

La comunicación intercultural en el proceso de enseñanza- aprendizaje del idioma inglés en la Cujae.

Autores: Laura María Barreiro Pérez (Cuba)
Rolando Barrero (Cuba)

La unidad y diversidad del proceso histórico de la humanidad ha originado diferentes culturas. Por esta razón, la adquisición de una lengua extranjera incluye no sólo el desarrollo de la competencia comunicativa desde el punto de vista gramatical sino también la habilidad de utilizar la lengua de manera apropiada, con énfasis en el desarrollo de la competencia sociolingüística de los estudiantes. Asimismo, el desarrollo de la competencia comunicativa en idioma inglés abarca tanto el desarrollo de las habilidades comunicativas como el desarrollo personal y social de los estudiantes en su contexto socio cultural.

Los ingenieros deben desarrollar la competencia comunicativa en este idioma con el objetivo de cumplir su misión social, la cual incluye el intercambio académico con sus pares en la comunidad internacional, la realización y presentación de proyectos internacionales entre otras habilidades profesionales. En este trabajo se muestra como la enseñanza del idioma inglés tributa a la comunicación intercultural de los estudiantes de ingeniería en la Cujae.

INTRODUCCIÓN

La universidad moderna tiene un importante compromiso en la formación de los profesionales, pues como institución educacional se caracteriza por propiciar las relaciones de cooperación en la comunidad académica internacional. En este sentido, uno de los grandes retos de la universidad de hoy es contribuir a la formación integral de los futuros profesionales y una de las vías para lograrlo es promover el desarrollo de la comunicación intercultural por parte de su personal académico e investigativo.

El desarrollo de la comunicación intercultural es particularmente importante en el aprendizaje de una lengua extranjera, pues aprender una lengua supone el desarrollo de una serie de competencias necesarias para la comunicación que no se circunscriben únicamente al desarrollo de la competencia lingüística, entendida en este caso como el dominio del código lingüístico, que permite comprender y producir textos en determinada lengua.

Existe una estrecha relación entre cultura y lenguaje. La enseñanza de lenguas extranjeras debe considerar no solo el desarrollo de la competencia lingüística, sino también de los conceptos culturales a los que se refieren los diferentes medios lingüísticos utilizados, así como el desarrollo de habilidades sociales que le permitan a los estudiantes actuar de manera apropiada en cualquier encuentro con representantes de otra cultura.

Cuba se encuentra en una etapa de apertura de convenios, intercambios y colaboraciones internacionales en todas las esferas, tanto en lo económico, lo científico, como en lo social. Para ello, se recurre en gran medida al inglés como medio de comunicación. De ahí la necesidad de que los profesionales cubanos dominen esta

lengua para así poder interactuar con sus colegas extranjeros y desempeñarse eficientemente en diferentes facetas, tanto profesionales como sociales. En este trabajo se muestra cómo la enseñanza del idioma inglés tributa a la comunicación intercultural de los estudiantes de ingeniería en la Cujae.

DESARROLLO

El aprendizaje de idiomas y la comunicación intercultural

El aprendizaje de una lengua extranjera se basa no sólo en el aprendizaje de la gramática, la pronunciación y el vocabulario sino también en la asimilación de aspectos culturales ya que en una clase de lenguas se estudia y se reflexiona sobre las diferencias y similitudes en cuanto a creencias, valores, actitudes, etc., relativas a los hablantes de la otra lengua, con el fin de aprender sobre sus identidades incluyendo perspectivas, valoraciones, y formas de ser.

Evidentemente, en una clase de idiomas, mediante prácticas comunicativas e interactivas, pueden fomentarse valores positivos de interculturalidad, es decir, la capacidad de entender, asimilar e intercambiar la experiencia de ser diferente culturalmente.

En este trabajo se asume la siguiente definición: «La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones y expectativas de personas de otras culturas» (Oliveras, A., 2000 p.38)

Según se recoge en el Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza, y la evaluación de las lenguas, «La comunicación apela al ser humano en su totalidad... Como agente social, cada individuo establece relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales superpuestos, que unidos definen la identidad» (Instituto Cervantes, 2002 p. 12).

La lengua no sólo es parte de la cultura, sino también es el vehículo fundamental a través del cual se expresan las prácticas culturales y creencias de los grupos sociales. De ahí que todo intercambio comunicativo lleve aparejado una dimensión cultural. Aunque el principal interés de la enseñanza de una lengua siga siendo la comunicación en esa lengua, ésta no se circunscribe a la cuestión práctica de la competencia lingüística, sino que abarca también la relación entre la lengua y las prácticas culturales y creencias de un grupo, ya que estas últimas también desempeñan un papel en las interacciones comunicativas.

En la literatura se apuesta por el hablante intercultural (Byram, 1997; Byram y Risager, 1999; Byram y Zarate, 1997; Kramsch, 2001). De acuerdo con (Byram, Gribkova y Starkey, 2002) los componentes de la competencia intercultural a desarrollar por un hablante mediador intercultural son los siguientes:

- Los puntos de vista y perspectivas interculturales (“saber ser”): apertura, capacidad para revisar la propia desconfianza frente a otras culturas y la fe en la de uno mismo. Se trata de una voluntad de relativizar los propios valores, creencias y comportamientos, aceptando que no son los únicos posibles, y de

aprender a considerarlos desde la perspectiva de una persona exterior, de alguien que tiene un conjunto de valores, creencias y comportamientos distintos.

- El conocimiento (“saberes”): conocimiento de los distintos grupos sociales, de sus productos y de sus prácticas, tanto en el propio país, como en el del interlocutor; conocimiento de las interacciones generales entre sociedades e individuos.
- Las capacidades de comparación, de interpretación y de establecer relaciones (“saber comprender”): capacidad general para interpretar un documento o un acontecimiento vinculado a otra cultura, para explicarlo y ponerlo en relación con documentos o acontecimientos vinculados a la propia cultura.
- Las capacidades de descubrimiento y de interacción (“saber aprender/ hacer”): capacidad para adquirir nuevos conocimientos sobre una cultura y unas prácticas culturales dadas, así como para manejar conocimientos, puntos de vista y capacidades sometiéndose a las normas de la comunicación y de la interacción en tiempo real.
- La visión crítica en el plano cultural (“saber comprometerse”): capacidad para evaluar, de manera crítica, los puntos de vista, prácticas y productos del propio país y de las otras naciones y culturas.

Algunas indicaciones prácticas que favorecen la orientación del trabajo a desarrollar en las clases de idiomas para desarrollar la comunicación intercultural de los estudiantes son:

- Trabajar con materiales auténticos extraídos de la comunidad o comunidades objeto de estudio.
- Identificarse con las perspectivas y experiencias de las personas que habitan los países y comunidades donde se habla la lengua objeto de estudio, recurriendo a simulaciones, juegos de rol, etc.
- Investigar e informarse sobre algún aspecto particular de las comunidades o países donde se habla la lengua extranjera.
- Comparar, de manera general y específica, el propio país y las comunidades o países donde se habla la lengua estudiada.
- Utilizar frases idiomáticas, así como dichos y proverbios equivalentes tanto en la cultura propia como en la foránea.
- Identificar e interpretar los aspectos culturales de la cultura cuya lengua se estudia, subyacentes en los materiales didácticos empleados.
- Intercambiar en inglés noticias de actualidad nacional e internacional.

Para poner en práctica las indicaciones sugeridas, el profesor debe fomentar el trabajo en grupo, el diálogo, el debate y la participación activa y reflexiva de los estudiantes durante la clase.

El desarrollo de la comunicación intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la Cujae

El idioma inglés como disciplina desempeña un papel cada vez más interdisciplinario dentro del plan de estudio y cumple mejor su función de ser un instrumento de trabajo y de cultura. El programa de la disciplina comprende cuatro asignaturas: Inglés General I, Inglés General II, Inglés con Fines Académicos e Inglés con Fines Profesionales, la cual sirve como asignatura integradora y de especialización en cuanto a temáticas, vocabulario y géneros de comunicación propios de cada carrera a los futuros profesionales.

Para lograr el desarrollo de una adecuada competencia comunicativa en los estudiantes de ingeniería, se utilizan materiales didácticos que se corresponden con las diferentes carreras que se estudian en la Cujae. Los temas que se abordan en dichos materiales se encuentran en textos y artículos auténticos escritos en idioma inglés por investigadores reconocidos, tanto en el ámbito nacional como internacional. Por otra parte, los contenidos actualizados que se presentan se relacionan con las diversas asignaturas de las carreras que se estudian en las Facultades.

Los materiales diseñados se dividen en cinco unidades que se caracterizan por abordar los contenidos desde la perspectiva del estudiante, o sea el estudiante es el responsable de su propio aprendizaje y por tanto constituye el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, al tener que presentar trabajos relacionados con los temas del libro para discutirlo ya sea en equipos o de forma individual.

Los materiales también consideran la función de instrumento de trabajo y de cultura que el idioma inglés debe cumplir, además de la estrecha vinculación que éste establece con las disciplinas de la carrera. El carácter multidisciplinario del material elaborado incluye a los especialistas de las diferentes disciplinas así como el interés de los propios estudiantes por determinados temas que constituyen la avanzada en la tecnología.

Se prioriza una gama de ejercicios que promuevan el interés por el aprendizaje del idioma inglés relacionados con la terminología de cada una de las carreras por medio de tareas comunicativas que favorezcan la comunicación. Otra de las características de los materiales es el trabajo con las habilidades lingüísticas que mejoran y amplían las posibilidades de comunicación de los estudiantes desde el punto de vista académico y profesional al presentarles situaciones relacionadas con su perfil.

De esta forma, el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la Cujae es activo, creativo, significativo, centrado en el estudiante, y se aplican estrategias colaborativas, donde el estudiante desarrolla habilidades para redactar resúmenes, extraer información de un texto, debatir, valorar críticamente el material consultado u orientado; interactuando siempre con sus compañeros y su profesor. Además, el estudiante es capaz de establecer las diferencias culturales que se manifiestan con relación a un tema específico de su especialidad.

El material didáctico elaborado para la carrera de ingeniería Civil: **Approaching English Through Civil Engineering** incluye un artículo auténtico cuyo título es: **Singapore: Transforming the Road Network to Serve the Diverse Needs of the Community**. Este artículo trata acerca de la transformación de los sistemas de carreteras en Singapur para satisfacer las necesidades de movilidad de la comunidad. A continuación se explica cómo se desarrollan las diferentes habilidades lingüísticas y la comunicación intercultural en una clase de idioma inglés en la Cujae.

Con el propósito de desarrollar la comprensión de lectura, los estudiantes leen la **Introducción** del artículo y trabajan en pareja para referirse oralmente al papel de las Autoridades del Transporte Terrestre en Singapur. Además, leen la sección **Providing and Maintaining a Sustainable Road Network** y completan un cuadro. Después, sobre la base de esa información, trabajan en grupos y discuten acerca de la importancia de un sistema de transporte terrestre sostenible para ahorrar los recursos económicos y proteger el medio ambiente. Por último, leen la sección **Meeting diverse needs of the people, Physical accessibility for all** y trabajan el vocabulario (sinónimos, antónimos, frases, definiciones etc.)

En el caso de la comprensión auditiva, los estudiantes escuchan un audiotexto original sobre la función del ingeniero civil con relación al ahorro de energía en la construcción para expresar criterios y valoraciones sobre el tema de acuerdo con su contexto específico.

Con relación a la expresión oral, los estudiantes leen las secciones **Blackspot Programmes for Road Safety Enhancement and Meeting diverse needs of the people, Physical accessibility for all**, trabajan en grupos y preparan una presentación de dos minutos. Después trabajan en pareja y comentan acerca de las contribuciones que se reflejan en la sección **Partnering the Community to Enhance the Living Environment**, para mejorar el medio ambiente en Singapur. Finalmente, intercambian ideas acerca de las estrategias que se llevan a cabo en sus comunidades para proteger el medio ambiente e ilustran con ejemplos.

Con respecto a la expresión escrita, los estudiantes realizan un resumen escrito del artículo. En los anexos del material se presenta toda la teoría que necesitan para realizar las actividades diseñadas en el mismo.

CONCLUSIONES

1. La enseñanza de lenguas extranjeras en la Cujae está encaminada a elevar la competencia profesional de los estudiantes, su formación socio-humanística y su sentido de pertenencia.
2. El Inglés con Fines Profesionales constituye una de las formas en la que los estudiantes se relacionan e interactúan con la literatura de cada una de las carreras que estudian como medio para mantenerse actualizado en su perfil de estudio.

3. El desarrollo de la competencia intercultural en las clases de lengua inglesa permite que los estudiantes no sólo logren una preparación mucho más completa y contextualizada sino también que se apropien de elementos culturales de los países donde se habla como lengua materna.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

1. Byram, M. (1997): Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon. Multilingual Matters.
2. Byram, M. y Risager, K. (1999): Language Teachers, Politics and Cultures. Clevedon. Multilingual Matters.
3. Byram, M. y Zarate, G. (1997): “Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle”. En M. Byram, G. zarate y G. Neuner: La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Strasbourg. Conseil de l'Europe, pp. 7-36.
4. Byram, M.; Gribkova, B. y Starkey, H. (2002): Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants. Strasbourg. Conseil de l'Europe.
5. Hymes, D. (1971/1995): “Acerca de la competencia comunicativa”, en VVAA, Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, 1995, Madrid, Edelsa, pp. 27-46.
6. Instituto Cervantes (2002): Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. Madrid. Instituto Cervantes. Versión electrónica en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>, traducción y adaptación española del Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe, 2001.
7. Kramsch, C. (2001): “El privilegio del hablante intercultural”. En M. Byram y M. FLEMING: Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía. Madrid. Cambridge University Press, pp. 23-37.
8. Krzanowski, M. (2012). Cutting-edge developments in teacher education, materials design and assessment and testing in ESP and EAP. Glasgow
9. Oliveras, À. (2000): Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Madrid, Edinumen S.A.
10. Paltridge, B. (2011). English for Specific Purposes, Volume 30, Issue 3, July.

Consideraciones sobre el vínculo entre el lenguaje gráfico y el discurso

López Varona Eduardo

(Cuba)

Resumen

Un análisis de elementos teóricos evidencia la vinculación que posee el lenguaje gráfico con otros lenguajes de la lingüística. Este vínculo se asocia fundamentalmente con la Semiótica y específicamente con el discurso. En este artículo muestra, con el uso de métodos teóricos, cómo es este vínculo para divulgarlo al contexto de los investigadores lingüísticos.

Desarrollo: Como resultado de un estudio de varias fuentes bibliográficas (Frederick, 1968; French, 1969; Doménech, et al., 1975; Bogoliúдов, 1985; Gómez, 1993; Luzadó, 1983; Jiménez, et al., 1999; Ruiz, et al, 2010; y Fernández, 2011) se considera el dibujo como una destreza que, con el auxilio de una o varias materias pintantes, permite plasmar sobre una superficie cualquier producto pensado u observado por el hombre.

En algunos dibujos sus representaciones pictóricas parten de un modelo o de la imaginación del hombre teniendo en cuenta fundamentalmente la estética. Otros, cuando se dirigen hacia el sector científico-técnico, consideran además de la estética expresiones gráficas descriptivas que aportan una mayor exactitud o precisión al interpretador sobre las formas y dimensiones del objeto en cuanto a los mínimos detalles que son necesarios. Estos tipos de dibujos también aportan información técnica para la construcción, montaje, mantenimiento, control y reparación de diferentes productos.

El dibujo surge en etapas prehistóricas. Las transformaciones básicas que diferencian al hombre de otros seres vivientes están dadas por el hecho de adquirir el hábito y la habilidad de aprovechar las sensaciones y percepciones para crear el lenguaje como medio de comunicación.

El ser humano supo abstraerse y sintetizar objetos para representarlos y, con ello, ser la especie capaz de comunicarse mediante pinturas y dibujos. Se desarrolla paulatinamente, utilizando en sus diseños el dibujo de objetos para diferentes industrias que utilizan convencionalismos gráficos para comunicarse técnicamente.

Cuando el dibujo se dirige a las ciencias técnicas se define como el lenguaje universal de la técnica, en el que mediante una representación gráfica, se muestran los detalles

de forma, dimensión e información técnica de productos¹ para que estos puedan ser contruidos o elaborados. Por eso, algunos investigadores (Frederick, 1968; French, 1969; Domenech, et.al, 1975, Gómez, 1993; Luzadder, 1983; Jiménez, et al, 1999; Ruiz, et al, 2010; y Fernández, 2011) lo consideran como el lenguaje gráfico usado en todo el mundo por los ingenieros, proyectistas, técnicos, obreros y estudiantes para expresar y registrar ideas e informaciones necesarias para la construcción de máquinas, estructuras de acero y hormigón, entre otros.

En las carreras de ingeniería, la función comunicativa del dibujo está dada por la interpretación de un sistema de signos² que interrelacionados expresan un significado. Así, la interpretación de un dibujo técnico se debe a los distintos tipos de signos que en él aparecen representados. El análisis individual o relacionado de ellos, permite explicar el funcionamiento del objeto de estudio.

Dedicado al estudio de los signos Locke (1998) y sus seguidores Eco (1994) y Torres (2001), entre otros, plantean que la comunicación por medio de signos deriva en dos teorías que presentan contradicciones de tipo terminológicas: la Semiología y la Semiótica.

La Semiología es la ciencia lingüística que estudia los signos en la vida social, para influir mediante la utilización de medios sobre otras personas. Su objeto es el estudio de los signos para sistemas verbales. En esa misma línea Erik Buysens³ la define y asocia a la Semiótica un carácter de proceso de comunicación.

El término Semiótica deriva de Estados Unidos y se asocia fundamentalmente con sistemas de signos no verbales. Se plantea que la Semiótica estudia las relaciones entre significante y significado. Utiliza el uso de los signos por los seres humanos en las diferentes maneras en que se relacionan⁴.

Los signos están formados por dos partes con diferentes acepciones como la forma y el concepto, la imagen acústica y concepto, el signo y la idea, la expresión y el contenido, el significante y el significado, la forma y el significado, el nombre y el sentido, el símbolo y la referencia. La relación entre estas parejas de palabras es la base que le da origen a la ciencia de los significados (semántica) que es la primera y más importante

¹ Forma en que la norma NC- ISO 3098-2 establece para conceptualizar un objeto y que para nuestro caso podrán ser elementos, dispositivos o grupos funcionales eléctricos o electrónicos.

² Según Saussure, F, el signo es una "díada", es decir, un compuesto de dos elementos íntimamente conexos entre sí. Es la representación sensorial de algo (el significante) y su concepto (el significado). según Ch. S. Peirce, es una triada que comprende el representamen (la forma que el signo toma), un intérprete (que no es un intérprete, sino el sentido que da el signo) y el objeto (al cual el signo se refiere).

³ Tomado <http://www.twitlonger.com/show/dos00>

⁴ Tomado de <http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/030614003225.html>

rama de la Semiótica. La segunda rama de esta ciencia es la Pragmática que trata de gestionar mediante marcas convencionales un acercamiento al entorno para conocer el mundo, las cosas y el ser humano. Estas marcas pertenecen a la simbólica o ciencia de los símbolos, con la presencia del lenguaje simbólico y con su normalización. Esta normalización se presenta como un sistema lógico de información. La tercera rama de la Semiótica es la Sintáctica al tratar de revelar la relación signo-signo, mediante las reglas sintácticas que permiten sintetizar grandes volúmenes de información.

En una entrevista⁵ que se le realizó al filósofo Eco en 1994, expresó que la mente es un asunto semiótico y asoció la Semiótica con una técnica de investigación que explica cómo funcionan la comunicación y la significación.

Estos investigadores enfatizan que la Semiótica trata los signos para comunicar, informar, mentir, engañar, ocultar y dominar. Algunos expresan que estas acciones se pueden lograr mediante las tecnologías de la información y las comunicaciones. Sin embargo, no resaltan la amplia gama que los signos aportan generalmente a los documentos de proyectos⁶ en las ciencias aplicadas a la ingeniería.

Los signos se clasifican en iconos, indicios y símbolos. Los iconos son signos que se parecen de una forma u otra a lo representado. Por ejemplo, un icono es un retrato de una persona (Peña et al., 2012) lo que expresa que ellos son signos caracterizados porque el significante y el significado guardan una relación de semejanza o parecido. Para el dibujo (lenguaje gráfico) en las ramas de la ingeniería y la arquitectura, una representación icónica es, por ejemplo, una elevación realizada para un edificio en la que se dibuja su vista frontal, lateral o posterior.

Los indicios son signos en los que el significante y el significado presentan un vínculo cercano entre la causa y el efecto. Así, la fiebre es indicio de enfermedad y el humo del fuego. En las interpretaciones de los dibujos de ingeniería son poco usados los indicios aunque para casos particulares se puede ejemplificar con un dibujo meteorológico que indique nubosidad en una zona como causa y su efecto, es que las señales de radio transmitidas pueden ser recibidas por los receptores con cierta distorsión respecto a la señal primaria.

Los símbolos son signos en los que la relación entre el significante y el significado es totalmente convencional, sin embargo, el símbolo es el signo que más ha servido a la humanidad. Por tanto, un símbolo no presenta ningún parecido a lo que se representa (contrario al icono) ni guarda ninguna relación necesaria con ella (como el indicio). Por ejemplo, si se hace la instalación eléctrica sobre la planta, entonces los interruptores,

⁵ Entrevista de Chon-Min H. et al. a Umberto Eco: Sobre Semiótica y Pragmatismo. Revista Observaciones Filosóficas, 2007

⁶ En este artículo se le denominará Planos.

tomacorrientes, tuberías eléctricas, la diferenciación de los conductores y otros, son representaciones simbólicas. Los símbolos se aprenden según su norma y el dibujo se rige por esto, aunque se recomienda que en los dibujos con símbolos se utilicen “leyendas” donde se exprese su significado.

Locke utiliza el término Semiótica para incorporarlo al discurso como la doctrina de los signos. Al realizar un estudio⁷ del término discurso se pudo constatar que se emplea en un sentido estrecho para referirse a la comunicación oral. En la actualidad se considera en un sentido amplio para cualquier enunciado comunicativo con un significado, para un determinado contexto, y con una determinada intención y finalidad, para lo cual el emisor se vale de determinados medios comunicativos funcionales, verbales y no verbales (Romeu, 1999).

Al respecto, se atribuye gran importancia a los signos, los gestos, sistemas sígnicos, acontecimientos sígnicos, procesos comunicativos y funcionamientos lingüísticos para la arquitectura, el cine, el teatro, las modas, las señales de tránsito, la publicidad, la literatura, el arte, los juegos, las normas de cortesía y la televisión.

Los discursos (Ibídem) se han declarado orales o escritos, aunque se pueden realizar con imágenes visuales, gestos, iconos y otros. Sus funciones son:

1. Responder a una adecuada conformación estructural de sus signos.
2. Persuadir a sus receptores eliminando la posibilidad de contradicciones.
3. Lograr o pretender que el receptor se identifique con el transmisor.
4. Garantizar cierto tipo de adecuación entre los dominantes y los dominados.
5. Ser representativo y portador de los propósitos para el transmisor.
6. Actuar como regulador y catalizador de los conflictos sociales.

A partir de esto se considera que el dibujo para las carreras de ingeniería y la arquitectura se puede considerar como un discurso que se conforma mediante signos con símbolos, iconos e indicios que en la mayoría de los casos son normalizados. Estos signos, en su conjunto, logran comunicaciones complejas (planos). Estos son tan exactos que no permiten contradicciones para construir, montar, mantener, reparar y controlar productos. Esto solo es válido si el interpretante del plano posee conocimientos para interpretar lo que el dibujante (transmisor) emite gráficamente por tanto, el dominante es el que realiza el plano y el dominado es el que lo interpreta.

Tomado del sitio <http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/030614003225.htm>

Los planos técnicos están dotados de un propósito o varios propósitos simultáneamente para el transmisor (construir, mantener, montar, reparar y controlar, entre otros). Estos planos regulan la elaboración de productos según las normas técnicas establecidas y evitan conflictos entre ingenieros, técnicos y obreros.

Conclusiones

El análisis realizado concluye que el dibujo para las carreras de ingeniería y arquitectura se puede considerar como un discurso con características gráficas. Con el uso de los signos se desarrolló la humanidad utilizando soluciones y transformaciones en documentos gráficos, dibujos, esquemas y fotografías.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

1. Bogolúbov, 1985. "Dibujo Técnico". Editorial MIR. Moscú, URSS.
2. De Saussure, 1980. "Curso de lingüística general". Akal editor
3. Domenech, et.al, 1975. "Dibujo Básico para Ingenieros." Editorial Pueblo y Educación. Vedado. La Habana, Cuba.
4. Eco, 1994. "La estructura ausente". Introducción a la semiótica. Editorial Lumen, España.
5. Fernández, G. (2011). "Dibujo Aplicado para Ingenieros". Editorial Félix Valera. La Habana, Cuba. ISBN 987-959-07-1331-1
6. Frederick, E. G. (1968). "Technical Drawing". Cuarta Edición. Instituto del Libro. La Habana, Cuba.
7. French, T. E. (1969). "Dibujo de Ingeniería". Instituto del Libro. La Habana, Cuba.
8. Gómez J. M. (1993). "Ejercicios de Dibujo Técnico". Universidad Politécnica de Valencia. Editora Servicio de Publicaciones. Valencia, España.
9. <http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/030614003225.html>
10. <http://www.twitlonger.com/show/dos00p>
11. Jiménez, et al, 1999. "Análisis de Formas". Universidad Politécnica de Valencia. Valencia, España.
12. Locke, 1998. "Compendio del Ensayo sobre el Entendimiento Humano". Trad. Rogelio Rovira y Juan José García Norro, Madrid, Tecnos, 1998. ISBN 84-206-7291-2. Del Original. "An Essay Concerning Human Understanding". Editado en 1690. Disponible en: <http://www.libraires.psu.edu/tas/locke>

13. Luzadder, W. J. (1983) "Fundamentos de Dibujo en Ingeniería". Compañía Editorial Continental S. A., México.

14. Peña, et.al, 2012. "Los elementos semióticos. Su relación con la comunicación para estimular la comprensión de textos desde tempranas edades". Santiago. Pág 4. No 2 Págs 321-335 Disponible en:

<http://ojs.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/viewFile/145120206/2683>

15. Roméu, 1999. "Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media". En Taller de la palabra / Rosario Mañalich Pág 11. Disponible en:

<http://cujae.edu.cu/publicaciones/referencia/No4/seccion10.htm>

16. Ruiz, E. (2000). "Perfeccionamiento Metodológico de la disciplina Dibujo para Ingenieros Industriales". Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación Superior. ISPJAE. Ciudad de la Habana, Cuba.

¿Cómo lograr que los estudiantes no hispanohablantes se comuniquen de forma más efectiva en el contexto de las ciencias técnicas?

Dr. Ada Caridad Cabrera González¹

MSc. Evelyn Abreu Márquez

MSc. Norma Benita Vázquez Macías

MSc. Ileana Benavides Garriga

¹ Departamento Idiomas, Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría”, La Habana, Cuba.

RESUMEN

La ponencia presenta una metodología para el trabajo con el discurso científico con los estudiantes no hispanohablantes en el contexto de las ciencias técnicas. Trata específicamente sobre cómo abordar el análisis, comprensión y construcción de textos de manera integrada para la interpretación del discurso científico.

INTRODUCCIÓN

En el Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría” se imparte la asignatura español a los estudiantes no hispanohablantes que proceden de diversas facultades preparatorias del país. En éstas se les enseña el idioma y se les prepara para comunicarse en situaciones comunicativas diversas.

Cuando arriban al ISPJAE se enfrentan con otro contexto y por consiguiente, con otro discurso: el contexto y el discurso de la ciencia. Para interactuar correctamente, necesitan operar con el lenguaje para cumplir otros fines y propósitos, pues tienen que resolver tareas concretas y con fines profesionales.

En investigaciones realizadas en el contexto de la ciencia, se ha constatado que estos estudiantes presentan insuficiencias en el uso del idioma español, tanto para comunicarse de forma oral como escrita; esto hace que no puedan cumplir con éxito las tareas que se les orientan en las diferentes asignaturas de la carrera.

El objetivo de este trabajo es presentar una metodología para el trabajo con el discurso científico técnico, a fin de lograr que el estudiante no hispanohablante de ciencias técnicas se comunique de forma más efectiva en este contexto. Esta metodología se nutre de los aportes teóricos que se han realizado en el campo de la Lingüística del texto, la Psicología y la Didáctica. Se toma como ejemplo una tarea que se probó experimentalmente con estudiantes de ingeniería química.

MATERIALES Y METODOS

Para el procesamiento y análisis de la información se utilizaron métodos teóricos como análisis, síntesis, inductivo-deductivo, sistémico; y en el nivel empírico, se aplicaron encuestas a especialistas y directivos para validar los contenidos que se propusieron en el sistema de tareas, también a los estudiantes para tener criterios sobre su nivel de entrada en esos contenidos. Se aplicó además, un cuasiexperimento con preprueba, prueba intermedia y postprueba con grupo intacto para medir el desarrollo de la competencia comunicativa alcanzado por los estudiantes antes, durante y después de ser aplicado el estímulo.

El discurso científico. Concepto y caracterización

No resulta erróneo afirmar que hablar o escribir acerca de un tema relacionado con la Ciencia es una tarea difícil; puesto que para ello se necesita no solo dominar un lenguaje específico acorde con el contexto y con el propósito comunicativo, sino también, conocer determinados aspectos de índole formal y funcional que son propios de este estilo.

La comunicación oral o escrita en este contexto surge a partir de situaciones comunicativas concretas y con intenciones determinadas. Los textos o discursos que se producen en este contexto siguen patrones lingüísticos diferentes a los que muestran otros tipos de textos. En un análisis que hace Cabré, M. [1] acerca del texto científico, se puntualiza en que este no es una mera unidad lingüística, sino más que eso, es un medio de expresión y transmisión cultural que permite a los individuos relacionarse entre sí.

El texto o discurso es un elemento de interacción entre el lenguaje y el contexto o la realidad. Por tanto, el discurso científico-técnico es la forma de uso del lenguaje que se utiliza en el campo de la ciencia y que emana de la propia actividad científica. De ahí que posea las mismas características que identifican a esta como actividad humana: impersonalidad, objetividad y exactitud, criterio que también comparte la autora; ya que al decir de Municio [2] “no hay ciencia ni método científico sin ideas precisas, ni ideas precisas sin palabras exactas.” Este planteamiento también reafirma lo expresado por Holliday y Martín cuando agregan que “Aprender ciencias implica, aprender el lenguaje de la ciencia”. [3]

En una caracterización del discurso científico que ofrece Roméu [4], se consideran además de las características morfológicas, léxicas y sintácticas, las retóricas, funcionales y textuales y dentro de estas últimas, se refiere a las características generales que todo texto debe tener: progresión temática, coherencia, pertinencia y cierre semántico.

Teniendo en cuenta el contexto y el objetivo que se persigue, las autoras de esta investigación definen "discurso científico-técnico como enunciado comunicativo coherente, oral o escrito, en el que se integran las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática, que revelan la unidad dialéctica de los procesos cognitivos y comunicativos que tienen lugar en el contexto de interacción social y que se manifiestan mediante actos de habla que se corresponden con la actividad científico-técnica y que se expresan en temas de la especialidad." [5]

En este concepto se integran los componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos que consideran, no sólo el significado y sentido de los enunciados, sino también la estructura, el uso y la pertinencia de éstos de acuerdo con el contexto de comunicación y el valor social y comunicativo del lenguaje científico-técnico al servir de medio para apropiarse del conocimiento científico y para operar con él en la actividad profesional que se lleva a cabo.

Cuando se habla de actividad profesional, nos estamos refiriendo a las tareas que tienen que realizar los estudiantes extranjeros en el contexto donde están inmersos y en las que obligatoriamente tienen que usar el idioma español para poder comunicarse.

La comunicación (oral o escrita) alcanza una connotación importante en el contexto científico-técnico. La alta proporción que tiene el estudio de materiales escritos: informes de investigación, ponencias, artículos, monografías, el desarrollo y evaluación de métodos gráficos para la producción y representación lingüística, son algunos ejemplos de comunicación escrita. La comunicación oral también tiene diversas aplicaciones, entre ellas: las conferencias, documentales y videos que se ofrecen a los estudiantes y además, las explicaciones fundadas en razonamientos, discusiones con aplicación de conocimientos a situaciones innovadoras, intervenciones largas dirigidas a un público especializado, entre otras.

Los componentes funcionales

En la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, en particular, el trabajo con los componentes funcionales, permite orientar y dirigir la metodología que se debe seguir en la comprensión, análisis y construcción del discurso científico-técnico, contenido priorizado en los programas que se han diseñado en la disciplina de español en el contexto de las ciencias técnicas. La inclusión de este contenido en los programas parte del estudio realizado de los modelos del profesional de las carreras que se estudian en el ISPJAE. El adecuado manejo de los componentes funcionales contribuye al desarrollo de habilidades comunicativas, en tanto se acerca la enseñanza de la lengua al uso real que pueden hacer de ella los estudiantes y el lenguaje se convierte en instrumento de cognición y comunicación social.

La interpretación marxista del lenguaje y su unidad indisoluble con el pensamiento, que constituye uno de los aportes esenciales de la escuela histórico-cultural, nos permite analizar, desde la dialéctica-materialista, las concepciones actuales de la Lingüística del texto y muchas otras ciencias, cuyas aportaciones esenciales permiten un acercamiento al discurso en toda su riqueza y complejidad.

La referencia a los componentes funcionales de la clase de español, concuerda con el modelo didáctico del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural [6], que nace de la comprensión de los procesos de significación presentes en la comunicación. La metodología refiere la importancia de focalizar el tratamiento de dichos procesos y concibe la clase a partir de los conceptos del componente priorizado.

Los estudios actuales acerca de la comprensión focalizan en su carácter interactivo por la relación que se produce entre el lector, el texto y el contexto a través del cual el sujeto obtiene, procesa, evalúa y aplica la información a partir de su conocimiento previo, experiencia, grado de motivación sobre el asunto que contiene el texto, y su concepción del mundo.

La comprensión es un proceso dinámico y a través de él se logra una construcción eficiente. La importancia de este proceso queda resumida en palabras de Krashen cuando plantea que no se puede esperar ninguna buena construcción, si antes no ha habido un input comprensivo. [7] Ambos procesos, comprensión y construcción, son realizaciones lingüísticas y procesos sociales de interacción y sociabilización que están mediados por el lenguaje y que a través de ellos los estudiantes se apropian de la cultura.

Para lograr una comprensión eficiente, es necesario que el profesor enseñe al estudiante a operar con diferentes estrategias (muestreo, predicción, inferencia, autocontrol y autocorrección), para obtener, evaluar y aplicar la información en diferentes textos y contextos de una manera creativa.

El análisis como componente funcional de la clase está indisolublemente vinculado con los procesos de comprensión y construcción de significados, y constituye el componente mediatizador, a partir del cual se descubre la funcionalidad de las estructuras discursivas, así como los recursos estilísticos y retóricos que caracterizan el discurso. El análisis de la sintaxis discursiva se integra al de la semántica y al de la pragmática textual, lo que garantiza la interrelación de los componentes del triángulo "discurso, cognición y sociedad". [8]

El proceso de análisis del discurso científico-técnico se realiza a partir de la unidad de contenido y forma del texto de acuerdo con el contexto de significación, lo que supone la integración de los componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos. En estrecha

relación con la comprensión y el análisis aparece la construcción. El objetivo fundamental de la construcción en el contexto científico-técnico es que el estudiante sea capaz de construir discursos científico-técnicos, utilizando los medios lingüísticos apropiados en consonancia con la intención, finalidad y el contexto.

El proceso de construcción del discurso científico-técnico no resulta tarea fácil en el contexto de la ciencia debido al escaso conocimiento que traen los estudiantes no hispanohablantes en relación con este tipo de discurso al insuficiente manejo que se hace de este en la enseñanza precedente y al escaso vínculo que existe entre los profesores de lengua y los departamentos de especialidad, con el fin de propiciar un trabajo conjunto e interdisciplinario que tribute a su mayor comprensión.

La construcción debe ser vista como un proceso social complejo de elaboración de significados que alcanza un interés intrínseco, que va más allá de su valor como instrumento de aprendizaje, pues es un componente fundamental dentro de la dinámica social del aula y una herramienta vital para el desempeño profesional presente y futuro del estudiante. De ahí, la necesidad de desarrollar habilidades para planificar, ejecutar, autocontrolar y autorrevisar los textos que producen los estudiantes.

En el proceso de construcción del discurso científico-técnico el contexto es fundamental; él es quien determina las situaciones de comunicación, objetivos, finalidades, tareas, metas e intereses de los protagonistas quienes actúan en consecuencia y en este proceso encuentran explicación las estructuras discursivas. Estas relaciones se expresan en las relaciones entre el significado del texto y las condiciones para el logro de los actos de habla; porque “el lugar, el papel o la función que el individuo ocupa dentro de las estructuras sociales también se manifiesta a través de su comportamiento lingüístico”. [9]

Se requiere que el estudiante realice tareas que lo acerquen a su vida profesional, que satisfagan las necesidades comunicativas que exige el contexto; además, se precisa de un trabajo interdisciplinario que involucre a los profesores de las diferentes especialidades con el fin de lograr la competitividad del estudiante, no solo vista a través de la Disciplina Español, sino de forma integral en todas las demás disciplinas.

Ejemplo de tarea que demuestra la vinculación de los procesos de comprensión, análisis y construcción.

Los ejemplos de tareas que a continuación se presentan demuestran cómo proceder en el trabajo con los componentes funcionales. En las tareas 1, 2, 3, 4, 5 se priorizan los procesos de comprensión y análisis del texto para posteriormente proceder a la construcción.

Es necesario aclarar que las tareas que se retomaron han sido extraídas de un sistema en el que se han tenido en cuenta los componentes didácticos de la clase los cuales se interrelacionan a partir de su orientación comunicativa. En los contenidos se ve el lenguaje como hecho social; se abordan según pertenezcan al sistema, y al discurso. Para su estudio se parte de una referencia vivencial directa de forma tal que sean relevantes, naturales, tengan sentido, sean interesantes, significativos, le pertenezcan a la persona que aprende y le sean útiles socialmente.

El contenido que se ha escogido, a manera de ejemplo, es el de la descripción técnica, por ser de gran significación en el contexto que se refiere, debido al amplio uso que hacen los estudiantes de este tipo de descripción en las diferentes asignaturas que cursan en su especialidad.

Antes de comenzar la lectura del texto se trabaja con una lámina que muestra el aparato y que a su vez, le da título al texto: El aparato de Kipp, para proceder a las preguntas de inferencias:

Tarea 1 – ¿Qué observas en la lámina de la Figura 1?

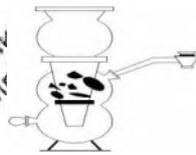


Fig. 1 El aparato de Kipp

-Analiza las palabras que conforman el título del texto; clasifícalas e infiere su significado.

- Refiérete a la intención comunicativa y finalidad que expresa el autor.

-Investiga acerca del nombre de este aparato.

Tarea 2 . Lectura del texto

Tarea 3. Analiza cómo se cumple la intención comunicativa y la finalidad del autor del texto. Para esto:

-Determina las ideas esenciales

-Localiza en qué párrafos se encuentran esas ideas

-Agrupa los párrafos que desarrollan la misma idea a fin de que puedas determinar cuántas unidades lógicas y coherentes posee el texto.

-A cada una de las unidades lógicas y coherentes ponle un título de acuerdo con la idea que desarrollan.

Refiérete a lo que se dice en cada una de ellas, la forma en que se dice y la intención con que se dice.

Determina en cada caso los recursos lingüísticos que se han utilizado para esto.

Tarea 4 – Lee nuevamente el texto y determina:

-¿A qué parte del texto corresponden los conectores y frases siguientes?

-¿Cuál es su significado?

-¿Con qué intención comunicativa se han usado?

Tarea 5 – Explica el significado y la intención que tienen estas interrogantes: ¿Cómo es? ¿para qué se usa?, ¿cómo funciona?

-¿A qué conclusiones pudiste arribar con respecto a este tipo de texto?

Tarea 6 – Describe oralmente un instrumento útil en tu especialidad.

Tarea 7 – Construye un texto donde describas un instrumento de tu especialidad.

II. RESULTADOS Y DISCUSION

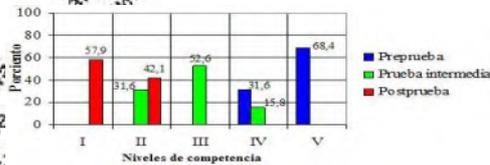
El sistema de tareas, en su totalidad fue validado experimentalmente con una muestra de 19 estudiantes. Se establecieron cinco niveles de comunicación que midieron el desarrollo de la competencia comunicativa que iban alcanzando los estudiantes antes, durante y después de ser aplicado el preexperimento.

Se pudo tener un control del estado inicial de la variable dependiente (competencia comunicativa) y del desarrollo gradual que iba alcanzando bajo la influencia del estímulo (sistema de tareas).

Si se comparan los resultados de la preprueba, prueba intermedia y postprueba se puede comprobar que en la preprueba el nivel alcanzado por la mayoría de los estudiantes fue el V (más bajo) y en menor porcentaje el nivel IV. En la prueba intermedia se comienza a notar un desarrollo de competencia comunicativa, ya que comienza a ocuparse el nivel III. Por último, en la postprueba se alcanza el desarrollo

esperado: los estudiantes se encuentran en los niveles I y II que son los de mayor desarrollo.

Gráfico 1 Desarrollo de la competencia comunicativa



III.CONCLUSIONES

En esta sección se presentarán las conclusiones que se derivan del trabajo realizado. Toda conclusión debe estar basada en lo expuesto y discutido en el trabajo y debe reflejar el cumplimiento de los objetivos. Pueden indicar las implicaciones y su relevancia. No deben incluir resultados nuevos, ni generalizar hipótesis o evidencias no probadas en el artículo.

REFERENCIAS

1. Cabré Castellví, M T ,2003: ¿Lenguajes especializados o lenguajes para propósitos específicos? Textos y discursos de especialidad: el español de los negocios. Revista Foro Hispánico. No.26.
2. Martín Municio, A M. ,1998: La metáfora en el lenguaje científico. Boletín de la Real Academia de la Lengua Española.
3. Sánchez Gómez, P J. 2003. Un modelo pragmático de la comunicación escrita en el aula de ciencias. Departamento de Didáctica de las ciencias experimentales. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
4. Roméu Escobar, A, 2003: Caracterización del texto científico. Material de impresión ligera. IPLAC. Ciudad de La Habana.
5. Cabrera González, A. C. 2010: Sistema de tareas pragmalingüísticas para el desarrollo de la competencia comunicativa en la construcción del discurso científico-técnico en los estudiantes de ciencias técnicas del ISPJAE. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría". ISPJAE, La Habana. Cuba.
6. Roméu Escobar, A ,2007: El enfoque cognitivo- comunicativo y sociocultural. Editorial Pueblo y Educación. ISB N°978- 959-13-1512-0. Pgs 399.
7. Cassany, D ,1999: Construir la escritura. Barcelona. Paidós.
8. Van Dijk, T. 2006: Discurso y manipulación. Discusión teórica y algunas aplicaciones. Revista Signos. V 39. No. 60 Valparaiso. En: [http:// www.scielo](http://www.scielo)

9. Vigotski, Lev, 1979: Historia de las funciones psíquicas superiores. Editorial científico-técnica. La Habana.

Las etapas del trabajo con la redacción

Ms. C Vázquez Macías Norma Benita

Ms. C Benavides Garriga Ileana

Ms. C Abreu Márquez Evelyn

Dra. Cabrera González Ada Caridad

(Cuba)

Resumen

Ser competente en la lengua implica saber usarla básicamente para la comprensión y producción de significados. La comunicación escrita constituye una habilidad muy compleja, sobre todo en el idioma español, poseedor de una gran riqueza léxica, variedad de tiempos verbales y conectores. El presente trabajo está encaminado a reflexionar en la metodología del proceso de redacción y las acciones que deben acometerse en cada una de las etapas por las que transita.

Aunque el concepto amplio de texto plantea que es un conjunto signico coherente, considerando de esta forma un cuadro, un espectáculo teatral, un ballet, una conversación o una obra literaria como textos este trabajo se centra en el texto como unidad lingüística comunicativa que concreta una actividad verbal con carácter social en que la intención del hablante produce un cierre semántico- comunicativo, de modo que el texto es autónomo, así lo plantea el folleto Nueva Escuela publicado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación de la República Argentina.

Para que el mensaje del texto llegue a los lectores el autor debe usar correctamente las reglas textuales, así como las del sistema de la lengua para la producción de oraciones que componen el texto. Si esto falla, la comunicación se ve afectada. Esta es la razón por la que otorgamos especial interés a la producción escrita. Dentro de las cuatro habilidades lingüísticas es una de las más complejas del proceso de enseñanza- aprendizaje del español como segunda lengua. Bien decía José Martí: "Escribir es escoger y hablar, dejar correr".

Tener un dominio del idioma español resulta complejo hasta para los hispanohablantes.

El objetivo central de la enseñanza del idioma español es lograr la competencia comunicativa de los estudiantes, expresarse oralmente y por escrito con coherencia y corrección, de acuerdo con las diferentes finalidades y las situaciones en que se produce el acto comunicativo, haciendo un uso efectivo de los medios lingüísticos necesarios.

Actualmente los docentes no han logrado el nivel de satisfacción deseado con las producciones escritas de los estudiantes, a pesar de que se ha ganado en cuanto a la suficiencia, problema causado por el temor a escribir textos extensos o de moderada extensión en una segunda lengua, debido al poco conocimiento de los temas tratados en el programa. Se elaboró entonces un programa que entró en vigor desde septiembre del 2005 que propició el estudio de temas factibles y de gran importancia para la formación integral del futuro profesional, contribuyendo así a la elevación del nivel de competencia comunicativa de los estudiantes. Este programa se corresponde con la enseñanza del español para estudiantes de Arquitectura e Ingeniería.

Los temas fueron establecidos a partir de un sondeo y análisis de las necesidades e intereses de los estudiantes, conocidos por medio de la aplicación de encuestas a éstos y la entrevista a los jefes de departamentos, disciplina o carrera para confrontar, plantear las demandas de los alumnos y determinar los temas, la bibliografía actualizada para la selección de textos auténticos y actividades específicas de carácter docente.

Actualmente los errores más frecuentes que presentan las producciones escritas de los estudiantes están dirigidos a los siguientes aspectos:

Uso de los conectores y otros vocablos.

La relación temporal y modal.

Concordancia entre sustantivo y adjetivo.

Uso de los elementos anafóricos para evitar las repeticiones.

La correlación entre espacio blanco y texto: los formatos, los márgenes izquierdo y derecho, el número de líneas, el título, etc.

Como resultado de lo expuesto anteriormente se afecta la coherencia y la cohesión, dos propiedades básicas del texto. Es sabido que cuando existen problemas con la coherencia se está en presencia de un no texto, por lo tanto aún hay dificultades con el cumplimiento del objetivo de la disciplina dirigido a la habilidad escrita. ¿Qué

hacer? La respuesta está en tener presente que “a escribir se aprende escribiendo”, todo lo cual lleva a consultar autores que abordan este tema, fue seleccionado el libro “Hablemos de escribir” de Antonio García de Tóro e Hilda E. Quintana. Se pusieron en práctica las acciones siguientes dirigidas a los aprendientes y sugeridas por estos docentes:

- Concienciarlos con la necesidad de escribir correctamente.
- Escribir todos los días textos informales.
- Realizar un inventario de posibles vocablos, expresiones, errores que pudieran cometerse logrando de esta forma enfatizar en el proceso más que en el producto.
- Permitirles preguntar sin temor para aclarar posibles dudas durante la redacción o elaboración de los borradores.

Enseñar la escritura como proceso, lo que implica la necesidad de redactar varios borradores antes de entregar el trabajo final.

- Enseñarlos a detectar y enmendar los errores cometidos.
- Enseñar la redacción como proceso, implica que el estudiante y su escrito se convierten en el eje del currículo de la clase de redacción, el maestro se convierte en facilitador, guía del proceso, el estudiante tiene la oportunidad de explorar su tema, de hacer varios ejercicios de redacción antes de comprometerse definitivamente, comienza a escribir su borrador una vez que ha determinado su tema y sabe quién será el destinatario, tiene la oportunidad de escribir los borradores que desee hasta tanto se sienta satisfecho con su trabajo.

Sugerencias de actividades que pudieran realizarse para motivar a los estudiantes a escribir todos los días:

- El primer día de clases escríbele una carta a tu profesor y háblale sobre tus dificultades en el idioma español.
- En los primeros minutos de las clases puede comentarse alguna efeméride de Cuba o de los países a los que pertenecen los estudiantes, o bien una noticia nacional o internacional de interés divulgada en los medios de comunicación, lo cual despertaría en ellos la preocupación por estar bien informados y se reforzarían las habilidades de lectura, interpretación, expresión oral, etc., y propiciaría un intercambio intercultural.

- Interpretar o comentar una frase célebre o un refrán e incitarlos a la búsqueda de otros para llevar al aula.
- Valorar los resultados académicos alcanzados en determinado período. Causas y proyecciones futuras.
- Llenar la ficha de autoevaluación al finalizar cada unidad de estudio.
- Escribe una carta a un amigo de otra escuela en la que le cuentes lo que has aprendido en tu clase favorita.

Ernesto Martín Peris en su artículo “Libros de texto y tareas” propone la ficha de autoevaluación que reproducimos a continuación y que debe llenarse por el estudiante al finalizar cada unidad de estudio.

Ficha de autoevaluación

- 1- ¿Has conseguido el objetivo de la tarea?
- 2- ¿Te ha parecido interesante y útil esta actividad?
- 3- ¿Has encontrado dificultades para realizar la tarea? Anótalas aquí.
- 4- Tal vez no has tenido dificultades, pero es posible que quieras confirmar si lo has hecho bien, mal o regular. Comenta los puntos 1,2 y 3 con tu compañero.
- 5- ¿Sabes dónde puedes encontrar ayuda para algunos de los problemas que se te han presentado?
- 6- Como resultado de esta autoevaluación, puedes decidir algunos aspectos que te interesarían trabajar de forma especial. Marca aquí el área o áreas en que estás especialmente interesado:

La expresión oral _____ La comprensión auditiva _____ El vocabulario _____

Las formas gramaticales _____ La comprensión lectora _____ Otros (cuáles) _____

Como es sabido, buena parte del éxito de la redacción depende de la etapa de planificación que se refiere a la preparación previa al acto de redactar. En esta etapa el profesor debe sistematizar el vocabulario y las estructuras gramaticales que estén en un alto rango de probabilidades de uso para prevenir la ocurrencia de errores. No puede olvidarse la estructuración de un plan y el chequeo de qué dirían en cada punto y cómo lo dirían para ofrecerles sugerencias, si fuera preciso.

La siguiente etapa sería la producción propiamente dicha. En este momento del proceso los estudiantes tendrán completa libertad para consultar las dudas con el profesor y saber cómo marcha su trabajo. El borrador o los borradores empleados se podrán comprobar oralmente o por escrito hasta lograr satisfacción con el resultado final. El profesor irá teniendo en cuenta la incidencia de errores para la preparación de actividades que conlleven a su tratamiento y erradicación. El número de estudiantes en un grupo limita la revisión oral de los borradores, por otra parte, el docente no debe desanimarse con la fuga de errores que después encontrará en las redacciones y no se detectaron en esta etapa. Debe tener en cuenta la complejidad del idioma español y las dificultades de los estudiantes para reconocer todos los errores. La entrega del resultado final es la culminación de este período.

En la etapa de revisión que corresponde al profesor es importante tener en cuenta las recomendaciones de Cassany en su catálogo. El trabajo se agiliza si se crea una simbología que el estudiante conozca para identificar los errores en el uso de preposiciones, en la concordancia, omisión de artículos, tiempos verbales, etc. ¿Cómo hacerlo? Daniel Cassany sugiere un decálogo de útiles consejos para mejorar actividad de corrección de los escritos de los alumnos que realizan los profesores:

- 1- Corrige solo lo que el alumno pueda aprender. No vale la pena dedicar tiempo a corregir cosas para las cuales el alumno no está preparado.
- 2- Corrige cuando el alumno tenga fresco lo que ha escrito; o sea, en el momento en que lo escribe o poco después. No dejes pasar mucho tiempo entre la redacción y la corrección.
- 3- Si es posible, corrige las versiones previas al texto, los borradores, los esquemas, etc. Recuerda que es mucho más efectivo que corregir la versión final.
- 4- No hagas todo el trabajo de corrección. Deja algo para tus alumnos. Marca las incorrecciones del texto y pídeles que busquen ellos mismos la solución correcta.
- 5- Da instrucciones correctas y prácticas y olvida los comentarios vagos y generales. Escribe o di cosas que el alumno pueda entender: rescribe el texto, fijate en este

punto, amplía el párrafo 3º, escribe frases más cortas, añade más puntos o comas al 2do párrafo.

6- Deja tiempo en clases para que los alumnos puedan leer y comentar sus correcciones. Asegúrate de que las lean y las aprovechan.

7- Si puedes habla individualmente con cada alumno. Corrige oralmente sus escritos. Es más económico, práctico y seguro.

8- Da instrumentos para que los alumnos puedan autocorregirse; enséñales a consultar diccionarios y gramáticas, dales pistas sobre el tipo de error que han cometido, estímúales para que revisen el escrito.

9- No tengas prisa por corregirlo todo. Tómate tiempo para corregir concienzudamente cada escrito. Asegura la calidad de la corrección, aunque la cantidad se resienta de ello.

10- Utiliza la corrección como un recurso didáctico y no como una obligación. Utiliza técnicas de corrección variadas. Adáptalas a las características de cada alumno.

El docente tabulará las dificultades y preparará ejercicios correctivos.

Las correcciones de las producciones escritas podrán hacerse variando las técnicas: seleccionar una redacción típica, es decir, que presente los errores de mayor frecuencia; individualmente, en dúos o en equipos formados por estudiantes de un mismo país o carrera, o incluso, de diferentes países o carreras.

La etapa final corresponde a los ejercicios correctivos elaborados sobre la base de los errores detectados. Las expresiones a enmendar serán tomadas de las redacciones de los estudiantes. A continuación ofrecemos una muestra a modo de ejemplo.

I- A continuación le agrupamos diferentes errores que Ud. deberá enmendar.

1.1- Errores de concordancia y en el uso de artículos.

- La sistema
- La lugar
- Una programa

1.2 Errores en el uso de las preposiciones:

- Otras veces me gusta para ir a la playa.
- visitaba mi abuelo...
- Después esto yo regresaré mi país.

1.3 Errores en el uso de *que*:

- Pienso la respuesta de María es correcta.

El profesor debe mantener una actitud de respeto ante los errores de los alumnos, por ejemplo, no debe identificar al autor del error, para no provocar sentimientos de culpabilidad, inferioridad, ni reacciones negativas. Debe propiciarse en el aula un ambiente de colaboración, de respeto mutuo y fomentarse estos valores. No presentamos errores ortográficos, ni aquellos errores que el alumno no está en condiciones de detectar.

Trabajar la redacción con este enfoque propicia el aprendizaje desarrollador a partir de que los estudiantes trabajarán independientemente y en colaboración, lo que fomenta la independencia cognoscitiva, sentándose de esta forma las bases para alcanzar una meta superior: la autonomía de aprendizaje. El profesor será el orientador y no un mero transmisor de conocimientos, permitiendo el papel activo del estudiante dentro del proceso.

Los estudiantes realizarán actividades de reflexión metalingüística, de reflexión acerca de cómo construyen su conocimiento.

Además se favorece el desarrollo de la colaboración y la toma de actitudes responsables en el trabajo, lo que permite el desarrollo o reforzamiento de valores humanos.

La puesta en práctica de las recomendaciones anteriores está dando muy buenos resultados. Incluso se aplica a los estudiantes que transitan por las diferentes etapas del aprendizaje del idioma: inicial, intermedia y avanzada y ha disminuido considerablemente la cifra de suspensos en la redacción, lo cual demuestra que sí es posible avanzar satisfactoriamente en esta habilidad.

Solo un trabajo intensivo y riguroso logrará hacer de los estudiantes comunicadores cada vez más competentes en la lengua meta, y que verdaderamente llegue el mensaje de los textos producidos.

Es oportuno finalizar con esta estrofa del poeta chileno Pablo Neruda:

“Quiero que mis palabras
digan lo que yo quiero que digan
y que tú las oigas
como yo quiero que las oigas”.

(Pablo Neruda, 1960).

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

1. MARTÍN PERIS, ERNESTO., 1999: “Libros de texto y tareas”. En “La enseñanza del español mediante tareas”. (Compilador Javier Zanón). Editorial Edinumen. Madrid.
2. GARCÍA DEL TORO, ANTONIO e HILDA E. QUINTANA., 1997: “Hablemos de escribir”. Editorial Plaza Mayor. P.O Box. 3148. Guaynabo, P.R. 00970-3148.
3. LOMAS, CARLOS., 1999: “Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras”. Teoría y Práctica de la Educación Lingüística. Vol. 1 Editorial. Paidós. Barcelona.
4. MARTÍ, JOSÉ., 1963: Obras completas. Tomo 1. Editorial Nacional de cuba. La Habana.
5. NERUDA, PABLO., 1960: “A Matilde Urrutia, mi esposa”. En “Sonetos”.
6. NUEVA ESCUELA., 1995: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Republica Argentina.

Comunicaciones literarias interculturales en la revista *Vuelta* (México)

C. García-Ávila
L. J. Solís Carrillo,
(Con la participación de la estudiante
M. García Esquivel)
(México)

Resumen

Resumen de la comunicación en español.

El presente trabajo se ajusta al tema central del proyecto “La traducción en la literatura mexicana”, financiado por la Universidad Autónoma del Estado de México a través de la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados (clave 3187/2012U). Deriva del proyecto de titulación de la alumna Mariana García Esquivel, quien recibió una beca para desarrollar el tema de la traducción en la revista *Vuelta*. Aquí reformulamos y resumimos algunos de los planteamientos del proyecto referido, con el fin de subrayar la importancia de la traducción en la revista *Vuelta*, que tanta influencia tuvo durante más de dos décadas en el mundo cultural de México.

1. La traducción como vía para la comunicación intercultural

En una traducción se ponen en juego todos los aspectos culturales que acompañan, se incluyen o rodean a una obra, así también la difusión a lectores que no pertenecen a la comunidad original donde surgió dicha pieza literaria conlleva algunos escollos que todo traductor enfrenta.

El instinto humano de preservar todo a lo que pertenece, ha permitido que culturas pasadas no queden en el olvido, a pesar de siglos o milenios de su desaparición. La lengua, ya sea de forma oral o escrita, ha sido uno de los principales recursos para que dicha conservación. Otro recurso de es la interacción con otros grupos; lo cual ha permitido la difusión y los intercambios culturales, que resulta en un enriquecimiento de ambos pueblos (suponiendo que sean dos); el diálogo plantea la posibilidad de un crecimiento posterior. Cuando esos dos o más pueblos no comparten la misma lengua; entonces surge la necesidad de la traducción.

Sin necesidad de describir las diversas teorías, habría que subrayar que el principio más importante de la traducción es que en ella no hay lugar para los conceptos definitivos que sólo restringen las amplias formas y recursos que ésta tiene para lograrse de forma conveniente. Desde la perspectiva de algunos autores, la traducción no necesariamente empieza a partir del contacto entre dos lenguas, sino que se da desde la comunicación y la comprensión de información recibida en una misma lengua, es decir, su recepción, su proceso, su interpretación. “Comprender es traducir”, y por ende, todos llevamos a cabo la traducción de una forma inconsciente. Sin embargo, esta idea

primaria de la traducción no es enteramente contraria a la relación de una lengua con otra, puede servir de complemento, puesto que los dos procesos difieren y así el ejercicio de traducción es constante.

Se habla de la supuesta unicidad que cada lengua posee y cómo cada una se basa en una realidad distinta. Si se toma en cuenta estrictamente esta idea, entonces, la traducción es sencillamente imposible e inaudita. Como bien se sabe, eso, en realidad, no sucede. La traducción existe a pesar de una cierta resistencia o renuencia a tan siquiera concebirla; es posible a pesar de ciertos problemas y conceptos que dificultan la tarea. La traducción existe gracias a la curiosidad infinita del ser humano por conocer lo que lo rodea, o lo que pretende alcanzar; existe porque es a través de la preservación del legado humano a lo largo de los pocos milenios de historia, que la misma humanidad continúe. Sin traducción no hay progreso. Es el deseo de traducir, o mejor dicho, de conocer, uno de los factores que mantiene en pie a las civilizaciones humanas.

Steiner (2001) se pregunta: “¿Por qué los seres humanos hablan miles de lenguas distintas y recíprocamente incomprensibles? (p. 71); el mismo filósofo se responde: “vivimos en un marco plural, lo hemos hecho desde los albores de la historia y nos parecen naturales el caos y el fárrago subsiguientes” (p. 71). Steiner señala que es un espejismo el sentido de total autonomía que se arrojan las lenguas: “ninguna es capaz de articular la suma verdad divina o dar a sus hablantes la clave del sentido de la existencia” (p. 83). Quizá radique en esta imposibilidad de decirlo todo, la riqueza y la fascinación por la traducción. Como afirma Ortega y Gasset en su memorable ensayo “Miseria y esplendor de la traducción”: la clave del buen traductor consiste en dejar pasar a la lengua de llegada ecos del mundo extranjero que brotan del texto original (1964). Es precisamente esa apertura la que Octavio Paz deseaba compartir con los fieles seguidores de la revista *Vuelta*.

2. Noticia acerca del proyecto editorial de la revista *Vuelta* y la traducción

La revista *Vuelta* fue un proyecto editorial de largo aliento cuya periodicidad era mensual, muy rica en reseñas, traducciones y entrevistas a diversas personalidades de la literatura hispanoamericana, con la alternativa de un punto de vista crítico con respecto a la política mexicana y exterior. Su consejo editorial estuvo conformado por Enrique Krauze, Julieta Campos, Ulalume González de León, Gabriel Zaid y Tomás Segovia, entre otros. Escritores como José Emilio Pacheco, Mario Vargas Llosa y Carlos Fuentes también escribían ocasionalmente para *Vuelta*, cuyo editor en jefe, Octavio Paz, se convertiría en Premio Nobel de Literatura en 1990.

Como bien menciona Paz en la primera carta editorial de la publicación —en diciembre de 1976—, tanto él como la redacción solían trabajar en una revista que llevaba el nombre de *Plural*. Ésta se publicó anexa al diario *Excelsior* desde 1971 hasta 1976, cuando supuestamente por conflictos con el Gobierno Federal —a cargo en ese tiempo del presidente Luis Echeverría Álvarez— el jefe del diario, Julio Scherf García, renunció al igual que su cuerpo editorial y, por consiguiente, toda la redacción de

Plural. En ese entonces *Vuelta* apareció y no dejó de publicarse sino hasta 1998, año en que Octavio Paz falleciera. En 1993, la revista obtuvo el Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades.

En las primeras ediciones de *Vuelta*, las secciones de la revista no estaban tan definidas, y eran un poco escasas; ya con el paso del tiempo se fueron perfeccionando hasta que quedaron las siguientes (no todas se incluían en una sola edición):

- A la Vuelta de la esquina: Sección de reflexión, donde la redacción se encargaba de escribir reseñas sobre hechos y personas sobresalientes en los aspectos político, literario y cultural.
- Libros: Sección de reseñas de libros de reciente publicación (en su tiempo) en México.
- Artículo: Sección de opinión en donde la redacción e invitados se expresaban acerca de política, sociedad (de México y de otros lugares) o sobre algún acontecimiento o persona prominente.
- Ensayo: Sección de opinión sobre política, economía, sociedad, algún personaje célebre, etc.
- La Vuelta de los días: Sección en donde se rescatan diversos aspectos culturales, como música, literatura, intelectuales, etc.
- Poema: Sección donde los miembros de la redacción e invitados publicaban sus poemas, así como la publicación de traducciones al español de los mismos.
- Prosa: Sección de publicación de cuentos cortos, ya sea de personas de la redacción o invitados, como traducciones al español.
- Extracto: El principio de un escrito literario (ya sea cuento corto o novela)

En algunas de las secciones puede identificarse la presencia frecuente de traducciones, como en la dedicada al ensayo, a la prosa o al poema. Al revisar distintos números de *Vuelta* es evidente el esfuerzo por presentar obras y autores de otros países y que escriben en lenguas distintas al español. Un breve análisis del intercambio epistolar entre Octavio Paz y Tomás Segovia, editado por Anthony Stanton (1998: 120-122) proporciona mayores evidencias de que Paz (en su “Nota preliminar” de 1973) consideraba la traducción, en primer término, como una actividad literaria y un reto lúdico para su creatividad como escritor; concibe, entonces, que la traducción es:

Pasión y casualidad pero también trabajo de carpintería, albañilería, relojería, jardinería, electricidad, plomería —en una palabra: industria verbal. La traducción poética exige el empleo de recursos análogos a los de la creación, sólo que en dirección distinta” (Paz, 200: p. 9)

Pero, por otra parte, si se revisan las cartas, como se comentó anteriormente, Paz veía en la traducción la gran oportunidad para entrar en diálogo con sus pares de otras partes del mundo. En la epístola fechada en París, el 14 de abril de 1950, Paz explica cuál fue su participación para conformar la *Antología de Poesía mexicana*, que estaba a cargo de la UNESCO. Se trata de la *Anthologie de la poésie mexicaine*, selección, comentarios e introducción de Octavio Paz, traducción de Guy Lévis Mano y presentación de Paul Claudel, París, Nagel, 1952 (Paz, 1998, p. 130, nota 1). La participación concreta de Paz fue ayudar a traducir al francés algunos poemas de escritores mexicanos, como “Yerbas del Tarahumara” (1934), de Alfonso Reyes.

En otra epístola Paz comenta su simpatía por los surrealistas Benjamin Péret y André Breton. A pesar de que el poeta de *Pasado en claro* alude a asuntos que lo distancian de Breton, no quiere externar con claridad sus desacuerdos con el padre del surrealismo (Nueva Delhi, 20 de septiembre de 1965, en Paz, 1998). No es extraño que esa amistad cuidadosamente cultivada rindiera sus frutos literarios, pues Benjamin Péret se convertiría en el traductor de *Piedra de sol al francés*. Paz compila en *Versiones y diversiones* sus traducciones de tres poemas de André Breton (22 de septiembre de 1965, en Paz, 2008).

Si bien Paz concebía la traducción como una diversión vinculada a sus intereses, gustos literarios y amistades, es decir, como una actividad paralela a la escritura propia, otorgaba a esta actividad un valor cultural muy alto. Para finalizar este comentario, sólo nos gustaría señalar que en la carta a Tomás Segovia del 3 de julio de 1968, Paz expone el proyecto editorial de crear una revista (la cual sería *Vuelta*) que incluyera 60% de originales en español y 40% de traducciones. Entusiasmado con la idea de incluir tradiciones, pero quizás pensando en la dificultad de reunir las siempre y a tiempo para el siguiente número, el poeta piensa en voz alta y corrige: a lo mejor podría quedar en 70% de originales y 30% de traducciones, pues el comité editorial podría objetar la primera propuesta (Paz, 2008, p. 64). Para Octavio Paz no había fronteras literarias ni lingüísticas que pudieran impedir la comunicación literaria entre los continentes; el futuro Nobel sueña en su carta: “Si descubrimos buenos traductores, sería bueno presentar ciertos textos orientales, árabes, persas, indios, chinos, japoneses” (Paz, 2008, p. 159). El proyecto se hizo realidad y se mantuvo en pie por más de veinte años, gracias a la tenacidad del editor en jefe y de sus colaboradores. Para concluir la exposición, ofrecemos a continuación, un sucinto análisis de un artículo sobre la traducción publicado en *Vuelta* en 1977, con el fin de mostrar la aportación de nuestra alumna becaria en el proyecto.

3. Comentario acerca del artículo “Sobre la traducción de algunos títulos de Augusto Monterroso, publicado en marzo de 1977 en *Vuelta*.”

El artículo de Augusto Monterroso titulado “Sobre la traducción de algunos títulos”, publicado en marzo de 1977, trata acerca de los supuestos “errores de traducción” que se dieron hace mucho tiempo cuando se tradujeron al español obras célebres. Según el autor, hay algo enriquecedor en los llamados “errores de traducción”;

es decir, ninguna traducción —por muy "mala" que sea— podrá arruinar la obra con la que el traductor haya trabajado, debido a que todas, en realidad son buenas y podría sacarse ventaja de tales particularidades. Por otra parte, se expresa la idea de la cierta injusticia que se genera al dejar de lado una obra por la "mala traducción" de su título, algo que se señala como "ridículo" el aprender la lengua del texto original sólo para leerlo en lugar de su traducción, misma que por lo general es más accesible.

La primera obra de la que se hace referencia —*The Importance of Being Earnest* de Oscar Wilde, cuyo título fue traducido al español como *La importancia de llamarse Ernesto*— es un claro ejemplo de lo mencionado anteriormente. Es posible que la popularidad de la obra y del mismo Wilde haya incrementado gracias a semejante título.

En realidad *The Importance of Being Earnest* significa "La importancia de ser honesto". Para Monterroso, cambiar de esa forma el título requiere de talento y malicia. En este título, se presenta el caso de homofonía entre el nombre Ernest (Ernesto) y el adjetivo Earnest (honesto), cualidad difícil de conservar en español; por lo tanto, no es extraño concluir que la intención de tratar destacar ese factor estaba presente en el traductor al decidirse a subrayar sólo uno de los dos sentidos de la voz [Ernest], de modo que esa decisión implica también el cambio del verbo "ser" por "llamarse".

Para quienes conocen la trama de esta obra de teatro, es muy notorio que el título original posee una carga irónica, debido a las mentiras que inventan los personajes, generando una comedia de enredos muy entretenida. Por lo tanto, la 'honestidad' no es una virtud frecuente en la trama.

A continuación se presenta otro ejemplo: *The Skin of Our Teeth* de Thornton Wilder, cuya versión en español sería *La piel de nuestros dientes*. Cabe mencionar que su correspondiente puesta en escena tuvo mucho éxito, de acuerdo con la información dada en el artículo. La peculiaridad de este título radica en que "the skin of our teeth" forma parte de una frase hecha —o *idiom*— "To escape with the skin of our teeth", cuyo equivalente en español podría ser "Salvarse por un pelo"; sin embargo, "the skin of our teeth" se tradujo de manera literal, palabra por palabra.

El tercer ejemplo que discute Monterroso se refiere a la obra de Henry James llamada *The Turn of the Screw*. La traducción al español de este título —hecha por José Bianco— resultó ser *Otra vuelta de tuerca*. Al igual que "the skin of our teeth", "the turn of the screw" forma parte del *idiom* "to give somebody a turn of the screw" —el cual significa 'coaccionar'—. A diferencia de la traducción literal del título anterior, Bianco lleva a cabo la transposición al sustituir el determinante 'la' por el pronombre 'otra', y reemplaza el sustantivo 'tornillo' por otro sustantivo: 'tuerca'. Aunque ambos poseen características semánticas similares, la diferencia de significado radica en que el tornillo lleva a cabo la acción de atornillar o desatornillar, mientras la tuerca la recibe.

Por último, el cuarto ejemplo que se muestra en el artículo es el de la traducción del título de la obra de William Faulkner, *The sound and the fury*, el cual resultó en *El ruido y la furia*. De nuevo se repite la traducción literal, palabra por palabra, sin cambio alguno. Para tener un mejor entendimiento de esta frase, es preciso mencionar sus antecedentes. El acucioso Monterroso aclara que Faulkner se basa en la escena

quinta del acto quinto de la obra de teatro *Macbeth*, escrita por William Shakespeare, para desarrollar su trama. En esa sección aparece un soliloquio, en el que se leen los versos:

Life's but a walking shadow, a poor player
That struts and frets his hour upon the stage
And then is heard no more: it is a tale
Told by an idiot, full of sound and fury,
Signifying nothing.

En el mismo soliloquio aparece el concepto de esta frase, el cual es "signifying nothing". La novela de Faulkner trata la historia de una familia estadounidense venida a menos, los Compton. Dividida en cuatro partes, la novela relata cuatro testimonios de lo sucedido y de las tragedias posteriores. El primero de los relatos es el de Benjy, un hombre que padece de retraso mental, es quien representa al 'idiota' al que el soliloquio hace alusión.

Apelando a que posiblemente una traducción más cercana a los diferentes títulos originales repercutiría en el éxito de la obras, en el artículo se desdennan las posibles alternativas. Resulta un tanto contrastante el postulado de Monterroso, debido a que, si "toda traducción es buena", entonces realmente no hay necesidad de alabar las que ya están establecidas, simplemente los traductores tomaron las decisiones que creyeron idóneas.

Ahora bien, es muy importante tomar en cuenta la posibilidad de que los traductores hayan desconocido los *idioms* antes mencionados, así como las referencias a otras obras literarias que hayan servido de inspiración a los autores. Sin embargo, en el ameno ensayo de Monterroso se comenta la paradoja de que, a pesar de los errores traductológicos, el público lector que recibió las traducciones se acostumbró a usar los títulos traducidos y, en algunos casos, a repetirlos como lugares comunes. Tal es el caso de la expresión "una vuelta de tuerca", que entre literatos alude a un cambio marcado de situación, argumentación, etc., sin rastro del sentido original de la frase en inglés (*obligar, coaccionar*).

Podríamos seguir exponiendo un listado de autores traducidos en la revista *Vuelta*, pero, por cuestiones de espacio, mejor los invitamos a navegar en la red los números que pueden consultarse de la aquella emblemática revista para confirmar que ofreció, en español, un variado escaparate de literaturas escritas en otras latitudes.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

1. STEINER, George (2001): *Después de Babel*, trad. Adolfo Castañón y Aurelio Major, ed. México, Fondo de Cultura Económica

2. ORTEGA Y GASSET, J. (1964): “Miseria y esplendor de la traducción”, En *Obras completas de Ortega y Gasset*, t. 5, (1933-1941), 6^a ed., Madrid, Revista de Occidente, pp. 433-451.
3. *Revista Vuelta*(1976):diciembre, México.
4. Paz, O. (1998):*Correspondencia Alfonso Reyes / Octavio Paz (1939-1959)*, ed. de Anthony Stanton, México, Fondo de Cultura Económica.
5. Paz, O. (2008):*Cartas a Tomás Segovia (1957-1985)*, México, Fondo de Cultura Económica.
6. Paz, O. (2000):*Versiones y diversiones*, Barcelona, Galaxia Gutenberg /Círculo de Lectores,
7. MONTERROSO, A. (1977): “Sobre la traducción de algunos títulos”, En *Revista Vuelta*, marzo, México, pp. 233.

Nicolai Gógol y Manuel Gutiérrez Nájera: dos cuentistas ante Europa

C. García-Ávila
(México)

Resumen

Resumen de la comunicación en español.

El objetivo de este trabajo es llevar a cabo una lectura comparada acerca de la presencia europea en dos textos narrativos del siglo XIX: “Mi inglés”, del mexicano Manuel Gutiérrez Nájera (1859-1895) y “Roma” de Nicolai Gógol (1809-1852). El estudioso E.K. Mapes documenta que el relato “Mi inglés”, fue publicado cuatro veces en la prensa mexicana, entre 1877 y 1882, cada vez con algunas variaciones (Gutiérrez Nájera, 1987, pp. 63-68); al cuento de Gógol accedo por medio de la traducción que Selma Ancira presenta en su antología *Paisaje caprichoso de la literatura rusa* (Ancira, 2012, pp. 48-95). Como tesis fundamental, se propone que tanto Gógol como Gutiérrez Nájera favorecen en sus obras una concepción multicultural y plural de la presencia europea; la afinidad con Italia en las dos narraciones que se emplean como ejemplo es un rasgo que permite establecer ciertas similitudes con rasgos de las culturas propias (la rusa y la mexicana, resultado de la hibridez y de la diversidad).

1. Europa en plural

Como preámbulo, tomare como punto de partida, la afirmación de que “el discurso colonial / colonizador es aquel discurso que coloniza lo diferente”, en tanto que el discurso postcolonial es aquel que analiza, cuestiona y comenta el discurso colonial / colonizador”. Hay que considerar que europeos y amerindios aparecen representados en las respectivas obras literarias (Quispe-Agnoli, 2010, p. 197). ¿Será posible identificar si hay rastros del discurso dominante, o bien, del discurso crítico en estos cuentos? Desde el punto de vista de los estudios transatlánticos transcoloniales, ¿qué habría que hacer con los autores decimonónicos que, tanto en México como en Rusia, integraron en sus obras personajes europeos y plantearon con frecuencia temas referentes a las dudas, a los deseos y a los estilos de vida de sus contemporáneos?

¿No cabría la posibilidad de encontrar críticas e inconformidades con la vida occidental desde la asimilación de lo europeo allende las fronteras del Viejo Continente? Es decir, la complejidad multicultural de naciones como México y Rusia no es fácil de resumir porque tienen como base la diversidad regional y étnica, además de una historia compleja en la que se constata una progresiva europeización; tan es así, que los dos escritores decimonónicos de los que me ocupo en este trabajo coinciden en elegir de vez en cuando, personajes europeos como protagonistas de sus obras.

El análisis que se desarrolla a continuación tratará de mostrar de qué manera tanto Gutiérrez Nájera como Nikolái Gógol presentan una mirada un tanto crítica, pero

fundamentalmente plural, acerca de lo europeo. Cabe señalar que, a diferencia de Gógol, Gutiérrez Nájera nunca pudo viajar a Europa y murió joven. En contraste con Gutiérrez Nájera, un empedernido ciudadano, habitante de la ciudad de México, Gógol tuvo una infancia rica en experiencias y recuerdos del campo ucraniano. Y sí, el modernista Gutiérrez Nájera se sentía a gusto con las facilidades que le ofrecía la capital (café, teatros, novedades parisinas, tiendas, moda, librerías), en tanto que la capital nunca terminó de seducir a Gógol, quien sentía gran amor por el campo:

la capital sorprende a Gógol con sus cuadros de profundas contradicciones y dramáticos contrastes sociales. La grosera humillación del hombre, el triunfo del “hirviente mercantilismo” la atmósfera de arbitrariedad policiaca, todo ello, con palabras de Gógol, ha convertido a Petersburgo, ciudad de la omnipotente burocracia y de los desalmados funcionarios, en “un cuartel del granito” (Mashinski, 1997, p. 11).

Tanto el ruso como el mexicano llevaron una existencia modesta; para obtener el sustento cotidiano, acudieron a oficios como burócrata y profesor (Gógol) y periodista o fugaz político (Gutiérrez Nájera); ambos fueron atravesados por la tragedia, el ruso por la locura y el mexicano por la hemofilia. Ambos cultivaron con ahínco la escritura. Vale la pena subrayar que tanto el mexicano como el ruso ejercitaron una escritura crítica, ingeniosa, aguda pero divertida y noble; en ellos, la crítica social debe mucho a la crónica. Testigos de su época, cada uno busca la forma que más se ajusta a su afán de expresión: Gógol se mofa, en *Las almas muertas*, de los mediocres empleados de gobierno a través de la fallida aventura del “ingenioso” Tchitchikov; Gutiérrez Nájera se asume como cronista nato y escribe en el diario *El Universal* su serie “Plato del Día”, notas satíricas sobre el acontecer político y social del México porfirista en el que le tocó vivir (Gutiérrez Nájera, 1972).

Pero lo que resulta más atractivo en ambos escritores es la capacidad de observar con severidad la propia cultura, con defectos y virtudes, sin decidirse jamás por un nacionalismo patriotero. Por otro lado, si bien ambos ostentan su conocimiento de lo europeo, tampoco perciben a Europa como un todo uniforme ni admiran todo lo extranjero por mero fanatismo. Gracias a su sinceridad como ciudadano y como escritor, Gógol se ve obligado a salir de Rusia por una temporada para instalarse en Italia y en Alemania, pues se genera animadversión contra su comedia en cinco actos *El inspector*, la cual fue sujeta a la censura zarista. Aunque hubo resistencias iniciales para otorgar permiso de producción a la obra, gracias a la intervención de su amigo Zhukovsky, Gógol logra el estreno de la obra en abril de 1836. El Zar Nicolás I en persona asistió a la primera función; sin embargo, la crítica fue implacable (Seltzer, 2013, en línea).

En los cuentos que nos ocupan hay una coincidencia notable: los respectivos protagonistas son europeos. Pero antes de proseguir con las similitudes, cabe resaltar que se trata de dos cuentos de muy distinta factura. Para empezar, Gógol data su obra en

1842; en tanto que Manuel Gutiérrez Nájera tuvo que ajustar su narración a los reducidos espacios que los periódicos de su tiempo ofrecían a los exquisitos cronistas de la época. Vale subrayar que estas condiciones determinadas por la prensa influyeron en la extensión de los textos de factura literaria allí publicados.

Según el editor E. K. Mapes (1958: 63, nota 1), Gutiérrez Nájera publicó este texto cuatro veces en la prensa mexicana, como se resume a continuación: en *El Federalista* (1877) se tituló “Cosas del mundo”; en *La Voz de España* (1879) conservó el título “Mi inglés”; en *El Cronista de México* (1880) se presentó como “Memorias de un vago” y su autor utilizó el pseudónimo de “M. Can-Can”; y por último, en *El Nacional Literario* (1882) se recurrió nuevamente a denominarlo “Mi inglés”. En suma, el cuento de Manuel Gutiérrez Nájera es muy breve en comparación con el cuento de Gógol, narración de mayor aliento, en la que tienen gran relevancia las descripciones de los lugares que visita el protagonista.

Cabe señalar que tanto el protagonista de Gógol, un joven príncipe italiano, como el de Gutiérrez Nájera, un refinado inglés, son personajes que tienen la necesidad de ampliar sus horizontes; el viaje contribuye a rebasar no sólo las fronteras geográficas, sino también las intelectuales y espirituales. Ambos personajes pertenecen a una clase privilegiada, pues, además de evidenciar cierta riqueza material, sobresale en ellos el refinamiento cultural y cosmopolita.

Ahora bien, el noble *gentleman* de Gutiérrez Nájera es un inglés que se presenta al principio según el prototipo del hombre flemático, pero un día se cansa de la monotonía del cielo gris de su país y decide emprender un viaje al extranjero. Como turista, visita París, Alemania, Italia, Portugal, luego se dirige a la India y a China; el cuento tiene en todo momento un tono ligero y ameno, así se percibe cuando el narrador en primera persona explica cómo se encontró con su personaje principal:

La primera vez que conocí al típico inglés, fue, si mal no recuerdo, en un corralito en el que se hablaba cierta noche de un asunto de crónica escandalosa. Una dama de alto coturno había traicionado vilmente a su marido, y éste, en un momento de ira, había herido, disparándole a quemarropa un tiro (Gutiérrez Nájera, 1982, p. 64).

La imagen del *típico* inglés se altera poco a poco, ya que este personaje da muestras de un carácter fuerte y entusiasta, próximo a la vena latina; la respuesta del inglés resulta un tanto cómica cuando afirma: “Yo hubiera descuartizado al amante, a vista de la esposa, y después hubiera sacado a ésta los ojos en presencia de sus hijos” (Gutiérrez Nájera, 1983, p. 65).

Por otra parte, una coincidencia notable entre el príncipe de Gógol y el *milord* de Gutiérrez Nájera es su amor por Italia, por sus paisajes, por el arte de aquel país. Se nota, no obstante, un tratamiento distinto en el tono e intención narrativa. El cuento de Gógol se construye como si fuera una novela de formación (*Bildungsroman*), aunque la extensión es la de un cuento. La historia se centra en el contraste que paulatinamente el

joven italiano experimenta, en un proceso cambiante de adaptación cultural. En “Roma”, el joven príncipe italiano de veinticinco años parte de Génova a París para ir a estudiar y ampliar sus horizontes: “Allá se encontraba lo nuevo, lo opuesto a la decrepitud italiana; allá comenzaba el siglo XIX, la vida europea” (Gógol, 2012, p. 52).

En “Roma”, Francia, y en específico París, representa la vida moderna, la efervescencia artística y científica, la novedad al alcance de la mano; sin embargo, la estancia de cuatro años transcurridos en la capital de la cultura termina por hartar y ofender al príncipe: “por todas partes se percibía una seguridad casi arrogante y una falta humilde de conciencia de la propia ignorancia” (Gógol, 2012, p. 60). En otra parte, dice tajantemente: “la nación entera era algo pálido, imperfecto, un vodevil ligero que ella misma había engendrado” (Gógol, 2012, p. 61).

Entonces, la nostalgia de una Italia fundamentalmente austera y vieja se apodera del protagonista, quien decide regresar a la tierra natal para vivir casi en el ascetismo. El final del cuento es una sorprendente alabanza a Italia, ya que el lector tiene la expectativa de que el joven príncipe caiga enamorado a los pies de la bellísima Annunziata, como correspondería a una emocionante historia de amores, pero no ocurre así, pues lo que conquista el corazón de su *eccellenza* es la imponente vista de Roma a la luz del atardecer: “¡Dios, qué vista! El príncipe, rodeado de ese paisaje, se olvidó de sí mismo, de la belleza de Annunziata, del misterioso destino de su pueblo y de todo lo que hay en el mundo”.

¿Qué se discute en “Roma”? Una posible interpretación es la afirmación tajante de que la cuna de la cultura y de la civilización occidental no ha de buscarse en las modas de París sino en las raíces clásicas de Roma, más antigua y más sobria. Además, se subraya la contraposición entre el campo y la ciudad, asunto que se mencionó arriba al referir el origen ucraniano de Gógol: la narración refirma el valor de una Roma más rural sobre un París muy urbano. Europa, entonces, se percibe, más bien, en plural (las “Europas”, dice el crítico latinoamericano).

Ahora, sólo me resta aludir al divertido final de “Mi inglés. Después de subrayar el carácter apasionado del “extraño amigo”, el narrador explica el segundo encuentro en un convite y la consiguiente invitación a la “casa de recreo de aquel excéntrico” (Gutiérrez Nájera, 1983, 66). El cuento de Gutiérrez Nájera tiene, en esta parte, el cometido de describir con lujo de detalles las atmósferas exóticas, lujosas y artísticas de la casa, en donde conviven objetos de todo el mundo. “las plantas más exóticas, más raras, más extrañas, yense amontonadas por un poder incontrastable: la riqueza” (Gutiérrez Nájera, 1983, 66).

Los espacios y las atmósferas creadas por el protagonista seducen al invitado; pero destaca entre todo la sala de arte italiano, “digna de un museo de Europa”. Aquí se mencionan pintores del periodo Renacentista, como Miguel Ángel, así como otros pertenecientes a la escuela manierista de Venecia, como Tintoretto, Tiziano, Francesco Bassano, Boschini, Sebastián del Piombo y Pablo el Veronés. El comentario del narrador es: “¡Oh! Allí la fantasía volaba como la mariposa, esa coqueta de la atmósfera [...]” (Gutiérrez Nájera, 1983, 67). La fascinación por el refinamiento y el

resultado de una vida de aventuras sintetiza una de las características recurrentes en el Modernismo hispanoamericano: una mezcla de muchos estilos y épocas, un afán por crear un mundo *exótico* (y hay que subrayarlo), una especie de burbuja de arte y belleza que sustituya al artista de la cotidianidad.

Esta gozosa contemplación se interrumpe justo en el clímax de la visita (la esperada aparición de la hermosa andaluza, esposa del inglés), el cuento sorprende porque resulta que sólo se trata de un sueño, interrumpido por el señor Benito, el mayordomo, que lleva el desayuno a la recámara del narrador. De manera cómica, el “señorito” se encoleriza porque le arrancaron el sueño, no sólo porque lo despertaron) sino porque no llegó a conocer a la hermosa mujer. Llama la atención, que el protagonista causa admiración en el narrador no por ser inglés; el narrador encuentra que la experiencia del viaje y el afán de sofisticado coleccionista de objetos bellos le ofrecen una experiencia novedosa e inolvidable. Pembroke es todo menos el típico inglés; en el cuento se opta por la mezcla selectiva y diversificada, no así por nacionalismos. La belleza, el arte, el mundo, el cultivo de la sensibilidad son de todos quienes quieran y puedan aproximarse a ellos. De algún modo, el narrador que sueña ha sido contagiado de la agitada vida de Pembroke.

De esta manera, se puede constatar en este sucinto acercamiento a Gogol y a Gutiérrez Nájera que la percepción de ambos autores frente a Europa en los dos cuentos estudiados dista de ser uniforme o rígida. Al contrario de la búsqueda de rasgos comunes al continente europeo, tarea que se impone George Steiner en su ensayo “La idea de Europa”, Gógol y Gutiérrez Nájera perciben los contrastes y la diversidad; en eso radicaría su crítica al proyecto progresista de Occidente, aunque, por otro lado, se acepta como “dominante” el arte clásico y la herencia histórica de la vieja Europa. Claro que en el cuento de Gógol hay una apuesta por Italia y un disgusto por Francia; en tanto que en el de Gutiérrez Nájera hay un entusiasmo por la ruptura de fronteras y la capacidad de transformación de su peculiar inglés. Ambos muestran su amor por Italia, sea en la geografía, en la historia o en el arte: ¿será que encuentran afinidades entre sus propias culturas y aquella?

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

1. GÓGOL, N., 1999. *Las almas muertas*, trad. Demetrio Bäumer, Barcelona, Océano, [1842].
2. GÓGOL, N., 2012: “Roma”, en S. Ancira, comp. y trad., *Paisaje caprichoso de la literatura rusa*, México, Fondo de Cultura Económica, Consejo Editorial de la H. Cámara de Diputados, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, pp. 48-95 [1842].

3. GUTIÉRREZ NÁJERA, M. (1987), “Mi inglés”, en *Cuentos completos y otras narraciones*, Prólogo, edición y notas E. K. Mapes, Estudio preliminar Francisco González Guerrero. 2ª ed., México, Fondo de Cultura Económica, pp. 63-68.

4. GUTIÉRREZ NÁJERA, M., 1972: *Escritos inéditos de sabor satírico “Plato del Día”*, est. prel., edición y notas de Boyd G. Carter y Mary Helen Carter, Columbia (Missouri), Universidad de Missouri [serie publicada en *El Universal*, México, 8 de abril de 1893-10 de enero de 1895.]

5. MAPES, E. K., 1958: “Prólogo, edición y notas”, en M. Gutiérrez Nájera, *Cuentos completos y otras narraciones*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 49-53.

6. MASHINSKI, S., 1997: “Prefacio”, en N. Gógol. *Tarás Bulba*. Trad. V. Pushkariova. Novelas de Petersburgo, Moscú, Progreso, pp. 3-16.

7. QUIJPE-AGNOLI “Develando colonialidades: áreas en busca de atención en los estudios latinoamericanos”, 2010: en I. Rodríguez, coord., *Estudios transatlánticos poscoloniales. I. Narrativas Comando / Sistemas mundos: colonialidad / modernidad*, México, Barcelona, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, Anítrópous, pp. 185-207.

8. SELTZER, T., 2013: “Introducción”, en N. Gógol, *The Inspector General*, trad. T. Seltzer. Disponible en Internet: <http://www.gutenberg.org/files/3735/3735-h/3735-h.htm>, consultado: junio 2014.

intereses, ideologías, sueños, frustraciones, conflictos y cosas así» (Pérez Martínez, 1997, c. 21).

La paremiología es un fenómeno que requiere un estudio permanente si uno quiere interiorizarse en la lengua de los mexicanos al menos por tres razones.

Primero porque es un auténtico tesoro que transmite la historia del desarrollo de la tradición cultural e idiomática mexicana desde sus orígenes hasta la actualidad, y sigue manteniendo su continuidad conservando los aspectos peculiares y elementos idiosincrásicos que constituyen el enigma del alma mexicana. Es uno de los fenómenos que reflejan la armoniosa diversidad multicultural en el continente americano, que impide tal efecto negativo de la globalización como la aculturación, asimilación cultural forzada, así llamado crisol de razas y religiones.

Segundo porque el refrán en México es un elemento integrante del habla cotidiana, donde se inserta como el sentido común, como el modelo de buena conducta o como moraleja compartidos por la comunidad. Pero lo que resulta transparente para los nativos apoyados por su experiencia lingüística heredada de varias generaciones anteriores, no lo es para un representante de otras culturas.

Tercero porque los refranes son un componente muy “vivo”, muy popular y muy característico del habla cotidiana de México. Arturo Pérez Reverte en una de sus entrevistas comenta la peculiar manera de expresarse de sus amigos mexicanos y destaca la sorprendente capacidad creativa e imaginativa. «Ellos son capaces de contar en tres minutos lo que los demás necesitamos 400 páginas» (El Mundo, 04.12.2008). Además, el refranero es algo muy dinámico, está en permanente evolución y sigue las pautas del desarrollo social. Aunque su transformación no se nota muy rápido por la inercia natural del idioma un estudio interesado revelará fácilmente los indicios del cambio.

Es curioso seguir la transformación del reflejo de la imagen del *indio* en el español de México que evoluciona desde la visión totalmente negativa en la época del inicio y el desarrollo del mestizaje hasta evidentemente positiva en la actualidad.

A raíz de la Conquista los indios perdieron el dominio de sus propios territorios y se vieron influenciados por el modelo de vida europeo. Con una religión, formas de gobierno, valores, moral, cultura diferentes a las que encontraron a su llegada a América y además portadores de un eurocentrismo fuertemente acentuado, que los hacía verse como superiores, los conquistadores tuvieron la intención de subordinar a los indios en favor de la civilización, la verdadera religión y las buenas costumbres (Vásquez, 2003, c. 2).

Finalizada la época de la Conquista, el indio siguió dominado. La Reforma del siglo XIX no modificó sustancialmente su posición en la sociedad mexicana, «ha seguido aun oprimiéndolo, vejándolo y siendo su vampiro, el cacique del pueblo, el dueño de la hacienda, el picapleitos que hace sudar oro a la discordia» (Chávez²⁰⁰², c. 40). Uno de los investigadores de la Universidad Iberoamericana de México escribe que en algunas regiones de México en los años 70 «tener una identidad de indio sólo servía para recibir castigos corporales por parte de los profesores y para sufrir insultos, como les sucedía a los habitantes de Acxotla del Monte cuando iban a vender carbón. Era mejor dejar de ser indio en la medida de lo posible» (Robichaux²⁰⁰⁷, c. 25).

Jorge Carrión también considera relevante la influencia de la Conquista en la formación de la imagen del indio que a partir de aquellos tiempos se ha hecho punto de referencias en los enunciados irónicos: *indio cuatro orejas*, *indio desgraciado* (Carrión, 2002, c. 242). Tal vez se explique por el hecho de que durante todo el período de la

Conquista el indio fuera perdiendo las características propias del indígena, pero, sin embargo, no llegó a ser español. De estas épocas data el giro muy popular en la sociedad mexicana moderna que expresa un extremado asombro ante los hechos absurdos en cuya certeza insiste el interlocutor: *creer que hay indios "güeros"*. El que los auténticos indígenas nunca hayan nacido rubios ni de piel blanca es un hecho comúnmente conocido que sería absurdo poner en tela de juicio.

Darío Rubio, famoso escritor y académico mexicano que se especializó en el estudio de la paremiología y del español mexicano y fue autor de uno de los más completos refraneros, indica que «la palabra indio a principios del XX funcionaba en el habla de la ciudad de México como un insulto, cargada de desprecio, racismo y de hostilidad ancestrales» (Pérez Martínez, 2004, c. 259). El Diccionario de Mexicanismos ofrece la siguiente interpretación de la palabra: *indio* – característica de una persona tosca y maleducada; *indio pata rajada* – una persona inculta, ignorante; *indiada* – un grupo de personas ingenuas, fáciles de manipular por parte de la autoridad.

El indio está subestimado en la sociedad y el refranero lo comprueba:

- *un indio menos, una torcilla más*;
- *no hay que darle al indio la razón aunque la tenga*. El refrán demuestra la actitud que quedó incubada en la cultura mexicana desde el siglo XVI: el trato despectivo de los indios por parte de los criollos y mestizos.
- *indio que mucho te ofrece, indio que nada merece*. Según la interpretación de Darío Rubio, el refrán es la prueba de desconfianza que hubo entre los mestizos hacia el indio. Se recomienda rechazar cualquier propuesta suya porque, por ser una persona interesada, pícaro y sin escrúpulos, no puede ofrecerle a uno un negocio beneficioso, le da a engañar o aprovecharse de su bondad.
- *al indio ni fraile, cierra la puerta que abre*. Tanto un indio como un fraile son personajes negativos en la mentalidad mexicana y se aconseja cerrarles la puerta y no dejarlos entrar.
- *no hay indio que haga tres tareas seguidas* – evidencia la pereza del indio.
- *esos indios ¿que no danzan? no, señor, porque se cansan*. Otro refrán que se burla de la holgazanería del indio que disimula fatiga para no continuar el trabajo.
- *no es indio el que no se venga* - de lo exagerados que son los indios en guardar rencores y no perdonar ningún mal causado.

– *ya se acabaron los indios que tiraban con tamales* – de la astucia de los indios que ya no son tan ingenuos como al inicio de la Conquista y tratan con recelo a cualquier desconocido.

Como un insulto suena la palabra *indio* en los siguientes refranes marcados en los diccionarios como coloquiales vulgares:

– *para mí quisiera el maíz y no para el indio puro;*

– *indio con puro, ladrón seguro;*

– *indio, pájaro y conejo, en tu casa, ni aun de viejo.* La importancia de un indio para la sociedad está al mismo nivel que la de los conejos.

– *indios y burros, todos son unos* – una burla explícita que no requiere comentario alguno.

– *¿qué vendes, indio?* – una grosera y burlona propuesta de ver sus propios errores en vez de ironizar sobre los defectos de otros.

Aunque hasta ahora la actitud negativa es la que predomina en las paremias mexicanas relacionadas con el indio, no es posible negar la ambivalencia de su imagen que se revela en el estudio del refranero mexicano actual. M. Maccoby, famoso psicólogo y antropólogo que vivió varios años en México, comentando este tema, escribe:

La actitud mexicana hacia los “indios” es ambivalente. La cultura indígena se considera como inferior y como menos civilizada pero ejerce una función ideológica. En un intento por encontrar una identidad nacional y por despojarse del sentimiento de inferioridad que los intelectuales mexicanos piensan que les imprimió la Conquista española. Las tradiciones indígenas, los héroes, tales como Cuauhtémoc, que sufrieron tortura y muerte antes que someterse a los conquistadores, los temas precolombinos en el arte y en la literatura han sido idealizados y con frecuencia se utilizan con gran belleza (Maccoby, 2002, c. 247).

Los rasgos positivos acentuados más y más en la imagen del indio se basan en su tradicional inmutabilidad, firmeza del carácter, su coraje y temple. «El indio dominado y quebrantado durante siglos ha llegado a ser capaz de soportarlo todo: el hambre que sacia con el más exiguo alimento, la fatiga que parece no experimentar después de inmensas jornadas cuando atraviesa el país convertido en bestia de carga» (Chavez, 2002, c. 40). El refranero mexicano realza estas características:

– *si es indio, ya se murió, si es español, ya corrió.* Es una opinión sobre los indios en comparación con los españoles, o gachupines, un nombre despectivo que se

pegó a los conquistadores españoles arraigados en América. El refrán está basado en la idea de apoyar al indio y resalta las características de las que le ha dotado la naturaleza, y también expresa la protesta popular contra la conquista. El objeto de reproches es el español residente en el continente americano. La sabiduría popular insiste en que en el contexto de una riña el indio peleaba bravamente aunque tuviera que morir en la lucha, enquanto que el español huía cobardemente.

– *machete caído, indio muerto* (Pérez Martínez, 2002, c. 251) – indica la valentía del indio.

– *cuando el indio encanece, el español no aparece*. Refrán que igual que el anterior tiene sus orígenes en las luchas interétnicas que indica la longevidad y mayor resistencia del indio. La idea de que el indio encanece a los setenta años viene desde el Códice Florentino, el más antiguo testimonio documental de la historia de civilizaciones precolombinas en el territorio mesoamericano, redactado en el siglo XVI por el fraile franciscano español Bernardino de Sahagún, poco después de la Conquista de México. De acuerdo con estos datos el refrán concedía al español que echara raíces en México una esperanza de vida inferior a los setenta años. Pero lo que era cierto antaño no lo es en la actualidad. En el transcurso de años la realidad ha cambiado radicalmente y la esperanza de vida en la España actual ha alcanzado 80 años para hombres mientras que apenas llega a 73 en México.

– *natural es un indio*. El refrán que asienta la idea de que lo evidente, lo verdadero y lo lógico es comparable con la naturaleza del indio.

– *allá, tras lomita* – en el refranero castellano equivale a *a la vuelta de la esquina*, es decir muy cerca. Salta a la vista la diferencia en la explicación de lo fácil que es alcanzar el lugar de destino porque al parecer es incomparable el esfuerzo que se requiere para doblar la esquina y para subir la pendiente, alcanzar la cumbre y después bajar. La tranquilidad ante lo inevitable, el gran aguante ante la necesidad de ir muy lejos andando y con una carga a cuestas, la de afrontar dificultades y ver el peligro estoicamente son habilidades innatas del indio desde la época precolombina. De ahí se desprende la diferencia en la mentalidad que motiva a la persona a buscar la interpretación de la facilidad de hacer algo.

La época de la independencia despertó el pensamiento progresista y renovador. Los intelectuales del país asumieron la importante misión de buscar posibilidades para recuperar la identidad perdida que solo era posible a condición de volver a sus raíces, investigar su propia historia, imponer respeto a todo lo propiamente mexicano. Samuel Ramos en su libro *El perfil del hombre y la cultura en México* escribe: «Es cierto que hubo un mestizaje, pero no de culturas pues, al ponerse en contacto los conquistadores

con indígenas, la cultura de éstos quedó destruida. Fue —dice Alfonso Reyes— el choque del jarro con el caldero. El jarro podía ser muy fino y hermoso, pero era el más quebradizo» (Ramos, 1963, c. 36). De ahí empezó a emerger la tendencia a estudiar los detalles de su historia indígena, conservar sigilosamente lo característico de ella, resaltar todo lo positivo que se queda en la mente del mexicano desde de las épocas paganas, desde el auge de las grandes civilizaciones mesoamericanas. La paremiología refleja este cambio:

— *más seguro, más marrado, dijo el indio*. Frase popular que apela a la experiencia del indígena que a la hora de cerrar un trato desconfía de todo el mundo, es atento al menor detalle y prefiere traer su dinero amarrado pensando en su seguridad.

— *el dinero Dios lo da, y los indios lo trabajan*. Es una declaración que hace constar la flagrante explotación del indio durante siglos. Revela la simpatía hacia el indio, y censura el abuso de la barata mano de obra indígena en la economía mexicana que dura siglos.

— *no te vayas al color, que también la vista engaña*. Llama a fijarse menos en el color de la piel y más en las características morales, aptitudes y talento de los indios, afirmando así que el valor del ser humano no lo determina la etnia ni la nacionalidad.

— *al mestizo el diablo lo hizo; al indio, el Dios bendito; el que con los indios es cruel, Dios lo será con él*. Ambos son refranes antirracistas de origen reciente que no figuraban en los refraneros antiguos mexicanos.

El análisis presentado nos hace ver el evidente cambio en la mentalidad del mexicano moderno que de día en día piensa más y más en sus raíces indígenas, respeta su historia, conserva las tradiciones y hábitos de sus antepasados. Eso explica la complicada trayectoria de la evolución de la imagen del indio en la paremiología: desde un verdadero insulto en las épocas anteriores hasta un evidente elogio en la actualidad por asociarlo con la conservación de la experiencia, la sabiduría y el patrimonio cultural de la nación. Es un paso más en el largo y complicado camino que enfrentan los mexicanos para recuperar y determinar la identidad propia de su pueblo.

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES

1. El Mundo “*Balas de plata*” entre Pérez Reverte y los Tigres del Norte, 04.12.2008.
2. CARRIÓN J., *De la raíz a la flor del mexicano* // R. Bartra Anatomía del Mexicano. — México: Plaza Janés, 2002.
3. CAZÉS MENACHE D., *Indigenismo en México: pasado y presente* // La Quiebra Política de la Antropología Social en México, Editores: Medina, Andrés y García. UNAM México, 1983, p. 78-108
4. CHAVEZ E. A., *La sensibilidad del mexicano* // R. Bartra Anatomía del Mexicano. — México: Plaza Janés, 2002.
5. MACCOBY M., *El carácter nacional mexicano* // R. Bartra Anatomía del Mexicano. — México: Plaza Janés, 2002.

6. PÉREZ MARTÍNEZ H., *Refrán viejo nunca miente*, Zamora: Colegio de Michoacán, 1997.
7. PÉREZ MARTÍNEZ H., *Los refranes del hablar mexicano en el siglo XX*, México. - Zamora: Colegio de Michoacan, 2002.
8. PÉREZ MARTÍNEZ H., *Refranero mexicano*. - México: Academia Mexicana / Fondo de Cultura Económica, 2004.
9. RAMOS S., *El perfil del hombre y la cultura en México*. – México: UNAM, 1963.
10. VARGAS LOZANO G., *Esbozo histórico de la filosofía en México (siglo XX) y otros ensayos*. Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León/Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, 2005.
11. ROBICHAUX D., *Identidades indefinidas: entre "indio" y "mestizo" en México y América Latina* // *Amérique Latine Histoire et Mémoire*. Les Cahiers ALHIM [En línea], 2007, URL : <http://alhim.revues.org/1753>.
12. VÁSQUEZ R.G., *Los conceptos "indio" y "ladino": construcciones histórico sociales definidas por sus relaciones*. México: Quetzaltenango, 2003.
13. УОРВИК Б., *Ацтеки. Быт, религия, культура* /Пер. с англ. Т.Е. Любовской/ М.: ЗАО Центрполиграф, 2005.
14. ФИРЦОВА Н.М., *Испанско-русский словарь Латинская Америка*. - М.: Наука, 1998.
15. ФИРЦОВА Н.М., *Отражение национальных особенностей эмоций испаноязычных и англоязычных народов в вербальных средствах коммуникации* // *Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер. Лингвистика*. - М.: РУДН, 2004. - № 1(6).

Traducción y mestizaje. La presencia de la cultura española e indígena en el Nuevo Mundo.

Bueno García, Antonio (España)

Resumen

La labor de traducción llevada a cabo por los misioneros españoles en el Nuevo Mundo se caracteriza por el empleo de estructuras y formas de la metrópoli y la integración de la cultura indígena, constituyendo un claro ejemplo de mestizaje en el texto y discurso, con sus claras consecuencias en la conformación de la identidad nacional de los nuevos pueblos. En la ponencia se hará un análisis de este comportamiento y se presentará una amplia casuística.

Una de las características de la colonización española en América fue sin duda el mestizaje, algo que según el hispanista Hugh Thomas (2006) constituyó “la mayor obra de arte en el Nuevo Mundo”. No fue un hecho aceptado en un primer tiempo, recordérese como Carlos V prohibió en 1549 que mulatos, mestizos o los hijos ilegítimos pudieran acceder a cualquier cargo o posición en Indias, pero fue una reacción natural en el contacto entre ambas civilizaciones, que tendrá una repercusión importantísima en el devenir social, cultural, político o religioso del nuevo continente. Si desde el punto de vista biológico las mujeres indígenas fueron el principal vehículo, a través de los hijos que tuvieron con los españoles (era una deshonra que la española emparejara con el indio), desde el punto de vista de la comunicación fueron los misioneros los actores de esta mezcla de culturas que hizo posible la simbiosis.

El hecho clave fue la necesidad de contacto entre etnias, culturas y religiones diferentes ante la escasa probabilidad de supervivencia o de comprensión de las realidades con argumentos propios. La necesidad como deseo sirvió a los intereses de la comunicación, al desarrollo del conocimiento y de la conciencia crítica, al igual que a la búsqueda y logro de una sociedad más justa. La posibilidad de lograr una traducción eficaz, tanto del mensaje divino, como social, jurídico, literario, técnico, etc. -a tantas realidades se enfrentaban los que servían de mediadores-, pasaba por la utilización de los esquemas y arquetipos del destinatario. Las consecuencias para la conformación de la identidad de los indígenas son claras. El reconocimiento de la realidad, mediatizada por la experiencia personal, permite una mejor comprensión del hecho divulgado y una mayor empatía.

La conversión, si del hecho religioso hablamos, exige atraer al otro a la práctica religiosa, que es también un acto de salvación. La sustitución de las palabras o proposiciones por otras de idéntico valor o igual significado, a los ojos de quien la practica, no merma en modo alguno la calidad del mensaje. Ciertamente es que el cambio de percepción puede alterar el sentido del mismo, pero cómo estar seguros de que el destinatario del mensaje, aunque sea de la misma etnia, lengua o cultura, lo percibe de modo idéntico.

La palabra “mestizo” ha venido teniendo diferentes acepciones con el paso del tiempo: en el siglo XVI, época que tratamos, era un epíteto personal del hijo de diferentes razas; en nuestra época, la Real Academia de la Lengua Española advierte hasta tres acepciones del término: el cruzamiento de razas diferentes, el conjunto de individuos que resultan de este cruzamiento y también la mezcla de culturas distintas, que da origen a una nueva. Apoyados en esta última realidad, el mestizaje no sería visto como una simbiosis pura, sin consecuencias para el texto, sino como una propuesta nueva que no convendría equiparar con aquellas de las que procede. El hecho diferencial se expresa por la capacidad que tiene de ser “otra” diferente, realizada para un público alternativo.

El mensaje religioso destinado al pueblo indígena representa una “novedad” para él ante el que la Inquisición, por ejemplo, no dejará de preocuparse, e intentará en la medida de lo posible controlar. Tampoco la potencia colonial se mostrará tranquila ante la emergencia de una nueva identidad y la eventual pérdida de valores considerados esenciales.

Ahora bien, según señalan los deconstructivistas todo texto es mestizo, pues es deudor tanto de la inspiración como de la elaboración de otros anteriores, lo que nos anuncia una inquietante coyuntura en la perspectiva de esta realidad.

El mestizaje, aunque natural en su devenir, sería la expresión de un plan preconcebido, de modo consciente o inconsciente, para la instauración de un orden nuevo en la colonia. El proyecto del mestizaje buscaría la supervivencia de las ideas y de las personas. Así, en la labor del misionero entraría como objetivo el adiestramiento del indígena para convertirlo a su vez en misionero capaz de adiestrar por su parte a otros indígenas, adquiriendo así el apostolado todo su sentido.

El efecto del mestizaje tendrá especial impacto no solo en la obra misional, sino en la construcción de la identidad de administradores y administrados y también de los nuevos pueblos surgidos. La asimilación de la nueva cultura por parte de los indígenas se hará de modo natural, como natural será la actitud de acercamiento de los misioneros hacia la nueva realidad. En la mente del misionero cobra especial interés ser indio entre los indios, pobre entre los pobres, humilde entre los humildes, y la colaboración del otro (fiel espectador, catecúmeno, operario, etc.) es considerada de gran importancia para lograrlo.

El sentimiento del mestizo ante su propia realidad fue tan variable en el tiempo y en el espacio como cualquier otro sentimiento humano. El orgullo o la modestia ante su condición, la superioridad o inferioridad de su clase, la belleza o fealdad biológica, serán experimentadas de modo muy distinto según las personas, los lugares y las épocas de que se trate.

En la medida en que la imposición cultural no siempre se presenta como norma en la comunicación entre colonizador y colonizado, y que en el diálogo se procede en ocasiones también a la adaptación del uso y costumbre de los indios, puede asegurarse también que el “eurocentrismo”, que según ciertos autores se dio en el Nuevo Mundo, compartió claramente acción con el “indigenismo”, al producirse la revalorización de la personalidad de la cultura del indígena en la mediación.

El comportamiento apologético del indio en la mañana europeísta fue ejemplificado tanto por españoles como por los propios indios. Los dominicos Bartolomé de las Casas y Francisco de Vitoria constituyeron con sus obras, *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, y *De indis* respectivamente, auténticos informes de derechos humanos o del derecho de gentes, los ejemplos más destacados del primer caso. En cuanto al segundo, no faltarán tampoco ejemplos, como el de los cronistas indígenas y mestizos Felipe Guamán Poma de Ayala o el Inca Garcilaso de la Vega. El primero, autor de la *Nueva Crónica y buen gobierno*, ofrece una visión indígena del mundo andino y reconstruye aspectos de la sociedad peruana después de la conquista con textos en castellano del siglo XVI y en quechua; el Inca Garcilaso de la Vega, escritor e historiador castellano de ascendencia hispana e indígena, sobrino-nieto del gran autor lírico castellano del mismo nombre, es autor entre otros de los *Comentarios Reales de los Incas*, cuya segunda parte es conocida como la *Historia General del Perú*.

Dentro de la misión el mestizaje se evidenció claramente en la concepción de las obras de carácter religioso (catecismos, sermonarios, devocionarios, confesionarios, etc.), lingüístico (gramáticas, artes, vocabularios, etc.), científico (tratados de medicina, de farmacia, etc.) o escénico; aunque el carácter mestizo rezumó también en el trabajo manual y en el desempeño de tareas artísticas (música, pintura, escultura, etc.), arquitectónicas (construcción de escuelas, iglesias, hospitales, etc.) y en general ligadas a cualquier oficio.

Por el valor e interés que representa para la traducción, merece la pena detenerse en la aportación del discurso mestizo en la producción textual.

Para poder ser entendidos en un primer tiempo por los indígenas, los misioneros de diferentes órdenes idearon una suerte de catecismos, apoyados fuertemente en imágenes y con mínimas palabras, que trasladaban de manera sencilla los dogmas de la fe. El catecismo pictográfico es un ejemplo claro de adoctrinamiento mestizo en el que las oraciones fundamentales (Padre Nuestro, Ave María, Credo, etc.) son trasladadas al indígena con ayuda de una simbología común en la que los colores y representaciones sirven al fin propuesto. Estas obras sirvieron también para ayudar a leer a los indios, ya que en la mayoría de los casos suponía el primer contacto con la realidad lingüística y cultural española. La ayuda que tenían los frailes para dispensar estas lecciones eran los propios niños indígenas que recogían en sus conventos, con los que jugaban y a los que observaban en su manera de hablar y de pensar; el diálogo con ellos constituyó la pista para entender mejor la lengua y la cultura indígenas. Estos niños estarían llamados más tarde a ser traductores e intérpretes entre los colonos y su pueblo.

Ha llamado la atención de los estudiosos el procedimiento utilizado en los catecismos para inculcar la fe y los conceptos abstractos en los que esta se fundamenta, pues el riesgo era provocar malas interpretaciones. El contexto cultural de pueblos como el de los aztecas nada tenía que ver con el europeo y cristiano, por lo que la adaptación a la vida y cultura de los indios constituyó el gran compromiso de los misioneros. La manera por ejemplo en que llegó a explicarse en ocasiones la identidad del enemigo o la simple idea del perdón a los que nos ofenden era simple y llanamente representario mediante un guerrero con casco español. La representación del cielo, el paraíso o el infierno supuso ciertamente un verdadero problema, no menor que el de hostia, Espíritu Santo, pecado, sacramento, etc. En la estrategia de traducción de términos que no

existían había que elegir entre crear uno nuevo o reutilizar uno conocido, en el caso de que lo hubiera, y fue esta segunda opción la más sencilla. Llamar al dios cristiano *Ipalneamoni* (“dador de vida”) o a Jesús *Temaquixtiani* (“libertador de la gente”) son solo algunos ejemplos. El nivel de apertura con el que obraron estos misioneros fue sin duda sorprendente para la época. Para dar cuenta de la magnitud de estas obras diremos que solo entre el siglo XVI y principios del XVII se han catalogado casi un centenar de catecismos en América.

La ingente labor de otros textos doctrinales necesarios para la misión (sermonarios, devocionarios, confesionarios, etc.) da también idea de las necesidades de adaptación y del tremendo esfuerzo que debió hacerse por parte de los misioneros y de los servidores indígenas a sus órdenes. La religiosidad del pueblo se vio fomentada por el uso y lectura de estas obras, que relataban hechos milagrosos y extraordinarios. Por su trascendencia social, mención especial merece el devocionario a la Virgen de Guadalupe. La aparición de la Virgen a Juan Diego Cuauhtlatoatzin al pie del cerro Tepeyac, hablándole en azteca, diez años después de la conquista de Méjico, dio lugar a la publicación del *Nican Mopohua*, narración original del hecho guadalupano en dialecto náhuatl, atribuida al indígena Antonio Valeriano, y a otras obras posteriores, como el *Huey Ipanahuizolticala*, de Luis Lasso de la Vega, sacerdote mejicano criollo en 1649.

El teatro fue otro de los instrumentos efectivos de la evangelización misionera. La función ideológica y social de la estética literaria está fuera de toda duda. Las representaciones escénicas en el calendario litúrgico cristiano eran la norma: de la Natividad y la Adoración de los Magos a la Pasión y de esta a la Pascua de Resurrección, todo aparece perfectamente orquestado para dar cuenta de la vida de Cristo y de la actitud de los fieles. En la búsqueda de la verosimilitud dentro de la misión vendrán a intervenir con sus mejores artes los indios, y en ocasiones el pueblo entero, que dedicaban casi toda la jornada a la escenificación. La similitud de aquellos recursos representativos con los de la pompa ceremonial indígena prehispánica (aires rítmicos, danzas, uso de máscaras y pinturas y simulacros de luchas) para escenificar el acercamiento a sus dioses ha sido puesto en evidencia por Horcasitas, León-Portilla o Pazos, entre otros. El festejo del nacimiento de Huitzilopochtli, uno de los dioses más respetados por los aborígenes mejicanos, coincidía con el de la Navidad cristiana, lo que llevó a los misioneros a adaptar la fiesta nativa a la representación sacra cristiana (Bueno, 2012, p. 82). La sustitución de unos mitos por otros provocó un sincretismo religioso evidente que podemos contrastar hoy en la comparación del panteón indígena y la iglesia católica.

A decir de las crónicas (cfr., por ejemplo, Fray Toribio de Benavente, conocido también como Motolinía), los indios destacaban por sus dotes interpretativas y por la calidad de su memoria, llevándoles a representar papeles incluso en náhuatl ante pueblos que hablaban lenguas distintas, lo que ha llevado a algunos a pensar que los españoles tenían como proyecto imponer esta lengua como oficial de la Nueva España (Horcasitas, 2004, p. 53). En todo caso el náhuatl fue la llave que abrió a los misioneros la puerta de muchas regiones de Mesoamérica.

El aprendizaje de las lenguas fue el auténtico caballo de batalla de las órdenes religiosas en América, un empeño que además vendría dictado por la autoridad de la metrópoli, como en la ley de Felipe III, de 1619, que declaraba: “que los virreyes, Audiencias y

Gobernadores tengan cuidado de que los Doctrineros sepan la lengua de los Indios, o sean removidos.” El empeño con el que los misioneros descifraron lenguas indígenas y elaboraron artes, gramáticas y vocabularios de cientos de lenguas de cuya existencia solo habrá podido ser esta la prueba, no podrá ser nunca suficientemente valorado. Obras como el *Arte para aprender la lengua totonaca*, de fray Andrés de Olmos (1547); el *Arte de la lengua mexicana y castellana*, de fray Alonso de Molina (1571); el *Arte de la lengua maya*, de Gabriel de San Buenaventura (1684); el *Arte de la lengua chiapaneca*, de fray Juan de Albornoz (1690) o el *Cuadernillo de la lengua de los indios pajalates* y el *Confesionario de indios en lengua coahuilteca*, de fray Gabriel de Vergara (1732) son tan solo unos testimonios a través de las épocas de la intensa actividad misional en este campo.

Si entre las habilidades de los indios constaban, como decíamos, las dosis interpretativas o la memoria, no menos significativas fueron su pericia para la escritura o la gramática, lo que les valió ser excelentes ayudantes de misioneros lingüistas y hasta en ocasiones autores de diferentes obras.

Fray Luis de Bolaños, el iniciador de las “reducciones” de Paraguay y autor de la primera traducción del *Catecismo limense* al guaraní no cesó en su empeño de adiestrar a los indígenas más capaces para que a su vez ellos enseñaran a los otros indios. Fray Bernardino de Sahagún innovó en métodos de investigación, al componer cuestionarios de náhuatl con ayuda de sus estudiantes del Colegio de Tlatelolco avanzados en latín y castellano al tiempo que peritos en náhuatl, que leyó a los indios de los barrios o parcialidades, que a su vez se los pasaron a indígenas ancianos de diferentes lugares (los conocidos como *informantes de Sahagún*).

En otros campos, como la medicina, se compusieron también manuales con ayuda de la intermediación cultural, trasladando las propiedades del herbolario occidental al de las colonias, siguiendo los moldes de las culturas ancestrales de los indígenas. El franciscano antes citado, fray Bernardino de Sahagún, nos ha legado una de las fuentes más interesantes para el conocimiento de la cultura y la medicina de los aztecas en su monumental obra etnográfica *Historia general de las cosas de Nueva España*. Otra obra, escrita esta vez por un indígena educado en textos científicos europeos, es el *Libellus de medicinalibus indorum herbis* (1552), de Martín de la Cruz, médico que estudió con Sahagún en Tlatelolco, y que ha sido conocida también como *Códice Badiano* por el nombre de su traductor al latín (Juan Badiano). Los nombres de las drogas que componen la obra, en su mayoría vegetales, están en náhuatl, y junto a ellos se da información sobre el aspecto de la planta, el color de la flor, el empleo medicinal, el lugar en donde crece y otros datos curiosos. El *Códice* es una buena muestra de la fusión de la ciencia europea en la medicina mexicana del siglo XVI.

La educación del indígena es clave para poner en valor la aportación mestiza. En la historia de la escuela en el nuevo Mundo debe citarse imperiosamente la actividad de las escuelas dirigidas por los misioneros, pero también la aportación de muchas figuras como fray Pedro de Gante, primo del emperador Carlos que, finalizada la conquista de México, fundó una escuela en Tetzoco para enseñar las primeras letras a los niños indígenas. Los misioneros no limitaron su acción pedagógica a la educación primaria, y enseguida fundaron centros de estudios superiores para indígenas, como el Colegio de Santa Cruz (1526), que los franciscanos erigieron en Tlatelolco, y donde al lado del

Trivium o el Cuatrivium hacían la lectura comentada de las Sagradas Escrituras, daban nociones de teología y hasta la enseñanza de las prácticas medicinales indígenas. Las demás órdenes presentes en el Nuevo Continente no les irán a la zaga y crearán universidades estratégicas, intentando por todos los medios asegurar siempre el bagaje científico y religioso de misioneros e indígenas en los nuevos territorios.

La traducción fue un marco excepcional en el que se llevó a efecto el mestizaje, siendo esta la encargada de la asimilación o de la acomodación de la comunicación. En el trasvase lingüístico asistimos a fórmulas de compromiso que llevan a la utilización de términos y conceptos reconocibles por los hablantes, o que esquivan las prestiones (religiosas, políticas, etc.) existentes. Así se explica, por ejemplo, la decisión de omitir nombres propios o expresiones confusas; o por el contrario, la creación de nuevos términos, que facilitan el conocimiento de la nueva divinidad, del santoral o de la doctrina cristiana. La modificación se hizo siempre no sin peligros, ante el riesgo de incurrir en discrepancia dogmática con las autoridades civiles, eclesiásticas o con la Inquisición.

Todos los recursos textuales fueron válidos para vencer las barreras de la comunicación y compartir lo que de más sagrado había entre aquellas almas de la Península y los habitantes de los valles, altiplanos y costas de los Andes o de la Amazonia; su cometido fue servir tanto a los misioneros como a los indígenas. Esta especial manera de convivencia de lenguas y culturas fue expresión del mestizaje, que constituyó la forma de interpenetración y de comunión más íntima y eficaz de la sociedad del Nuevo Mundo.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

1. Alonso del Val, José María, 2012: “Los métodos misionales franciscanos entre indígenas”, en Miguel Ángel Vega Cernuda (Ed.), *Traductores hispanos de la orden franciscana en Hispanoamérica*, Lima: Universidad Ricardo Palma, pp. 17-27.

Benavente, Toribio de (Motolinía), 1914: *Historia de los indios de la Nueva España*, Barcelona: Herederos de Juan Gili Editores, 1914, pp. 213-215.

2. Bueno García, Antonio, 2012: “El teatro misionero en las Indias y la traducción simbólica”, en Pilar Martino Alba (Ed.), *La traducción en las artes escénicas*, Madrid, Dykinson, pp. 77-93.

3. Horcasitas, Fernando, 2004: *Teatro náhuatl. Épocas novohispana y moderna*, México: UNAM.

4. Thomas, Hugh, 2006: *El Imperio Español: de Colón a Magallanes*, Planeta.

5. Zamora Ramírez, Elena Irene, 2012: “Los problemas de traducción del catecismo en América en el siglo XVI”, en Miguel Ángel Vega Cernuda (Ed.), *Traductores hispanos de la orden franciscana en Hispanoamérica*, Lima: Universidad Ricardo Palma, pp. 103-123.

¿Dónde la espina, dónde la flor?

Alma Karla Sandoval
(México)

Resumen

Las relaciones que Pablo Neruda sostuvo con países como España y México signan su obra. La influencia de dicho intercambio intercultural trae como consecuencia la militancia política del poeta, su compromiso social e incluso, la temática de algunos de sus libros. Sobre el tiempo que Neruda pasó en México y la crítica que hizo hacia ese país, trata este trabajo que atraviesa la idea de arte y de violencia como circunstancias indisolubles en algunos meridianos de la literatura mexicana y, por ende, en su identidad nacional.

Comenzaban los años cuarenta del siglo veinte y según Pablo Neruda, “en México se concentraba la sal del mundo”, es decir, los artistas e intelectuales quienes huyendo del avance de la dictadura franquista en Europa, hicieron de esta nación un *locus amoenus* imprescindible si hablamos de comprender el devenir cultural mexicano.

El bardo chileno de las residencias, los versos del Capitán y las odas, contribuyó todo lo que pudo en México para que el exilio español pujara fuerte. No olvidemos que le acababan de asesinar a un caro amigo, a un cómplice: Federico García Lorca. De tal deceso, de las trincheras, de las bombas y la sangre por las calles, Neruda sabía qué opinar. Y no se lo callaba. Y permitió que la denuncia viviera en su poesía en detrimento, señalan ciertos críticos de la poesía misma. He ahí un ejemplo de la influencia intercultural en la obra de un gran autor.

Fue en Bogotá donde quien esto escribe se enteró de que en la autobiografía de Pablo Neruda, *Confieso que he vivido*, hay un capítulo dedicado a México (2007, pp. 186-201). La conversación, liderada por un escritor ahora también fallecido, Germán Espinosa no salía de un centro: el título que le da el poeta sudamericano a esa mentada parte de sus memorias: “México florido y espinudo”.

Una lectura inmediata revelaría datos que por allá del 2005 no eran tan relevantes aún, por ejemplo, que en palabras del Nobel de Literatura: “México era más pistolista que pistolero” que en un festejo en Xochimilco, los convidados deseaban congraciarse con el vate pidiéndole que dispara un arma:

Una vez me festejaron los poetas con un paseo en una barca florida. En el lago de Xochimilco se juntaron quince o veinte bardos que me hicieron navegar entre las aguas y las flores por los canales y vericuetos de aquel estero destinado a paseos florales desde el tiempo de los aztecas. La embarcación va decorada con flores por todos lados, rebosante de figuras y colores espléndidos. Las manos de los mexicanos, como las de los chinos, son incapaces de crear nada feo, ya en piedra, en plata, en barro o en claveles.

Lo cierto es que uno de aquellos poetas se empeñó durante la travesía, después de numerosos tequilas y para rendirme diferente homenaje, en que yo disparara al cielo con su bella pistola que en la empuñadura ostentaba signos de plata y oro. En seguida

el colega más cercano extrajo rápidamente la suya de una cartuchera y, llevado por el entusiasmo, dio un manotazo a la del primer oferente y me invitó a que yo hiciera los disparos con el arma de su propiedad. Al alboroto acudieron los demás rapsodas, cada uno desenfundó con decisión su pistola, y todos las enarbolaron alrededor de mi cabeza para que yo eligiera la suya y no la de los otros. Aquel palio movedizo de pistolas que se me cruzaban frente a la nariz o me pasaban bajo los sobacos, se tornaba cada vez más amenazante, hasta que se me ocurrió tomar un gran sombrero típico y recogerlas todas en su seno, tras pedírselas al batallón de poetas en nombre de la poesía y de la paz. Todos obedecieron y de ese modo logré confiscarles las armas por varios días, guardándoselas en mi casa.

(Pablo Neruda, 2007)

¿Qué tanto ha cambiado la actitud hacia las armas en México?, ¿cuántos saben diferenciar ya entre un cuete festivo y un disparo?, ¿cuántas veces los militares, en retenes, abren las cajuelas de los coches para verificar que no se guarden pistolas ahí? La noche de ayer, al tiempo que escribo estas líneas, fue una de esas ocasiones. Saliendo de la casa, en el callejón de un pueblo cercano a la capital morelense, cuatro efectivos del Ejército nos hicieron bajar del vehículo. Educados, hasta eso, emprendieron una búsqueda exhaustiva. No entraron ningún arma, por supuesto. Tampoco dieron las gracias ni las buenas noches. Se fueron vacíos, dejando una estela de miedo en el ambiente.

Luego recordé todas las noches en las que los perros han ladrado en la zona al escuchar balas al aire. Pensé en Neruda, en sus meses junto a Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros, Tina Modotti, Frida Kahlo. Revisé *Confieso que he vivido*, su crítica en torno a un México que no es al chileno lo que fue España y se entiende. En ningún otro país ni en ningún otro tiempo, en lengua castellana, los artistas se las tuvieron que ver tan cerca de la persecución y de la muerte.

Aunque Neruda no le resta nada a México, aunque lo mejor de la intelectualidad española se haya refugiado ahí y ellos hayan sido motivo de la fundación de grandes instituciones y cátedras, hay un rechazo del sudamericano hacia el ser político mexicano:

El presidente era un emperador azteca, mil veces más intocable que la familia real de Inglaterra. Ningún periódico, ni en broma ni en serio, podía criticar al excelso funcionario sin recibir de inmediato un golpe mortífero. Lo pintoresco envuelve de tal manera los dramas mexicanos que uno vive pasmado ante la alegoría; una alegoría que se aleja más y más de la palpitación intrínseca, del esqueleto sangriento. Los filósofos se han tornado preciosistas, lanzados a disquisiciones existenciales que junto al volcán parecen ridículas. La acción civil es entrecortada y difícil. El sometimiento adopta diversas corrientes que se estratifican alrededor del trono.

(Pablo Neruda, 2007)

¿Corrientes, partidos, medios o fundaciones? Lo que fuere, la alegoría de la que habla el poeta aún nos alcanza. Sigue imponiéndose un peligroso preciosismo, pero ahora de plástico, en las ideas, en los versos, en las historias más vendidas. En lo que se puede merear porque si no, no existe más allá de su tipo de cambio. Neruda leyó muy bien a la pequeña águila equivocada en sus venas, tal como definió a México, y también descubrió sus bellos contrastes. Como Malcom Lowry, vio en el volcán Popocatepetl un referente

simbólico, un testigo cuya belleza es difícil superar en el ámbito de la creación artística cuyo imaginario es rebasado, esto es, signado por la violencia, por el hecho de que incluso los vates de por allá de 1941, tuvieran pistolas y desearan verlas entrar en acción de la mano de otro creador, uno de los más famosos de entonces.

Hablamos de un imaginario que cuando contiene pólvora, como sucede en la novelística revolucionaria, no es del todo bien aceptado porque para muchos resbala con dificultades. Las pilas de muertos que describe Martín Luis Guzmán en *La sombra del cardillo*, aquellas muchedumbres de *Los de debajo* de Mariano Azuela, los desfiles de los generales revolucionarios que Nellie Campobello dibuja en *Cartucho*, las mujeres enlutadas de Agustín Yáñez en *Al filo del agua*, son oscurecidas por obras que se alejan de los balazos explícitos, que sólo valen cuando obedecen a otra llamada, la del sueño, diría Milan Kundera, como sucede en *Pedro Páramo* de Juan Rulfo o *Los recuerdos del porvenir* de Elena Garro. El problema de las primeras ficciones es su cercanía atroz con la realidad; el acierto de las segundas, su nebulosa narrativa bien colocada, a manera de mentira hermosa o pesadilla con flores esmudadas.

He ahí la contradicción de la que habla el autor de *Canto General*, una tensión ciertamente poética, pero que si no se toma con calma, hace sangrar la palma de la mano. El ímpetu de Neruda chocaba con fascinación y asombros en el país del mariachi. Acostumbrado a grandes apuestas en sus versos; arriesgado y monumental como siempre fue, el lenguaje de la parsimonia, la solemnidad, la cortesía infranqueable, pero sobre todo la máscara, es decir, los disfraces de los mexicanos que sólo se quitan ebrios debieron caerle en el hígado al sudamericano (Paz, 1990, p. 39). Con Rivera se llevaba mejor, por aquello de los impulsos, las comilonas, los excesos vitales, por la forma con la que cada uno se autoalaba sin cortapisas, sin pedir disculpas, sin disimulo, sin las flores que primero debemos echarle al otro para convencerlo, como hacían seguramente los indios en la Colonia, de que nos proporcione lo que deseamos.

Y es que el otro nos da la rosa, pero también la espina. Renunciar a una o pretender ocultar la otra es una labor falaz en México. Ambas son condiciones indisolubles. Están porque son y son porque están juntas. Por flor entiendo el arte y por espina la violencia, incluso en el habla cotidiana, por ejemplo, en las discusiones superficiales o en las profundas que pueden terminar en tragedia como hace semanas en Rostov, Rusia, donde una discusión sobre un filósofo llevó a los golpes y a la muerte. De ahí esta pregunta: ¿qué sucede cuando las espinas crecen más que la corola? ¿hay suficiente material para crucificarnos a todos, para coronarnos cotidianamente en el Gólgota de nuestro horizonte?, ¿qué sucedería si los pétalos fueran más grandes? Carlos Marx dijo que por eso se le daba la flor y la cadena al hombre, para que renunciara a la segunda.

La elección de México ha ido en dirección contraria. No es novedad. Por algo Pablo Neruda no quiso volver a tierra azteca aun cuando un avión de ese país, que envió el presidente de entonces, Luis Echeverría Álvarez, lo esperó por más de 48 horas en Santiago de Chile, pocos días después del Golpe, ya cuando el vate reposaba en la tristemente célebre clínica Santa María, donde se dice, se le inyectó una sustancia letal. En su libro *El doble asesinato de Neruda*, Francisco Marín y Mario Casasús sostienen que el chileno dejó pasar al menos dos veces la oportunidad de abordar dicho transporte (2012, p. 46). La primera porque debía mandar a Matilde Urrutia a la casa de Isla Negra por algunos libros y demás objetos. La segunda, porque el rapsoda alegó no sentirse del todo bien. De cualquier modo, se le escuchó decir, antes de su muerte, que él no dejaría la nación chilena.

Tomar ese avión habría sido, quizá, la diferencia. Pero México no entusiasmaba a Neruda y como se sabía enfermo, prefería permanecer en su territorio a pesar de los sangrientos acontecimientos que lo rodeaban y que supo prever con ojos de poeta, de lobo de mar que volvía de traiciones, combates e incluso utopías a las que, paradójicamente, no renunciaba. A lo Héctor, se quedó a encontrar a Aquiles y su funeral fue la primera gran marcha en contra de la Dictadura.

¿Qué poeta mexicano, memorable, amenazado, asediado y/o sacrificado a lo Federico García Lorca, Miguel Hernández, Anna Ajmatova o Pablo Neruda, siguió escribiendo en tiempos de asesinatos? Si bien es verdad que en nuestro país nunca se ha instaurado una dictadura de formas directas, los crímenes de Tlatelolco fueron una coyuntura que, con o sin partido comunista de por medio, abrió la posibilidad de una denuncia o de una fuerte protesta de los poetas de México que se replegaron, que cerraban las cortinas de su casa cuando llegaba otro artista a visitarlos. Eso hacía José Emilio Pacheco cuando Elena Poniatowska le llevaba a corregir *La noche de Tlatelolco* poco tiempo después de la matanza (2002, p.76).

Acá no se juzga esa actitud. No se espera que los poetas además de cantarle a la rosa se dediquen a arrancarle, desde que se eleva su tallo, las espinas. Su trabajo son los versos, no las metralletas; ser “Che Guevaras del lenguaje” en todo caso, como diría Julio Cortázar, o ni eso. La literatura no es sierva de nada ni nadie, sin embargo, debería mantener saneadas sus relaciones con el poder desde la palabra, desde el valor que es crítica y no desde el silencio que otorga más barbarie. El oficio de los poetas es arder y cuando esto sucede, cruje la materia donde nacen las llamas sin importar su color ni su tamaño como pasó con Neruda y su poesía social relegada. Se le considera, sobre todo, un poeta de lo natural, incluso “fluvial” según Saúl Yurkiévich (1997, p.123).

Otra antesala peligrosa de esa crítica es circunscribir la obra a la época de un autor y nada más, sin ponerla a dialogar con otros hilos conductores, tal vez menos robustos, pero existentes, en la propuesta total de un escritor. En tierra mexicana la poesía es conservadora, explica Philippe Olé Laprune (2011, p.25) en las primeras páginas de su libro *México: visitar el sueño*, conservadora por dentro y por fuera, agregaría, tan conservadora que peca de pensamiento, palabra, acto y omisión. No hubo, no habido, y me atrevo a decir que no habrá, una vanguardia que aporte significativamente alguna idea o algún procedimiento en la historia de la poesía mundial.

En contraste, hay hombres que son tan ciudadanos como poetas y que resultan indispensables, diría Bertolt Brecht, su palabra que sí se vuelve acto, que es letra o que es reconciliación, su valentía para trazar un sueño lúcido en tiempos negros, es la mejor ruta que nos detiene ante la rosa, que nos enseña a comprenderla sin rencores, que nos muestra, serenamente, cómo tomarla de tal modo que no duelan sus espinas.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

1. CASASÚS, M. y MARÍN, F., *El doble asesinato de Neruda*, Santiago 2012.
2. LAMPRUNE, P., 2011: *México, visitar el sueño*, México, FCE.
3. NERUDA, P., 2007: *Confieso que he vivido*, México, Mondadori.

4. PAZ, O., 1990: *El laberinto de la soledad*, México, FCE.
5. POMIATOWSKA, E., 2002: *Las palabras del árbol*, México, Plaza y Janés.
6. YURKIEVICH, S., 1997: *Suma crítica*, México, FCE.