embargo, atisbos de nacionalismo anticolonialista, como cuando Sergio evalúa la actitud de Hemingway ante lo cubano y ante su criado cubano negro: “*El colonizador y Gungha Din. Hemingway debió haber sido un tipo insoportable.*” Y aunque Sergio se ve colocado, hasta físicamente, en su alto edificio, por encima de sus paisanos, no se excluye a sí misma de la condena de lo cubano y, por ende, el subdesarrollo: “*Soy un cubano de mierda.*” Cabe apuntar, entre paréntesis, que la anécdota del criado negro de Hemingway, convertido en guía de la casa de Hemingway (convertida en museo), tiene su parangón irónico en otra escena, que representa un encuentro de debate entre escritores en que participa el mismo Edmundo Desnoes junto con Angel Viñas, Gianni Toti y René Depestre. Esta mesa redonda es moderada por Salvador Bueno. La escena es ‘real’, o sea que es un evento cultural grabado y reciclado en la película. En el encuentro, Desnoes lee al público un texto suyo, en que el escritor se autodeclara ‘negro’ tras haber vivido en Estados Unidos: *Ahora sé que aunque parezca anglosajón y protestante, soy en realidad un negro sureño*, declara Desnoes en el encuentro, a la vez que un empleado negro del lugar —tal vez la Casa de las Américas— va sirviendo agua o refresco a los participantes con una actitud casi exagerada de humildad. El mensaje parece claro y a la vez ambiguo: Desnoes y otros intelectuales, pese a su declarada fe revolucionaria, están aún muy lejos, y por encima de ese pueblo para quien se hace la Revolución. Pero esta, la Revolución, está todavía lejos de lograr la meta de borrar las distinciones de raza y clase. La escena de la mesa redonda se encuentra en la novela (en sus versiones posteriores a la película) y en el filme, pero sin el detalle del empleado negro en aquella. El detalle es, además, ejemplo de la técnica e intención dialógicas de Alea, logradas en varios casos mediante un contrapunteo entre trama general o el discurso de Sergio, por un lado, y por otro la objetiva e indiscreta narración de la cámara.

El análisis de Sergio como sujeto circunstancial señala, como dicho, un fracaso que puede interpretarse a nivel personal como resultado de su incapacidad de adaptarse a la nueva sociedad revolucionaria, pese a que opta por quedarse en ella en vez de seguir a los de su clase y condición. También puede verse este fracaso como *ejemplar*, en el doble sentido de caso singular y de escarmiento: el fracaso de Sergio se debe más que nada a que pertenece a una clase, una época y una visión del mundo destinadas a desaparecer en el cataclismo que dará lugar a la nueva sociedad, a la utopía que nace. A este nivel histórico-circunstancial, Sergio podrá sobrevivir como sujeto solamente si toma una postura frente al ‘cataclismo’⁵, y la interpretación de él y de la película (e incluso la novela) dependerá en gran medida

⁵ El término ‘cataclismo social’ fue usado por Fidel Castro para definir la Revolución, y *El cataclismo* es el título de otra novela de Desnoes (1965).

de la postura que se tenga ante los hechos históricos que constituyen el contexto, o sea la Revolución. Quien interpreta a este nivel *Memorias* como una obra básicamente crítica a la Revolución, no solamente lo hará en contra de la declarada intención de Alea, sino que comete, según este director (Gutiérrez Alea 1980), el error de identificarse con el personaje en vez de analizarlo.

El otro Sergio, en cuanto sujeto casi 'puro', es antes que nada un 'yo' (cf. Gustafsson 2004). En la novela no se usa el nombre del narrador –su apellido (Malabre) aparece una sola vez– y en la película muy contadas veces se oye el nombre, Sergio, y solamente dos el apellido (Carmona Bedoya, en la película). En todos los casos es por la interpelación. Este yo-ísmo nos acerca al tipo de sujeto literario que tiene los antecedentes ya mencionados en Dostoievski y Camus, entre muchos otros. Este narrador-sujeto-héroe es solitario, trágico y fracasado por su misma condición: en cuanto 'yo' casi puro y observador no participante del mundo que lo rodea no puede realizar la otra dimensión fundamental del sujeto, que es social y dialógica (Bajtín 1997, Holquist 1990). Semejantes indagaciones en el carácter dialógico del sujeto son las del lingüista Benveniste (1971) y el pensador Buber (1993), para quienes el 'yo' no es hecho y palabra en sí, sino parte de un 'yo-tú' y 'tú-yo'; el sujeto, así, solo existe plenamente en el diálogo con el otro, el otro real y humano. Esta condición, la de ser un sujeto (demasiado) puro es la verdadera tragedia de Sergio, pues esta tragedia trasciende su condición histórica y circunstancial y convierte a Sergio en un ser fracasado donde y cuando quiera se encuentre. Para Sergio, la gente que lo rodea no lo comprende a él y todos viven enfrascados en el subdesarrollo mental. Intenta cambiar a Laura, su esposa, así como a Elena, su joven amante. 'Ella no me ve', dice él sobre Elena, y también se queja de la incompreensión de que hicieron gala Laura, Pablo (el amigo de antes) y sus padres, pero queda muy claro que Sergio, pese a su inteligencia, o bien como producto mismo de ella, no puede ni quiere acercarse a los demás en una relación dialógica en que acepte su humanidad. No intenta buscar tras la frivolidad de la jovencita Elena, tras los gustos pequeñoburgueses y extranjerizantes de Laura o tras los argumentos sabihondos y mediocres de Pablo una dimensión verdaderamente humana en los otros más cercanos. De hecho, el insípido diálogo que mantiene con dos burócratas de la Reforma Urbana que vienen a registrar su lujoso apartamento, tiene más de respeto mutuo que cualquiera de los que mantiene con Laura, Pablo o Elena. De hecho, lo impresionan más las interpelaciones del discurso (cf. Althusser 1993, Žižek 1992) o sea, dimensiones discursivas e institucionales –y potencialmente enajenantes– de la alteridad, a diferencia del o/Otro real e inmediatamente humano de Levinas (1993) y otros filósofos de la otredad. Es interesante ver cómo, para Sergio, el único cubano que parece escapar de la mediocridad de subdesarrollo es Fidel, en quien Sergio deposita cierta confianza, pensando que no será 'así', o sea que no será un cubano subdesarrollado e irresponsable. Los cubanos reales, independientemente de su condición de clase o

de raza, Sergio mismo incluido pertenecen al subdesarrollo. Lo único que le causa admiración –aunque también temor y desconfianza– es Fidel y la Revolución: “Ahora sí hay un estado en Cuba.” (Desnoes 2006: 38). Lo que ve y pretende comprender Sergio es la dimensión social ‘grande’, el discurso, pero no los seres humanos. Le interesan los cambios y admira ese gobierno que le ha quitado el poder a la clase a que él mismo pertenece, pero en esa relación resulta ser un sujeto enajenado, no simplemente porque el nuevo discurso y estado excluyan a gente como Sergio, sino porque el sujeto solo frente al Gran Otro es un sujeto enajenado.

De esta manera, Sergio es un sujeto solo y excluido, fracasado, a dos niveles: como intelectual de clase media y europeizante que no encuentra cabida en la sociedad revolucionaria, y, como sujeto solo y ‘yo’ puro, enajenado en su confrontación con el estado y la sociedad nuevos y sin el aliciente de la comunicación con otros seres humanos. Aquí se encuentra la gran diferencia entre el Sergio de *Memorias* y Diego de *Fresa y chocolate*. Diego es víctima del Gran Otro, justamente porque intenta ser humano, consigo mismo y con los demás. Y aunque su relación con David, el casi perfecto ‘hombre nuevo’, puede verse como un diálogo entre versiones de la cubanidad (cf. arriba), es también una relación entre dos hombres que en su mutuo diálogo y aproximación se van conociendo y van creciendo como sujetos en su doble dimensión nacional-social y humano-intersubjetivo. Diego fracasa en su intento de incluirse, pero no como ser humano, y su fracaso aparentemente individual es realmente el fracaso del sistema. Sergio fracasa a ambos niveles, pero el sistema, o el Gran Otro, personificado en un Fidel que habla en las Naciones Unidas y manifestado en los preparativos de guerra y la politización paulatina de las calles habaneras, se va imponiendo cada vez más masiva y eficientemente.

Conclusión: Sergio y Diego – dos sujetos y un sistema

Apreciamos, pues, una fundamental diferencia entre Sergio y Diego, aunque también hay importantes semejanzas, sobre todo por ser ambos personajes intelectuales críticos que comparten una profunda preocupación por lo cubano, así como por la condición de aislamiento social que padecen en mayor o menor medida, dada su condición de cubano atípico y alejado del ideal revolucionario. La comparación entre Sergio y Diego no nos permite identificarlos, ni como sujetos histórico-circunstanciales ni como héroes más o menos trágicos. Diego es redimido por su humanidad y capacidad de dialogar con sus semejantes, su tragedia es histórica y concreta y la culpa no es suya, sino de la Revolución, sus dirigentes, su discurso, su versión exclusiva del sujeto nacional. Sergio, en cambio, sí es culpable, a un nivel por su condición de burgués y por su actitud pasiva, a otro por su

incapacidad de reconocer en su semejante la condición humana, única forma de redención. Sergio no intenta ver en ninguno de los seres humanos con quien tiene trato la posibilidad de su propia redención a cambio del reconocimiento del ‘humanismo del otro hombre’ (Levinas 1993). Más bien parece reflexionar sobre la posibilidad de la Revolución como redención, cosa que hace con una mezcla de escepticismo y admiración. A un nivel anecdótico podría imaginarse un Sergio redimido por la Revolución, tal como ocurriera con tantos otros héroes novelescos de la novela revolucionaria (cf. la nota 4). En tal caso, *Memorias* (novela y película) sería una más entre muchas obras de la época que abogaran por los valores revolucionarios mediante un personaje que rompa con las tradiciones y esquemas ideológicos impuestos por su condición de clase para identificarse de lleno con el pueblo, la Revolución y la nación. Pero si *Memorias* ha logrado trascender el momento y el lugar originales de su producción es, entre otras cosas, porque Sergio es un héroe que en su fracaso se cobra una dimensión universal. No ve que su soledad no se debe al mediocre subdesarrollo de sus semejantes, sino a su propia incapacidad de ver en ellos sujetos tan humanos como él. Su fascinación con el proceso revolucionario y sus intentos por comprenderlo se convierten en una especie de estéril compensación de intersubjetividad auténtica entre seres humanos que se reconocen tales. Su admiración por Fidel se debe a que este se alza por encima de los demás, siendo un ser ‘no-subdesarrollado’, lo cual le quita esa dimensión humana que comparten todos los demás. Fidel es el líder, el discurso, el ‘Gran Otro’, no un ser humano. Sergio escucha, aunque con vacilación y temor, la llamada del discurso sin darse cuenta de que el discurso y el Gran Otro no brindan humanidad, sino interpelación ideológica y subjetivación por la fuerza (Althusser 1993, Žizek 1992), independientemente del carácter ideológico específico –capitalista, socialista– del discurso y sus instituciones. La principal tragedia de Sergio es, pues, más universal que circunstancial –rechaza a todo otro humano y real por igual, sea burgués o del ‘pueblo’ y en vez de ser hombre entre hombres es un hombre solo y patético frente a la ideología, el discurso, el Gran Otro.

El hecho de poder discernir dos niveles de interpretación del personaje de Sergio y su historia no debe llevar a que se subestime a uno a favor de otro ni a que se ignore la relación entre ambos. Si la mayor parte de la crítica se ha interesado principalmente por la dimensión histórica de *Memorias*, no debe por otra parte cometerse el error simétrico ahora, a los cincuenta años del argumento principal, de

olvidarla. *Memorias* es una obra que funciona tan bien en su dimensión literario-universal como en la histórico-estética, aunque tal vez la dimensión más fuerte de la trama sea la que trata de la condición solitaria de un hombre –o del hombre–mientras que la otra, la histórica, brinda un contexto que da más relieve y relevancia a la historia⁶. En eso se diferencia a *Fresa y chocolate*, que sobre todo funciona a su nivel de representación estética histórica y específicamente situada. La estética de esta película, incluyendo la construcción de la trama, el uso de montaje, cámara, planos, secuencias y música, es mucho más corriente que la de *Memorias*, hecho que evidentemente se debe a una serie de factores, incluyendo gustos estéticos y posibilidades económicas de cada momento. Pero hace que el filme logre enmarcar y hacer marchar bien la historia específica y que un público bastante amplio, incluso no cubano, pueda disfrutarlo. La dimensión universal presente –la amistad entre un hombre *straight* y otro *gay*, o simplemente una amistad difícil o improbable– no tiene suficiente fuerza y peso en sí, pero ayuda a reforzar la trama concreta, que es la historia de la amistad entre un perfecto ejemplar del ‘hombre nuevo’ y un intelectual excluido y desclasado por las estructuras y discursos de poder de la Cuba revolucionaria.

Si bien, como se ha subrayado, no se puede identificar a Diego con Sergio ni ver en este un antecedente de aquél, lo que sí queda evidente al interpretar *Memorias* a la luz de *Fresa y chocolate*, es que el discurso y las instituciones de poder en una y otra son los mismos. Y donde la mirada de Sergio ayuda al espectador a mirar desde un presente angustioso hacia un futuro de esperanza, el destino de Diego nos habla de unas prácticas y un discurso de poder de ‘ahora’ y de un pasado reciente. En *Memorias* nos colocamos con la doble posición temporal de 1962 (o Año Cuarto de la Revolución), el momento de la acción, y de 1968, el año en que sale la película en los cines. A partir de esta posición se mira hacia el futuro, o sea finales de los sesenta y las décadas siguientes. Arriba se he discutido la significativa ambigüedad de *Fresa y chocolate*, donde miramos desde un presente no demasiado específico, bien alrededor de 1980, bien a principios de los noventa, hacia atrás y con la explícita inclusión de una serie de prácticas represivas y homofóbicas que pertenecen a las décadas de los sesenta y setenta (y con secuelas mucho más duraderas. En otras palabras, *Fresa y chocolate* echa una mirada crítica a ese pasado que para *Memorias* era un futuro de esperanza, si no para Sergio, sí para Cuba. Y continuando esta línea de argumentación, podrán reconocerse en los

⁶ Esto es, por supuesto, una apreciación personal. Al respecto cabe mencionar la publicación, en 2007, de una suerte de continuación de *Memorias*, la novela de Desnoes (2007), esta nueva titulada *Memorias del desarrollo*. La estructura, el discurso narrativo y el tipo de protagonista son muy parecidos al primer *Memorias*. En el relato de 2007, el narrador-protagonista, sin embargo, se identifica casi por completo con su autor. El hecho de que Desnoes decida escribir y publicar su *Memorias del desarrollo* (que también tiene versión cinematográfica) no decide en sí si la dimensión principal del primero sea la histórica o la universal, ya que ambas están presentes, más bien parece subrayar la solidaridad mutua entre ambas.

sufrimientos y la exclusión padecidos por Diego el escepticismo y los temores de Sergio. Diego, como personaje fuertemente caracterizado a la vez que históricamente situado, es la voz del desengaño y de desenmascaramiento de ciertas prácticas –y tal vez hasta principios– de la Revolución (sin que ello implique que la película en su conjunto sea antirrevolucionaria) y ese desengaño afecta gravemente ese futuro de esperanza (y temor) que contempla Sergio desde su apartamento y a través de su telescopio. Vista a la luz de la crítica que nos brinda Diego, la actitud pasiva, contemplativa y angustiosa de Sergio cobra un significado que trasciende su fracaso como hombre. Colocado en su pedestal físico –su apartamento de lujo en lo alto del edificio Someillán– y psíquico –la soledad elegida por él mismo– por encima de los hombres vulgares, entre los que él mismo se incluye, es un espectador con derecho a la angustia, el temor y la esperanza. La Revolución daría resultados que cumplieren muchas expectativas positivas, y también dio, como lo demuestra Diego, fundamento a temores y angustias. Sergio, como sujeto solo colocado en la ‘zona de contacto’ entre sus dos dimensiones, es algo más que un desclasado y obsoleto miembro de una burguesía en extinción – es también el sujeto solo que nada puede en sí contra el mundo que lo rodea, pero que –como el intelectual crítico que también lo fue el mismo Alea – nos puede alertar y hacer reflexionar crítica y dialécticamente sobre lo habido y por haber.

Ambas películas tienen como tema central la confrontación de un sujeto solo, cubano, con su entorno, la sociedad y las instituciones revolucionarias. Hay en esta confrontación una similitud curiosa con un elemento fundamental del discurso político revolucionario (y sus prácticas): el que habla de un país solo, pequeño y pobre, aunque digno y valiente, enfrentado a un mundo y unas potencias hostiles. Diego se enfrenta con cierta consecuencia y valentía, Sergio con angustia y expectativa difusas. Este paralelismo se detecta en un momento de *Memorias*, cuando Sergio observa a Fidel Castro en la televisión en un montaje con la grabación original de su discurso en la ONU. Aquí dice Fidel que “*Todos, hombres y mujeres, jóvenes y viejos, ¡todos somos uno en esta hora de peligro!*” Sergio no experimenta ni desea la grandeza de este sentimiento, para él significa simplemente que morirá igual que los demás. El carece de la grandeza, dice, de esa misma grandeza que hace a Cuba enfrentarse a las naciones más grandes y poderosas. “Somos demasiado pequeños para sobrevivir, para triunfar. Demasiado pequeños y pobres.” (Desnoes 2006: 144). Este paralelismo entre su propia confrontación con la sociedad revolucionaria y la confrontación de Cuba con las grandes potencias aparece también, y más explícitamente, en *Fresa y chocolate*. Se da durante un diálogo central entre los dos protagonistas, Diego y David, en la casa de aquél. Refiriéndose a la situación de Diego en la Revolución y Cuba en el mundo, dice David: “Lo que queremos es vivir independiente (sic), hacer lo que nos de la gana. Eso es lo que no nos pueden perdonar. Es lo mismo que te pasa ti, pero a nivel de nación.” En este comentario de David, hecho durante una especie de diálogo

definitivo entre las dos posiciones, se expresa muy claramente esta idea de que la relación que tiene Cuba con el mundo que la rodea y no quiere aceptar su derecho a definir su propio camino es semejante a la que tiene el sujeto (cubano), o algunos de ellos, con el poder nacional-revolucionario, que no da libertad suficiente a este sujeto para definirse. Dicho de otra manera: la libertad que clama Cuba como nación para definirse, debe dar esta misma nación a sus ciudadanos para que hagan lo mismo, dentro del marco de la nación. Diego es un sujeto que se ha definido sexual, cultural, religiosa e ideológicamente dentro de la nación, pero la nación no ha aceptado sus definiciones y él debe abandonarla. Sergio no se ha definido, ni está en condiciones de hacerlo, por eso mira hacia adelante, esperando un espacio brindado para gente como él, o sea sujetos en busca de una vida y un camino por encima de lo mediocre y conforme.

Obras citadas

- Althusser, Louis (1993). *Essays on Ideology*. Verso. Londres.
- Arcocha, Juan (1962). *Los muertos andan solos*. Ediciones R. La Habana.
- Bajtín, Mihail (1997). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI. México D.F.
- Benveniste, Emile (1971). *Problemas de lingüística general*. Gallimard. París.
- Buber, M. (1993) *Tú y yo*. Caparrós Eds. Madrid.
- Carpentier, Alejo (1978). *La consagración de la primavera*. Letras Cubanas. La Habana.
- Castro, Fidel: "Palabras a los intelectuales". En: *Obras Escogidas*, Tomo I. Ed. Fundamentos. Madrid.
- Chanan, Michael (1990). Introduction. In: *Memories of Underdevelopment*, Series Rutgers Films in Print. Rutgers University Press, New Brunswick.
- Desnoes, Edmundo (1961). *No hay problema*. Ediciones R. La Habana.
- . (1965). *El cataclismo*. Ediciones R. La Habana.
- . (2006). *Memorias del subdesarrollo*. Mono Azul Eds. Sevilla.
- . (2006). *Memorias del desarrollo*. Mono Azul Eds. Sevilla.
- Fornet, Ambrosio (1987). (Selección, prólogo y notas): *Alea, un retrospectiva crítica*. Ed. Letras Cubanas. La Habana.
- Gustafsson, Jan (2005). Mellem jegets tomhed og diskursens ubærlige tyngde. Subjektivitet og interpellation i "Minder fra underudviklingen". In: Degn, Gustafsson og Henriksen, red.: *Subjektivitet, sprog og erfaring*

- i en transkulturel kontekst – Otte bud på en socialhumanistisk forskning.* Aalborg, Aalborg Universitetsforlag.
- . (2012). The Nation and the Revolution – Techniques of Power and Interpellation in Revolutionary Cuba. In: Bjerre-Poulsen, Clausen & Gustafsson (eds.): *Projections of Power in the Americas*. New York, Routledge 2012.
- Gutiérrez Alea, Tomás (1982). *Dialéctica del espectador*. Ed. Unión. La Habana.
- . (1980). Memorias de Memorias. *Revista Casa de las Américas* no. 122. La Habana.
- . (1987). Memorias del subdesarrollo, apuntes de trabajo. En: *Memories of Underdevelopment*, Series Rutgers Films in Print. Rutgers University Press, New Brunswick.
- Holquist Michael (1990). *Dialogism*. Routledge. New York.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal (1985). *Hegemony and Socialist Strategy*. Verso. Londres.
- Laclau, Ernesto (2005). *On Populist Reason*, Verso. Londres.
- Leclercq, (2004). *El lagarto en busca de una identidad*. Madrid, Vervuert Iberoamericana.
- Nuez, Iván de la (1998). *La balsa perpetua – soledad y conexiones de la cultura cubana*. Editorial Cassiopeia, Barcelona.
- Peri-Blanes, Jaume (2011). Ironía, ambivalencia y política en Memorias del subdesarrollo de Edmundo Desnoes. *Rilce: Revista de Filología Hispánica*, Pamplona. Volumen 27. Julio-diciembre 2011.
- Rojas, Rafael (2006). Ideología, cultura y memoria. Dilemas simbólicos de la transición. In: Pérez-Stable, Marifeli (ed.): *Cuba en el siglo XXI. Ensayos sobre la transición*. Editorial Colibrí, Madrid.
- Santana Fernández de Castro, Astrid (2011). *Literatura y cine. Lecturas cruzadas sobre las Memorias del subdesarrollo*. Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Santí, Enrico M. (1998). Fresa y chocolate: The Rhetoric of Cuban Reconciliation. *MLN*. Volume 113, Number 2, March 1998 (Hispanic Issue). Pp. 407-425.
- Santorelli, Matteo (sin fecha): *From Others to the Other: A Psychoanalytical Reading of George Herbert Mead*. http://academia.edu/2701230/From_the_others_to_the_Other_a_Psychoanalytical_Reading_of_George_Herbert_Mead

- Soles, Diana R. (2010). Administración de la crítica: tácticas de censores y cineastas cubanos en los noventa. In: Tinajero, Araceli (ed.): *Cultura y letras cubanas en el siglo XXI*. Madrid, Iberoamericana/Verwuert.
- Zizek, Slavoj (1992). *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI. México D.F
- .

Representaciones y beneficencia. Mujeres alemanas y judías en Argentina, siglo XX

Elisa Cohen de Chervonagura
Edith Lupprich

Abstract:

Recently, historical and migration studies have started to pick up the multiple contributions of native and immigrant women to the construction of the Argentinian nation, especially by their participation in welfare, political and union associations. In this paper, we look into two groups of women, Jewish and German women in Argentina. We focus on three texts about German immigration to Argentina, with the aim to find out which is the discursive representation of women in these texts, which properties and activities are predicated about them, and to which extent they appear with independence of other (male) family members. We detect that two texts support a 'traditional' representation, where women stay in the background and have hardly any function with independence of their husbands or teachers. The third text partly presents the same traits, whereas in other opportunities it highlights female achievements.

Keywords: discourse; women; Argentina; Jewish community; German community; nation.

Introducción

Encarar el estudio de los discursos de las mujeres o sobre ellas, por su peculiar riqueza y complejidad, nos llevó a que tuviéramos que diversificar nuestro trabajo abordándolo desde diferentes planos, pero todos integrados con la temática estudiada.

Así, sobreviene la necesidad de indagar cómo fue el proceso de inserción de las mujeres inmigrantes y nativas en instituciones reconocidas por la comunidad, donde desarrollaban trabajos filantrópicos o promovían la actividad religiosa como única manera de desarrollo personal femenino, situación que conducía a menudo a enfrentamientos con grupos feministas que promovían la igualdad jurídica, social y política (Guy, 2011)

La figura femenina, entonces, tradicionalmente reducida, se agranda porque al tratarse de casos extremos impulsan la generación de usos discursivos que enriquecen la expresividad de los hablantes. Parece un manantial en el que siempre

hay aspectos para investigar y profundizar, especialmente si al tema del género se lo encara en el marco más amplio de una determinada comunidad.

Por otra parte, hay agrupaciones sociales como las que se dedican a la beneficencia pública que, tanto desde lo público como desde lo privado, generan vínculos muy interesantes con el contexto comunitario, todo lo cual amerita su estudio y reflexión a la luz de los avances científicos.

Como objetivo general nos hemos planteado la necesidad de encarar un estudio integral de las funciones que cumplen los discursos que se generan en las instituciones sociales alemanas y judías vinculadas con la beneficencia, considerando especialmente aquellos abordajes que contemplen las perspectivas discursiva, semiótica y comunicativa a fin de proporcionar herramientas útiles para el análisis de los temas. De esta manera se podrá definir cuáles son las formas externas de regulación de la comunicación de las prácticas sociales en las instituciones.

Esta es la razón por la cual profundizamos en otras aristas del problema nuclear, tales como el estudio en la expresión de los hablantes en relación a los valores sustentados, los predicados y los rechazados, lo cual conduce a señalar cómo se conforman las redes de comunicación interna y externa, y cuáles son los procesos que involucran a aquellos discursos conformados por los sujetos.

Así, abordaremos el tema de la condición femenina, desde una red de producciones de sentido que surgen del seno de la comunidad alemana a fin de analizar su conglomerado discursivo y lingüístico.

Cabe recordar que los agentes sociales a veces tienen la capacidad de cambiar el estado de cosas anterior a su acción, al decir de Giddens: 'el sistema social está compuesto por las diferentes prácticas sociales, entendidas como acciones humanas recursivas en tiempo espacio' (Giddens, 1995: 40) de modo que resulta especialmente significativo analizar los modos de apropiación de la palabra, la instauración de enunciadore/as legitimados/as – frente a otros/as deslegitimados/as o privados/as de la posibilidad de decir – la definición del sentido de pertenencia institucional y el modo en que el discurso articula y construye una dinámica institucional particular.

Creemos que, de esta manera, aportaremos desde nuestra especialidad para mostrar cómo la mujer fue escalando y accediendo por distintas vías y luego de una larga lucha a niveles mayores de inclusión social.

Metodología

La inmigración alemana que entre los siglos XIX y XX llegó a Argentina fue mucho menos numerosa que las masas de inmigrantes italianos/as y españoles/as. En efecto, los/as alemanes/as llegaron a las zonas rurales y urbanas del país, dejando sus huellas en colonias agrícolas y edificios porteños, en bibliotecas del

interior, nombres de calles y en el imaginario popular. Conscientes de ello, en su momento algunos miembros de la comunidad alemana pensaron y dejaron asentado el aporte de sus hombres más destacados a la nación argentina. Pero, nos preguntamos, ¿solamente fueron los hombres quienes hicieron algo 'útil' para la comunidad y para el país? ¿Qué sucedió con las integrantes femeninas de la comunidad?

Tal como lo hemos anticipado, y a fin de determinar cuál era la representación de las mujeres alemanas, qué propiedades y actividades se les atribuían, y hasta qué punto aparecían con independencia de sus familiares, para nuestro análisis seleccionamos dos textos 'clásicos' sobre el tema (escritos en alemán, en 1975 y 1980) por su valor de haber surgido del interior de la misma comunidad alemana de Buenos Aires.

Se trata del artículo de Werner Hoffmann (1979),¹ de unas cien páginas, que abarca la historia de la inmigración alemana en Argentina desde sus inicios, y los últimos tres capítulos del libro de Wilhelm Lütge, Werner Hoffmann, Karl Wilhelm Körner y Karl Klingenfuss (1980),² donde se ofrece una gran cantidad de información acerca de actores, hechos y logros durante el siglo XX.

Para presentar una adecuada comparación, elegimos el capítulo quince de un libro reciente de Alberto Sarramone (2011), escrito en español, que da cuenta de los personajes más destacados, las instituciones y los aportes de la comunidad alemana, para concluir en un listado de 'Algunas fechas para recordar'.

Consideramos que la comparación entre los escritos de miembros de la comunidad y los de alguien que no pertenece a ella (al igual que la distancia temporal entre las obras) permitirá ver si hubo un cambio en la representación de la mujer en las últimas décadas. Además, a fin de captar los diferentes momentos del ingreso de las mujeres a la vida pública, optamos por tener en cuenta los sucesos referidos al siglo XX, pasando así por la etapa del Centenario, los gobiernos radicales, la Década Infame, el primero y segundo gobierno peronista y luego las idas y vueltas entre la democracia y la dictadura.

Ahora bien, no siempre resulta fácil delimitar a quiénes incluye – o excluye – el grupo de 'los/as alemanes/as'. Así, Hoffmann y Lütge et al. a menudo no distinguen entre alemanes/as y austríacos/as, incluso para referirse a momentos históricos en los cuales no existían dudas acerca de la delimitación de fronteras y pertenencias.³

Por otra parte, los capítulos seleccionados se centran – con algunas excepciones – en espacios y actores urbanos, a pesar de que el desarrollo de las colonias

¹ La redacción del texto data de 1975.

² Los capítulos analizados son: cap. 8, 'Deutsches Geistesleben in Argentinien' ('El ingenio alemán en Argentina'), pp. 244-290; cap. 9, 'Im Widerstreit der Politik. Ein Rückblick' ('Entre los conflictos de la política. Una retrospectiva'), pp. 291-304; cap. 10 'Neues Werden. Jahre des Übergangs' ('Nuevo ser. Años de transición'), pp. 305-348.

³ Sarramone, mientras tanto, en la mayoría de los casos no menciona el origen de las personalidades que nombra.

agrícolas o la inmigración de los/as alemanes/as del Volga durante el siglo XIX tienen su lugar en capítulos anteriores de la obra de Lütge et al.

Más compleja es la pregunta hasta qué punto corresponde incluir a los/as germanoparlantes judíos/as, dado que hablaban en idish, un dialecto originado en el bajo alemán.

El caso de las relaciones tensas entre la agrupación antinazi 'Das Andere Deutschland' ('La Otra Alemania') y los miembros de la comunidad judía pone de relieve que las identidades se configuraban de múltiples maneras: algunos se identificaban fuertemente con la izquierda antifascista alemana y/o con los valores 'alemanes' tales como la puntualidad, la cultura y el trabajo duro (Deutsch, 2010: 70), mientras otros se diferenciaban de ese grupo y fortalecían su identidad judía (Friedmann, s/f).⁴ Ante este panorama, nos atenemos a las definiciones empleadas por los autores – sabiendo que no son imparciales ni libres de ideología.

En este sentido, siguiendo a Roland Barthes creemos que 'el discurso histórico no concuerda con la realidad, lo único que hace es significarla' (Barthes, 1967: 175-176), borrando las marcas de enunciator/a y receptor/a y así creando el 'efecto de realidad' en un discurso aparentemente objetivo. Para cuestionar esa 'objetividad', en el análisis propiamente dicho focalizaremos los siguientes elementos:

- El uso del masculino genérico ('los alemanes', etc.) y sus excepciones;
- La mención de actores femeninos: ¿Aparecen? ¿Cómo se nombra a las mujeres? ¿Se las menciona con nombre y apellido o aparecen solamente como esposas, hijas, etc. de alguien? ¿Tienen título?
- Los detalles acerca de las mujeres mencionadas: ¿Qué acciones se les atribuyen? ¿Cómo es la actitud del enunciator hacia ellas?
- La relación entre actores masculinos y femeninos: ¿Se trata de una relación de dependencia o de igualdad? Y también: ¿Se menciona a ambos a partir de los mismos elementos o se encuentran construcciones del tipo 'el Prof. Dr. Juan Meier y su esposa Irene'?
- Las omisiones y las implicaturas: ¿Se encuentran detalles evidentemente omitidos? ¿Hay implicaturas acerca del papel de las mujeres?

⁴De hecho, la época que coincide con la fundación de la Asociación Filantrópica Israelita (fundada en 1933 como 'Hilfsverein deutschsprechender Juden' y rebautizada en 1939) marca un punto de inflexión: hasta ese momento, las familias judías tradicionales se habían sentido parte de la colectividad alemana; con la llegada de los/as primeros/as refugiados/as comenzaron a formarse como comunidad independiente (Hopfengärtner, 2005). Efectivamente, Hoffmann y Lütge et al. se muestran cautelosos a la hora de determinar cuál era la relación entre la comunidad alemana y a comunidad judía; así, incluyen algunos datos referidos a esta última, sin dejarla de lado y al mismo tiempo sin profundizar demasiado.

Las mujeres entre el hogar, el trabajo y la beneficencia

La Sociedad de Beneficencia de nuestro país se creó en 1823 por iniciativa de Bernardino Rivadavia quien quería crear una organización pública y laica que atendiera a la salud materna y a la niñez desvalida.

Sin embargo, como lo señala Dora Barrancos, 'las fisuras en materia de laicidad que exhibía – siempre se rodeó de representantes confesionales y fue auxiliada por monjas y sacerdotes católicos – ofrecía un blanco a la hostilidad de los grupos más liberales' (Barrancos, 2010: 179).

El crecimiento de la institución fue notable, al punto que en la época del Centenario atendía a tres mil niños/as huérfanos/as manejándose con autonomía en cuestiones vinculadas con la minoridad, ya que dependían de ella incluso maternidades y escuelas, lo cual la hacía que interfiriera con los organismos estatales dedicados a este fin. Así, en 1946 se decreta la intervención de la Sociedad y un año más tarde se traspasan al Estado las instituciones que estaban bajos su cuidado.

En cuanto a la comunidad judía, ésta, al igual que otras comunidades de inmigrantes, también había organizado sus instituciones de beneficencia especialmente para evitar que niños/as huérfanos/as ingresaran en instituciones religiosas católicas (donde eran inmediatamente bautizados/as) y poder mantener así la herencia identitaria.

De esta manera, y considerada una tarea apropiada para el 'género femenino', las entidades de beneficencia en Argentina surgieron al mismo tiempo que el Estado nacional. Las mujeres de clase media y alta, tanto nativas como inmigrantes, acceden al trabajo de esta manera – gratuito, por cierto, pero que sin embargo les permite probarse en el ámbito laboral y ganar el reconocimiento de sus pares; una experiencia de empoderamiento (*empowerment*), como la denomina Donna Guy (2011).

También Yolanda de Paz Trueba (2010) afirma que a fines del siglo XIX y a principios del XX, '[l]a educación y la beneficencia fueron, sin dudas, las dos actividades que más las congregaron [a las mujeres] fuera del hogar y en pos de lo cual pusieron en práctica una serie de aparatos organizativos' (de Paz Trueba, 2010: 39). El ejemplo de Elvira Rawson de Dellepiane (Lavrin, 2005), por otra parte, muestra que tan temprano como en 1892 había mujeres que accedían a la universidad y a un título en Medicina. De esta manera, desde principios del siglo XX y aún antes es posible encontrar mujeres argentinas dedicadas a la beneficencia, a la educación y a la medicina. ¿Será cierto también para las inmigrantes?

En cuanto a la comunidad judía, se conoce que manejaba un hospital, dos orfanatos, una residencia para ancianos/as y un hogar infantil (Guy, 2009). La ayuda dirigida a los/as niños/as estaba a cargo de la Sociedad de Damas Israelitas

de Beneficencia y del *Idischer Frauenhilfsverein*, este último una agrupación creada en 1936 para ayudar a las mujeres trabajadoras y encargarse del cuidado de los/as niños/as, enfermos/as y ancianos/as (Hopfengärtner, 2005: 9).

Un detalle interesante acerca de las mujeres judías es que no contaban con el mismo estatus otorgado por un apellido tradicional, como era el caso de sus pares de la 'alta sociedad' criolla. De esta manera, a menudo dependían de la presencia y del dinero de sus maridos para llevar adelante sus proyectos (Guy, 2009).

Por otra parte, el estudio de Sandra McGee Deutsch (2010) muestra que las actividades de las mujeres judías no quedaban limitadas a la beneficencia (o la prostitución, como se creía en esa época), sino que muchas de ellas trabajaban como docentes, médicas y artistas, entre otros, y participaban en asociaciones de izquierda, sindicales o sionistas, ya sea por su propia cuenta, ya sea en conjunto con sus maridos.

En cuanto al grupo germanoparlante, cabe señalar que a pesar de que el cliché del 'típico' inmigrante alemán en Argentina evoca la imagen de un ingeniero más que de un obrero de construcción, muchos/as inmigrantes de habla alemana eran trabajadores/as. De la coexistencia de un grupo de alemanes/as acomodados/as y un grupo cada vez más grande de inmigrantes menos privilegiados/as hacia principios del siglo XX surgió una dinámica particular: las instituciones de ayuda social de la comunidad en lugar de la beneficencia apuntaban al trabajo, ofreciéndoles empleo a los hombres y manteniéndolos sanos (o, en el caso contrario, poniendo a su disposición el flamante Hospital Alemán); pues 'healthy workers were strong workers who could support themselves and their families' (Bryce, s/f: 19).

Mientras tanto, la mayor preocupación en cuanto a las mujeres era su integridad moral: en definitiva, las actividades 'mal vistas' como ser la prostitución, el vagabundeo, la mendicidad, afectarían la imagen de toda la comunidad alemana (una preocupación que se repetía en la comunidad judía, cfr. Deutsch, 2010). La misma estructura patriarcal se registraba entre los organizadores de la ayuda social. Es cierto que las mujeres de la comunidad participaban en ella, por ejemplo en la recolección de fondos para la construcción del Hospital, pero siempre bajo el liderazgo masculino. De esta manera, las estructuras jerárquicas se basaban en la clase tanto como en el género (Bryce, s/f).

En las últimas décadas, los estudios migratorios en general comenzaron a cuestionar el papel de la mujer pasiva, acompañante de su marido: Alina Carey (2011), en referencia a algunos casos de mujeres inmigrantes en la Norpatagonia andina, destaca su importancia en la educación de los/as hijos/as y su aprendizaje de la lengua local, las dificultades y penas en las tareas cotidianas del hogar, y hasta su voluntad de acompañar a sus maridos cuando regresaban a Europa para participar en la Primera Guerra Mundial. Sintetiza la autora que

[e]stas mujeres llevaban adelante sus hogares, criaban a sus hijos, conservaban y transmitían su cultura, mantenían contactos regulares con sus lugares de origen y sus

familias, aportaban ingresos a la economía del grupo doméstico y luchaban a la par de sus maridos por forjar una nueva vida. (Carey, 2011: 173)

Esta afirmación también es muy acertada para las inmigrantes judías de los años 30 y 40 del siglo XX. A pesar de que en su mayoría no habían trabajado en sus países de origen, muchas de ellas lograron alimentar a sus familias trabajando como niñeras o empleadas domésticas, una vez que el mercado de trabajo masculino quedó saturado (Hopfengärtner, 2005).

A pesar de ello, la participación femenina en los movimientos migratorios frecuentemente sigue sin reconocerse, en algunos casos hasta la actualidad. Ejemplo de ello es la educación bilingüe: el ideal de criar un/a hijo/a en dos lenguas implica la necesidad de una exposición suficiente a la lengua no empleada por el entorno. Ante la falta de parientes que puedan aliviar la tarea, la mayor carga suele pesar sobre las madres, mientras ese trabajo no pagado queda invisible hasta para sus propias parejas (Piller y Pavlenko, 2007).

Pero, aparte del cuidado de los/as hijos/as y de su aprendizaje de las lenguas, tampoco se suele valorar (o mencionar siquiera) el trabajo remunerado desde la casa, como lo relata Carey (2011), o incluso la participación en los emprendimientos familiares, donde, al desempeñarse como mano de obra gratuita, las mujeres aumentan las posibilidades de crecimiento (Pedraza, 1991).

En este breve recorrido hemos intentado destacar que a lo largo del siglo XX, las mujeres – migrantes o nativas, judías o cristianas – cumplían diferentes funciones dentro y fuera de la casa, muchas veces invisibilizadas. Pasemos ahora a conocer cuán visibles son las mujeres alemanas en los textos que seleccionamos, y de qué manera se representa su participación en la vida comunitaria.

Mujeres en Hoffmann y Lütge et al.

El análisis del artículo de Werner Hoffmann (1979) no ocupará demasiado espacio: en sus referencias a los primeros 75 años del siglo XX⁵ aparecen cuatro mujeres con su nombre y apellido: la escritora Jovita Epp, la poetisa Margit Hillebrandt y las cantantes Agnes Niebuhr y Johanna Schnauder. Una quinta mujer aparece como esposa de un tal José Fuchs, quien, en busca de agua, supervisaba las perforaciones en la Patagonia y halló petróleo:

El descubrimiento del 'oro negro' por Fuchs es un ejemplo del cumplimiento de deberes (*Pflichterfüllung*) y perseverancia alemana. El joven alsaciano, quien había firmado un contrato con el gobierno argentino, según el cual iba a trabajar como especialista en perforaciones durante dos años en la Patagonia, había ido a Comodoro Rivadavia con su mujer, sin tener idea de las condiciones de vida y del clima del Sur argentino. Durante

⁵ Como es de imaginarse, el panorama respecto de los siglos anteriores no varía demasiado.

meses había vivido con ella en un rancho de madera y chapa y luego en una tienda al lado del lugar de perforación. (Hoffmann, 1979: 102)⁶

En este fragmento, la esposa del joven Fuchs aparece como mera acompañante, hasta el punto que en las oraciones precedentes se podría reemplazar la palabra 'mujer' por 'guitarra' sin perjuicios para el sentido. Fuchs, en cambio, no sólo tiene nombre y apellido, sino también aparece como agente: 'el joven alsaciano ... había ido a Comodoro Rivadavia', mientras 'su mujer' funciona como complemento circunstancial de compañía; lo mismo pasa en la oración siguiente, donde el que 'vive' es el hombre, mientras su mujer solamente lo acompaña.

No sólo desde el punto de vista discursivo el foco está puesto en Fuchs, sino también desde el punto de vista informativo, pues el relato se centra en los logros de él, calificados positivamente como 'ejemplo del cumplimiento de deberes y perseverancia alemana'. Mientras tanto, el autor omite la información acerca de la vida de la esposa del joven, sin duda sumamente penosa, si recordamos los relatos analizados por Carey (2011). En todo caso, no queda claro qué se pretende implicar por medio de esta mención trunca de la mujer: ¿Se busca destacar su importancia en la vida de Fuchs, mostrar la audacia y valor del hombre, dar a entender que la mujer era extremadamente celosa?

Otro aspecto que vale señalar en el trabajo de Hoffmann es el uso del masculino genérico, y para no desviarnos del tema, pasaremos por alto su uso en el plural interpretando que cuando habla de 'los alemanes' se refiere tanto a varones como a mujeres alemanas.⁷ No obstante, en singular no deja de denotar el espíritu de una época: 'El comerciante alemán (*der deutsche Kaufmann*) ahora se sentía como puesto avanzado de la industria alemana' (Hoffmann, 1979: 97). La marca masculina aquí está particularmente presente en '*Kaufmann*' por la terminación '-mann' (similar a palabras inglesas como '*Englishman*' o '*barman*'), que fácilmente se podría eliminar usando el plural no marcado '*Kaufleute*'.

Por eso, resulta difícil determinar, tal como lo señala Barthes (1967: 165), si ese tipo de formulaciones – de hecho, analizamos uno de numerosos ejemplos – pertenece al tiempo de enunciación o al tiempo de la materia enunciada. Lo más probable es que refleje tanto la situación de la época relatada (quienes estaban a cargo de los negocios eran los hombres, y si hubo participación femenina, no se la

⁶ Todas las traducciones son nuestras.

⁷ En alemán, la situación es similar a la del español: la mayoría de los sustantivos que refieren a personas tienen marcas de género. Por ejemplo, '*die Österreicher*' – 'los austríacos' – es masculino plural y puede referirse solamente a los austríacos varones o, como masculino genérico, a austríacos y austríacas. Al igual que en español, no hay una desinencia 'neutra' que permita referirse a varones y mujeres sin indicar el género.

consideraba digna de ser mencionada) como la de los años 70, cuando escribe Hoffmann.⁸

La misma tendencia puede observarse en el caso del libro de Lütge et al.: 'Los *hombres* que lideraban la colonia alemana tenían el cuidado de evitar toda ocasión donde los acontecimientos en Europa pudieran ser la causa de conflictos internos' (Lütge et al., 1980: 291, cursiva añadida).

El foco informativo que mencionamos arriba se repite en el siguiente fragmento que pretende mostrar las interacciones entre Argentina y Alemania:

En 1972, por invitación especial para invitados de honor, participó un matrimonio alemán en los Juegos Olímpicos en Munich – Hans Hardekopf, no como anterior 'Bundessportwart' [el encargado nacional de un deporte particular] en Argentina, sino como acompañante de su esposa Anita, quien en 1936 en los Juegos Olímpicos en Berlín había ganado una medalla de oro en gimnasia artística. (...) (Lütge et al., 1980: 327)

También en este caso, el sexo de los/as participantes parece ser más importante que el mérito para determinar el orden de mención: en primer lugar aparece Hans Hardekopf, y, dependiendo de éste, 'su esposa Anita', ya sin apellido. Es cierto que el mismo puede inferirse sabiendo que en Alemania las mujeres casadas adoptan los apellidos de sus maridos. Esto, sin embargo, no quita que la formulación elegida privilegie al señor Hardekopf, cuando existirían otras posibilidades para poner a ambos/as en el mismo nivel ('Hans y Anita Hardekopf') o para destacar a la ganadora de una medalla de oro ('Anita Hardekopf, en compañía de su esposo Hans', entre otros).

Una dependencia quizás menor se observa cuando las mujeres aparecen como familiares o alumnas de grandes maestros:

Hacia el cambio de siglo trabajaba como botánico en Buenos Aires el maestro Carlos Bettfreund, quien junto con su nieta Isolina Koester coleccionaba plantas en los alrededores de Buenos Aires y las describió en tres volúmenes de 'Flora Argentina'; la obra se publicó con muchas figuras a color de F. Burmeister y Emma Napp en la editorial de la librería alemana G. van Woerden & Cia. (Lütge et al., 1980: 253)

Este tipo de casos se observan particularmente en el capítulo 8 del libro que estamos analizando, pues allí se enumera una enorme cantidad de científicos/as y artistas de origen alemán. La mayoría de ellos son varones; cuando se mencionan

⁸ Curiosamente, en el artículo de Friedmann hallamos una formulación similar: '...la supuesta ausencia de toda conciencia política en parte considerable de los judíos se explicaba por su condición de *hombres* de negocios...', 'Esta asociación de la figura *del judío* con *el burgués* capitalista...' (Friedmann, s/f: 5, cursiva añadida).

sus alumnas o familiares femeninas, eso normalmente sucede con nombre y apellido.

Mientras tanto, hay pocos casos de mujeres destacadas que aparecen independientemente de algún maestro varón, por ejemplo la 'Prof. Dra. Ilse Brugger', quien 'durante y después de su desempeño académico en Buenos Aires y La Plata se hizo conocer por unas traducciones exquisitas (...)' (Lütge et al., 1980: 264).

Ya desde fines del siglo XIX, las cantantes solistas ocupan su espacio en el libro de la comunidad alemana; a lo largo del siglo XX, se les une una serie de escritoras, pintoras, cantantes y pianistas, sin pasar por alto algunos clichés:

Jovita Epp [...] se ocupa del poder de la naturaleza para formar la personalidad de los inmigrantes, donde aparte de su conocimiento del medio puede aprovechar el don de la empatía femenina en el mundo sentimental de las personas de su entorno. (Lütge et al., 1980: 274)

Ahora bien, si dirigimos nuestra atención a las instituciones de beneficencia que son tratadas particularmente en el capítulo 10 del mismo libro, notamos que de pronto aparecen algunos plurales femeninos, que son indicio de que la participación femenina en general fue considerada relevante:

Aparte del trabajo de asistencia en general, en el que aparte del personal profesional están activos numerosos voluntarios y voluntarias (*Helper und Helferinnen*)... (Lütge et al., 1980: 319)

Detrás de los datos de [...] las organizaciones aquí mencionadas se esconde la suma del trabajo de numerosas mujeres y hombres... (Lütge et al., 1980: 320)

Las áreas de vida y de trabajo detalladas no están una al lado de la otra, inconexas; se interrelacionan, como algunas de las mujeres y hombres, que se dedican a participar voluntariamente en esas organizaciones... (Lütge et al., 1980: 344)

Si bien hay cierta cantidad de mujeres escondidas detrás del anonimato de esas formulaciones, poca importancia se le otorga a las asociaciones específicamente femeninas. Bajo el subtítulo 'La inmigración judía' (Lütge et al., 1980: 301-303 y algunos párrafos en 319-320) leemos que después de 1933, dentro de la Asociación Filantrópica Israelita, se creó una asociación de mujeres dedicada a la reunificación familiar, la administración de los hogares, etc.; no aparecen el nombre de la asociación (se trata del *Idischer Frauenhilfsverein*) ni los nombres de sus directivas.

Del lado presumiblemente cristiano se halla la *Deutsche Wohltätigkeits-Gesellschaft* (DWG), que abarcaba a gran parte de las asociaciones de beneficencia de habla alemana. La restitución de sus bienes después de ser confiscados en 1945

como consecuencia de la Guerra⁹ permitió, entre otros, establecer la residencia de ancianos/as 'Los Pinos', bajo el 'presidente de varios años y luego presidente de honor Francisco J. Schormair' (Lütge et al., 1980: 319). Allí encontramos la única referencia a una agrupación de mujeres:

Con eso fue posible disolver los asilos más pequeños y e integrarlos al trabajo en 'Los Pinos', después de que en 1972 también la asistencia en los hogares por parte del Deutsche Frauenverein, dirigida espiritualmente por la señora Josefina Busch, se había incluido en la DWG. (Lütge et al., 1980: 319)

No deja de ser curioso que la única mención del 'Deutsche Frauenverein' – en los 80 años de su existencia¹⁰ – sea precisamente para comentar su disolución.¹¹ Mientras tanto, el atributo de la señora Busch, '*tatkräftig*' ('espiritosa', 'activa'), indudablemente es positivo, aunque no tan fuerte como 'la incansable iniciativa' del presidente y luego presidente de honor que en la misma página figura unos renglones más arriba.

Teniendo en cuenta el panorama social que comenzamos a dibujar en el marco teórico, resulta poco probable que las mujeres alemanas fueran particularmente inactivas. En esa evidente invisibilidad femenina, además de la hegemonía masculina a lo largo del siglo XX en general, podrían intervenir los siguientes factores: a) la dependencia económica y social de sus maridos (Guy, 2009: 182-183); b) el hecho de que las asociaciones lideradas por las mujeres filántropas no cobraban cuotas sino recibían contribuciones, de modo que no quedaban registradas como mutuales (Guy, 2011: 86); c) la estructura patriarcal de las organizaciones de ayuda social y beneficencia, tal y como la detalla Bryce (s/f).

Al contrario, en la parte del relato que se refiere a los años después de la Segunda Guerra Mundial, en tres o cuatro oportunidades se hace referencia a la mano de obra femenina: se formaban enfermeras (Lütge et al., 1980: 322), trabajadoras sociales (p. 338) y '[e]n cooperación con la Deutsche Schule Villa Ballester y sus especialistas, a partir de 1975 se iniciaron cursos a fin de aliviar la notable falta de secretarías formadas...' (p. 339).

Por último, quisiéramos mencionar un fragmento de la obra de Hans Tolten citada por los autores, donde habla sobre su adolescencia en Argentina:

⁹ Esa medida, por otra parte, le quita importancia al posible impacto del peronismo, pues de todas maneras la mayoría de las organizaciones alemanas había dejado de funcionar.

¹⁰ El Deutscher Frauenverein se habría fundado alrededor de 1892. Información extraída de: http://www.pampagringa.com.ar/INMIGRACION/NOTAS/ALEMANES/alemanes_ga.htm [fecha de consulta 11 Julio 2014].

¹¹ No parece improbable que el Deutsche Frauenverein sufriera el mismo destino que el Frauenhilfsverein en la Asociación Filantrópica Israelita: ante una cantidad de tareas cada vez mayor, la Asociación comenzó a hacerse cargo de algunas de ellas, hasta absorber al Frauenhilfsverein. Las mujeres, sin embargo, no lograron entrar en los cargos directivos, de modo que perdieron presencia, control e influencia (Hopfengärtner, 2005: 12-14).

Pero mi gran anhelo era Alemania, la patria de mi madre, que amaba con todo su corazón... (...) Y cuando los enormes cocodrilos (...) se tiraban a la ruidosa agua oscura, me parecían enanos despreciables, en comparación con el atrevido Lindwurm de los Nibelungos. (Lütge et al., 1980: 272)

Estas palabras, que atestiguan el capital simbólico obtenido a través de los relatos de la madre, son un excelente ejemplo del trabajo femenino para con su familia, invisibilizado también por Lütge, Hoffmann, Körner y Klingenfuss.

Mujeres en Sarramone

Después de un recorrido histórico desde la llegada de los/as primeros/as alemanes/as a Argentina hasta el nazismo y sus consecuencias, en el capítulo quince de su libro, Sarramone (2011) ofrece un panorama de personalidades e instituciones alemanas en Argentina. Es por ese motivo que lo juzgamos particularmente útil para analizar la presencia femenina.

No hace falta recurrir a un análisis cuantitativo para descubrir que entre los personajes ilustres que Sarramone menciona en el capítulo predominan los hombres. No obstante, varias de las alemanas que encontraron su lugar en esas páginas reciben una presentación elogiosa, a través de atributos connotados positivamente: 'Annemarie Heinrich nació en Darmstadt en 1912. Es una de las fotografías más destacadas del país' (Sarramone, 2011: 301); 'la ilustre etnomusicógrafa Isabel Aretz' (p. 319) o 'Renate Schotellius, pionera de la danza argentina' (p. 320). También aparecen mencionadas diferentes artistas, como la actriz Ellen Wolf o la fotógrafa Grete Stern. Mientras tanto, a principio del siglo XX, una señora consiguió darle continuidad al trabajo iniciado por su esposo:

Este profesor [...] logró el concurso del profesor Emilio H. Bose, de Gótinga, para que instalara un Instituto de Física en La Plata. Bose falleció muy joven, en 1911, su esposa, Margarita Heiberg, continuó enseñando en el mismo Instituto hasta la edad de 76 años. El sucesor fue Konrad Simons, y luego Richard Ganz. (Sarramone, 2011: 287)

Por el otro lado, también Sarramone recurre al modelo de representación 'tradicional', por llamarlo así, de las dos obras anteriores, donde las informaciones sobre la vida de las inmigrantes alemanas aparecen como notas marginales a la vida de sus maridos.

Ernesto Quesada, cuya biblioteca dio inicio al Instituto Iberoamericano de Berlín, por ejemplo, '[h]ablaba con fluidez el alemán, y fue el primer traductor de Spengler al castellano. Su segunda esposa era de nacionalidad alemana, y fue en este país donde decidieron vivir sus últimos años' (p. 304). Aquí, por algún motivo

desconocido parece ser relevante que Quesada estaba casado en segundas nupcias, pero no cómo se llamaba su cónyuge.

Más tajante es el relato sobre el matrimonio Schindler:¹²

Oskar Schindler fue un empresario que junto a su esposa salvó la vida de más de 1.300 judíos al darles trabajo en su fábrica y protegerlas [sic] así de la deportación. [...] Vivió después de la Segunda Guerra en la Argentina (1949-1957); quebró y regreso [sic] a Alemania. En 1961 fue invitado a Israel, donde recibió la Cruz del Mérito en 1966 y una pensión del Estado en 1968. Falleció en 1974 en Alemania. Su viuda Emilie Schindler, falleció a los 93 años, en Brandemburgo. (Sarramone, 2011: 325-326)

En la primera oración, el autor afirma la importancia de Emilie Schindler en esa valiente empresa. A continuación, sin embargo, sólo se mencionan las andanzas de su esposo; qué hizo Emilie Schindler durante las décadas que separan el final de la Guerra y su fallecimiento está omitido. El uso de la tercera persona de singular para narrar la vida de Oskar puede implicar o bien que Emilie no vino a Argentina, o que sí vino, pero que ese viaje no tiene ningún interés. El hecho de que la muerte la encontrara en la provincia alemana de Brandemburgo a la edad de 93 años, en cambio, parece tener relevancia.

Como en el caso del joven Fuchs y su esposa que analizamos anteriormente, también aquí nos preguntamos: ¿Qué sentido tiene la afirmación acerca de Emilie Schindler? ¿Qué implicaciones tienen esos 'detalles de cortesía', que en el fondo no son nada más que informaciones incompletas, aparte de remarcar la poca importancia de los actores femeninos que rodeaban a los hombres más destacados (por bien o por mal) de la historia?¹³

Para cerrar el capítulo, Sarramone ofrece una tabla con 'Algunas fechas para recordar' (pp. 334-337). La misma nos deja claro que las mujeres alemanas no valen ser recordadas: la única mujer que aparece en toda la tabla es 'una cantante inglesa', anónima, que en 1845 trabajó en una obra de Haydn, cuando todos los demás actores, cantantes y músicos eran alemanes.¹⁴ De allí en más, en el listado

¹² A modo de acotación podemos decir que en los dos trabajos analizados anteriormente, el nazismo prácticamente no se trata. Sarramone, en cambio, habla abiertamente sobre los actores nacionalsocialistas, sus aliados y sus víctimas. No cabe duda que esta diferencia se debe al contexto histórico: durante los años 70, en los países de habla alemana – quizás con algunas excepciones – no se cuestionaban abiertamente los acontecimientos antes y durante la Segunda Guerra Mundial; el estudio sistemático de los sucesos y la concientización comenzaron recién en los años 80.

¹³ Ese modelo se repite en el capítulo anterior que refiere el secuestro de Eichmann: 'Lo habían interceptado en la puerta de la casa. La mujer y los hijos no vieron nada del secuestro' (Sarramone, 2011: 233). De Eichmann sabemos que luego fue ejecutado; el destino de su familia está omitido. También aquí la mención de esposa e hijos causa una implicatura cuyo sentido no logramos desentrañar.

¹⁴ Aquí, el empleo del masculino genérico no nos permite saber si se encontraban mujeres entre los artistas.

aparecen 18 hombres alemanes con sus nombres y apellidos (además de los nombres de presidentes y compositores que no contamos).

Conclusión

Como destacamos al principio, los textos que revisamos en este artículo están centrados en un determinado sector de 'los alemanes': (sobre todo) cristianos, urbanos, de clase media o alta – y masculinos. Afirma Pedraza:

Traditionally, history chronicled the world of men in public places – in work, organizations, church, politics. In this history, women were included only when they left home and entered the labor force, took part in strikes, joined labor unions, or worked for suffrage, since only then did their activities become public and accessible to traditional research methodology... (Pedraza, 1991: 305)

Pero incluso las mujeres que salieron de sus casas para participar en la vida pública o que por otros motivos llegaron a tener alguna fama se encuentran poco representadas. Una estrategia común a los tres textos es poner al hombre en primer plano y omitir la información referida a la mujer. Como vimos en varios ejemplos, las acciones y logros masculinos se ponen de relieve a través de la organización de la información. Los datos sobre la vida de las mujeres, mientras tanto, quedan incompletos y hasta sin sentido.

Cabe señalar que, por la bibliografía consultada, sabemos que detrás de esas elipsis se encuentran horas infinitas de trabajo no reconocido en el hogar, en la educación de los/as hijos/as, apoyando al marido, aportando a la economía familiar y participando en las distintas organizaciones de la comunidad. Mientras tanto, ni siquiera se menciona explícitamente la transmisión de la lengua y la cultura alemanas – en tanto capital simbólico – como trabajo y mérito eminentemente femenino.

En los tres textos encontramos mujeres artistas, mencionadas independientemente de sus posibles cónyuges; en Lütge et al. y Sarramone también aparecen, esporádicamente y en medio de una gran mayoría masculina, algunas científicas femeninas. Lütge et al., además, después de la Segunda Guerra hacen referencia a la formación de mujeres para trabajos remunerados 'típicamente' femeninos, tales como enfermera, secretaria, etc.

Como autor más reciente, Sarramone en algunos casos mantiene la representación 'tradicional' de la mujer en el segundo plano; en otras ocasiones, no obstante, evalúa positivamente los aportes femeninos y destaca su papel como artistas innovadoras o excelentes profesionales. Con esto, a pesar de que es notable cierto cambio respecto de los otros dos textos, no creemos que se trate de un

enfoque completamente renovado, ni de un verdadero compromiso con la 'perspectiva de género'.

Por otra parte, las asociaciones femeninas de beneficencia, una de las ocupaciones femeninas más reconocidas por mucho tiempo, apenas son mencionadas; Lütge et al. sobre todo asientan la presencia femenina cuando desdoblan el género para referirse a 'voluntarios y voluntarias'. Esto nos permite inferir que lo que faltó no fue la participación de las mujeres, sino la atención que se prestaba a ella, sin duda alguna por las mencionadas estructuras paternalistas de las instituciones y organizaciones de la comunidad.

Finalmente, es necesario reconocer que la integración de la variable 'género' a los estudios históricos, migratorios y sociales en general – que queda reflejada en la mayoría de los trabajos teóricos más recientes que citamos aquí – es la que posibilita llevar a cabo un análisis de este tipo, y seguramente permitirá seguir descubriendo el trabajo y esfuerzo hasta el momento invisibilizado de muchas mujeres nativas e inmigrantes. Los estudios del discurso, por su lado, aportan a esa empresa ayudando a desgranar los significados lingüísticos en su contexto.

Obras citadas

- Barrancos, Dora (2010) *Mujeres en la sociedad argentina. Una larga historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Barthes, Roland (1987 [1967]) 'El discurso de la historia', in *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. Barcelona: Paidós, 163-177.
- Bryce, Benjamin (s/f) 'Laboring Germans: Paternalism, Social Welfare, and Ethnicity in Buenos Aires, 1880-1930'. Manuscrito, 1-30.
- Carey, Alina (2011) '¿Qué sucede en casa? Mujeres inmigrantes de la Norpatagonia andina (1900-1935)'. *La Aljaba XV* (segunda época), 159-174. URL http://www.cihuatl.pueg.unam.mx/pinakes/userdocs/assusr/A2/A2_738.pdf [fecha de consulta 21 Junio 2014].
- de Paz Trueba, Yolanda (2010) 'Las no ciudadanas en la plaza pública. Educación y beneficencia como garantía del orden social en Argentina a fines del siglo XIX y principios del XX'. *Cuadernos Interculturales* 8:14, Universidad de Valparaíso, 35-53. URL <http://www.redalyc.org/pdf/552/55217005004.pdf> [fecha de consulta 21 Junio 2014].
- Deutsch, Sandra McGee (2010) *Crossing Borders, Claiming a Nation. A History of Argentine Jewish Women, 1880-1955*. Durham and London: Duke University Press.

- Friedmann, Germán C. (s/f) 'La 'Otra Alemania' y las identidades judeoalemanas'. *Historia Política.com*, 1-18. URL http://www.unsam.edu.ar/escuelas/politica/centro_historia_politica/jornada/Friedmann.pdf [fecha de consulta 22 Agosto 2014].
- Giddens, Anthony (1995) 'Elementos de la teoría de la estructuración', in *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu, 39-75.
- Guy, Donna J. (2009) 'La filantropía judía en Buenos Aires y el papel de la mujer', in Yolanda Eraso (ed.) *Mujeres y asistencia social en Latinoamérica, siglos XIX y XX. Argentina, Colombia, México, Perú y Uruguay*. Córdoba: Alción, 167-198.
- Guy, Donna J. (2011) *Las mujeres y la construcción del estado de bienestar. Caridad y creación de derechos en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Hopfengärtner, Johanna (2005) 'Zwischen Emigration und Immigration. Deutschsprachige jüdische Frauen in Argentinien', in Sandra Carreras (ed.) *Der Nationalsozialismus und Lateinamerika. Institutionen – Repräsentationen – Wissenskonstrukte II*. Berlín: Iberoamerikanisches Institut, 7-20. URL http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/Ibero-Online/Ibero_Online_03_2.pdf [fecha de consulta 11 Julio 2014].
- Lavrin, Asunción (2005) *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay. 1890-1940*. Santiago de Chile: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Pedraza, Silvia (1991) 'Women and Migration: The Social Consequences of Gender'. *Annual Review of Sociology* 17, 303-325. URL http://www.iom.cz/files/Women_and_migration_Social_Consequences_of_Gender_1_.pdf [fecha de consulta 21 Junio 2014].
- Piller, Ingrid y Pavlenko, Aneta (2007) 'Globalization, Gender and Multilingualism'. *Gender Studies and Foreign Language Teaching*, Tübingen: Narr, 15-30. URL http://www.zpie.pwsz.krosno.pl/download/gfx/pwszkrosno/pl/defaultaktualnosci/675/5/1/s03_eb_piller3.pdf [fecha de consulta 16 Enero 2011].

Fuentes

- Hoffmann, Werner (1979) 'Die Deutschen in Argentinien', in Hartmut Fröschle (ed.) *Die Deutschen in Lateinamerika. Schicksal und Leistung*. Tübingen/Basel: Horst Erdmann Verlag, 40-145.
- Lütge, Wilhelm; Hoffmann, Werner; Körner, Karl Wilhelm; Klingenfuss, Karl (1980) *Deutsche in Argentinien* (2ª ed. de *Geschichte des Deutschtums in Argentinien*; editado por el Club Alemán de Buenos Aires). Buenos Aires: Alemann.

Sarramone, Alberto (2011) *Alemanes en la Argentina. Inmigración, refugiados judíos y nazis con Perón*. Buenos Aires: Ediciones B.

Sebreli, Juan José (1998). *La era del fútbol*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 349 p.

Viveca Tallgren

El polémico ensayista argentino Juan José Sebreli (n. 1930) ve el estadio de fútbol como un espejo de la sociedad actual y presenta sus reflexiones sobre este aspecto del deporte tan en boga en su obra *La era del fútbol*. A pesar de que fue publicado en 1998, el libro tiene todavía muchos aspectos de interés y goza de gran actualidad, pensando, sobre todo, en el reciente Mundial en Brasil y las controversias de índole social que ha causado. La crítica de Sebreli se dirige especialmente a la cultura de masas y la cultura populista que se ha desarrollado en torno al fútbol. El título *La era del fútbol* es en sí una insinuación del papel que juega este deporte en nuestra sociedad.

La preocupación de Sebreli por el fútbol empezó en los años 60 y lo llevó a recopilar textos sobre este deporte de diferentes escritores, entre ellos George Orwell y Roberto Arlt, textos que debían haberse publicado en 1976 con el título *Fútbol y masas* incluyendo también un ensayo suyo. A causa del golpe militar en Argentina en 1976 el editor lo retiró y el texto no fue publicado hasta 1981 cuando la dictadura ya estaba bastante debilitada, pero sin la posibilidad de críticas sobre el Mundial de 1978 en Argentina.

La cultura del fútbol seguía obsesionando a Sebreli, e inspirado en las teorías de la Escuela de Frankfurt y en *Psicología de masas del fascismo* (1974) de Wilhelm Reich, entre otros muchos, hizo una investigación a fondo que tuvo como resultado *La era del fútbol*.

Sebreli no tiene miedo de decir su opinión y parte del placer de la lectura de sus libros no es sólo su lucidez y su erudición sino también la agudeza y la perspicacia de su estilo.

En los trece capítulos del libro con casi 500 referencias bibliográficas, Sebreli analiza diferentes aspectos del mundo del fútbol, tanto psicológicos y sociológicos como económicos e históricos que contribuyen a sostener la cultura del fútbol. La intención es aclarar las consecuencias negativas de esta cultura de masas y de sus

aspectos comerciales, particularmente en Argentina y América Latina, pero también con ejemplos del fútbol europeo.

El libro empieza con la paradoja de que el fútbol, hoy convertido en una cultura de masas, fue originalmente un deporte de elite burgués introducido por los ingleses en Argentina y América Latina en el siglo XIX.

Los capítulos iniciales analizan la psicología del hincha y de las barras bravas, en palabras del autor, 'la base de la masa del fútbol'. Ambos descienden en su mayoría de las clases bajas y, un motivo fundamental para su existencia es la necesidad de pertenencia a un grupo de elite que les dé una mayor seguridad en sí mismos. Sebreli ve su débil identidad como una causa de la inclinación a una personalidad autoritaria que se manifiesta en su fe ciega en las opiniones del club que apoyan. 'Cuanto más confuso es el sentimiento de identidad del hincha, más debe identificarse con signos exteriores y notorios – los colores del club, la camiseta, la insignia, el banderín – y tanto más intolerante hasta la crueldad con el que ostenta signos contrarios'¹. El hincha se diferencia, sin embargo, de las barras bravas en que es 'un espectador pasivo', frente a las barras bravas que se distinguen por llamar mucho la atención en los partidos y usar la violencia a la primera ocasión que se les presente. La subsistencia de las barras bravas se debe, según Sebreli, a los dirigentes de los clubes y los partidos políticos, que ven ciertas ventajas en apoyarlos. En el capítulo "Fútbol y violencia", Sebreli destaca la tradición violenta y guerrera en la historia del deporte desde la antigua Grecia hasta hoy. Considera el fútbol como el deporte más violento con sus manifestaciones tanto nacionalistas, racistas como chauvinistas. Las agresiones que se manifiestan en el fútbol se analizan como una sustitución de los conflictos reales de índole social o familiar.

La imagen del crack o jugador estrella que presenta Sebreli es de una persona que a pesar de sus éxitos, en realidad, no siente mucho placer en su trabajo. Por la enorme competencia en los partidos, el crack vive en una permanente angustia de perder. Teme a todos, a los entrenadores y al público, lo cual también en última instancia puede tener consecuencias para su salud. Sebreli incluye un capítulo sobre Maradona cuyos ascensos y descensos y frecuentes abusos de drogas en su carrera de estrella futbolera sirven de ejemplo de un crack fracasado. Maradona se dejó usar de manera oportunista por los líderes políticos, tanto por la dictadura argentina como más tarde por Fidel Castro y Hugo Chávez. La crítica de Sebreli se dirige, por consiguiente, a la adoración de un personaje que éticamente no responde a la deificación de la que es objeto.

En los capítulos 7 y 8, Sebreli analiza cómo el fútbol se ha filtrado en la política y cómo los regímenes utilizan el fútbol para sus propios fines políticos. El capítulo dedicado al Mundial de 1978 en Buenos Aires durante la última dictadura argentina sirve para ilustrar cómo el régimen de Videla utilizó el fútbol para mejorar su mala

¹ Sebreli, *La era del fútbol*, p. 43

reputación en el mundo. En Europa hubo intentos de boicotear el mundial en Argentina como protesta contra la dictadura, pero el boicot fracasó por la indiferencia de la mayoría, incluyendo la extrema izquierda argentina con los Montoneros y el ERP, que también se dejó arrebatar por el delirio futbolero. El mundial es un ejemplo de cómo la gente se deja dominar por la irracionalidad, tema que se repite en la obra sebreliana.

En la última parte del libro Sebreli analiza el vínculo del fútbol con el dinero, la magia, el eros, los medios de comunicación y la civilización. El fútbol se describe como un enorme comercio que convierte a los jugadores en esclavos o mercancías de la industria futbolera. Pensando en las protestas y manifestaciones contra los gastos para el Mundial en Brasil, los puntos de vista sebrelianos tienen actualidad. Con razón Sebreli piensa que con la mediatización el fútbol se ha convertido en espectáculo y como tal ha perdido su autenticidad como juego lúdico. El interés por el arte del juego va desapareciendo para ser reemplazado por el mero resultado. Además, con las nuevas tecnologías audiovisuales, que son capaces de mostrar todos los detalles de los partidos de cerca, las exigencias a los jugadores aumentan más.

Sebreli tiene incluso ejemplos de cómo la iglesia, tanto la católica como la protestante, han usado el deporte incluyendo el fútbol por su carácter ascético y puritano para reprimir los impulsos sexuales. Se mencionan varios clubes creados por la iglesia en el Reino Unido y en la Argentina para propulsar el fútbol profesional.² No sin su habitual tono irónico, Sebreli ve el extendido machismo y la homofobia entre los futboleros como una homosexualidad inconsciente expresada en los frecuentes abrazos entre jugadores.

El capítulo concluyente, *Fútbol y civilización* explica y profundiza las teorías de los capítulos anteriores. Sebreli toma punto de partida en las teorías de Ortega y Gasset, entre otros, a quien acusa de tener una actitud aristócrata y despectiva de las masas.³ La parte más interesante del capítulo es, sin duda, el análisis de cómo los populistas se aprovechan del fútbol.

Sebreli critica a los intelectuales populistas a quienes acusa de una 'culturalización' del fútbol para mantener la industria futbolera. Habla del 'anti-intelectualismo intelectual' refiriéndose a los intelectuales que defienden el fútbol-espectáculo y al mismo tiempo cierran los ojos a los mecanismos corruptos y comerciales del deporte. Entre estos destaca a Eduardo Galeano con su *Fútbol, sol y sombra* y a Ernesto Sábato por dejarse seducir por la fiebre del fútbol durante el Mundial en Argentina. En vez de idealizar a las masas, Sebreli aconseja dejar de

² *La era del fútbol*, p. 251 - 252

³ Una crítica parecida se ha dirigido a Sebreli en una reseña de *La era del fútbol*: 'Publicado en 1998 abarca todo lo que un minucioso análisis del fútbol debería tener, pero siempre con un tono con sorna, como superado, desde la altura.'

Lectura obligatoria: *La era del fútbol*, J.D., Diario Andino, 03/12/10

hacerlo para ‘no rebajar la cultura al nivel de conciencia elemental de las masas, como pretenden los populistas, sino por el contrario, elevar esa conciencia hasta las formas más complejas de la cultura.’⁴

En este contexto cabe mencionar el ensayo *La civilización del espectáculo* de Mario Vargas Llosa, que coincide en muchos aspectos con la crítica de Sebrelí de la cultura de masas. Vargas Llosa teme la nivelación de la cultura y menciona la masificación del fútbol como parte de la cultura del espectáculo que ‘se hace a expensas y en lugar del trabajo intelectual’.⁵

Sebrelí habla de la alienación de las masas que son víctimas de explotación porque al unirse el individuo a las masas, no tiene la posibilidad de elegir personalmente y así pierde el contacto con su yo. En el libro se establecen semejanzas entre la masificación y comercialización del fútbol y el totalitarismo por su absorción de lo singular y lo individual en el todo social y su dominación absoluta de la sociedad civil. Sebrelí admite que es un proyecto utópico tratar de cambiar los mecanismos sociales y económicos de la sociedad actual. Sin embargo, piensa que no es en vano tratar de desmitificar el deporte industrial y el fútbol-espectáculo que tienen el fin de adoctrinar a la juventud y a las masas para despolitizarlas. Por la misma razón considera la cultura del fútbol como un desprecio a la inteligencia, al individuo y a su derecho al pensamiento crítico.

Pensando en la vasta bibliografía que lleva el libro, es sorprendente que no incluya a Elías Canetti y su *Masa y poder* (1960), una de las obras más representativas sobre el fenómeno cultura de masas. Canetti se interesaba por la fascinación del ser humano por las masas tratando así de analizar el doble aspecto del fenómeno.

Como un contrapeso a la crítica de Sebrelí, cabe añadir que el fútbol ha tenido también una función social positiva salvando a miles de chicos de los barrios pobres en el Tercer Mundo dándoles una estructura en la vida diaria y quitándoles de la vida callejera y de la criminalidad. Hay, en efecto, organizaciones futboleras que se empeñan por la paz, como, *Football for Peace* o la colombiana *Fútbol por la paz*. La película francesa *Les Rebelles du foot* (2012) de Eric Cantona muestra a cinco futboleros de diferentes países que arriesgaron su vida por rebelarse contra unos regímenes poco democráticos, entre ellos el chileno Carlos Caszely que se rebeló contra el régimen de Pinochet.

Las reseñas de *La era del fútbol* han sido en su mayoría negativas y critican a Sebrelí por no saber nada de fútbol o por ser demasiado intelectual para sentir la pasión por el fútbol; pero una crítica sería de suponer la capacidad de dejar aparte las opiniones personales para enterarse del pensamiento y el propósito del autor. En el documental *El olimpo vacío*⁶ de 2013 sobre Sebrelí, este se caracteriza a sí

⁴ La era del fútbol, p. 296

⁵ Vargas Llosa, Mario: *La civilización del espectáculo*, Alfaguara, Madrid, 2012, p. 40

⁶ Azzi, Carolina & Racioppi, Pablo (2013), *El olimpo vacío*, Argentina.

mismo como un escritor de minorías que se ha acostumbrado a ir contra corriente y a quien los silbidos y los ataques ya le resultan un estímulo. Admite que lo único que le da miedo es el silencio.

Aparte de algunas deficiencias, el libro de Sebreli es, en conjunto, único en su género y una contribución imprescindible para la literatura crítica sobre el fútbol, no sólo por ser una obra informativa y bien documentada, sino también por su humanismo y su estilo audaz. Particularmente en nuestros tiempos posmodernos hay necesidad de escritores tan políticamente incorrectos como Sebreli.

Welcome to Limbo: literatura hispánica entre lugares
Vicente Luis Mora

El mito de Neruda filmatizado. El poeta imaginado y documentado
Claudio Cifuentes-Aldunate

*Un pícaro moderno y fronterizo en La Travesía
de Enrique de Sonia Nazario*
Edgar Cota Torres

A tecnologia educativa no currículo escolar e na formação docente no Chile
Maria Renata Duran / Belmira Bueno / Ana Elena Schalck

Lo Kitsch en El Conejo más estúpido de este siglo: pieza dramática de Santiago Merchant
Manuel E. Vera Guerrero

La expresión musical como vehículo de transformación y cambio socio-político y cómo los nuevos medios han pasado a ser los principales agentes de su difusión: el caso de Calle 13
Sarah V. Platt

Religiosidade, mística e movimentos sociais. Um olhar sobre EZLN (Exército Zapatista de Libertação Nacional) e o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra)
Fernando José Martins
Iara Bethania Rial Rosa

As Interações em sala de aula. As práticas pedagógicas e as possibilidades de aprendizagem
Jussara Cristina Barboza Tortella
Elvira Cristina Martins Tassoni
Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid

As Time Goes By: Social and Physical Immobility in the Lives of Undocumented Immigrants in California
Marianne Søndergaard Winther

Escola e estetização. Possíveis aproximações
Marcos Villela Pereira

*Fresa, memorias y hombre nuevo.
Sujeto e ideología en Gutiérrez Alea*
Jan Gustafsson

Representaciones y beneficencia. Mujeres alemanas y judías en Argentina, siglo XX
Elisa Cohen de Chervonagura
Edith Lupprich

Reseña

Sebreli, Juan José (1998). *La era del fútbol*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 349 p.
Viveca Tallgren